

2ej. 58



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

DETERMINACION DE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR EN EL DESARROLLO DE NIÑOS DE NIVEL SOCIO-ECONOMICO MEDIO BAJO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE;
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :
MARTHA GARCIA DEL REAL
MA. DEL PILAR PANTOJA REYES

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. FRIDA DIAZ BARRIGA

MEXICO, D. F.,

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1988



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 está 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.

INDICE GENERAL

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO I PANORAMA DE LA EDUCACION PREE <u>S</u> COLAR EN MEXICO	4
CAPITULO II BASES TEORICAS DEL ENFOQUE PIA <u>G</u> ETANO	10
EL PROGRAMA DE EDUCACION PREE <u>S</u> COLAR EN MEXICO	20
CAPITULO III FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS PREE <u>S</u> - COLARES	
FACTORES SOCIOECONOMICOS	35
FACTORES ESCOLARES	40
FACTORES FAMILIARES	45
CAPITULO IV METODOLOGIA	52
CAPITULO V ANALISIS DE RESULTADOS	59
CAPITULO VI CONCLUSIONES	68
BIBLIOGRAFIA	75
APENDICE A	79
APENDICE B	83
APENDICE C	87
APENDICE D	89
APENDICE E	92

	Página
TABLA No. 1	101
TABLA No. 2	102
GRAFICAS	103
TABLA No. 3	107
TABLAS DE PRIMERA EVALUACION	108
TABLAS DE SEGUNDA EVALUACION	114
TABLAS DE TERCERA EVALUACION	120

INTRODUCCION.

En el presente siglo, la educación preescolar juega un imponente papel, ya que es el primer peldaño en la formación educativa de los individuos.

Considerando las condiciones socioeconómicas de un país como México, es difícil que este nivel de educación no presente deficiencias en su práctica.

Se ha observado que la educación que se ofrece en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, aun opera en forma desarticulada en cuanto a su finalidad, organización, contenidos y métodos. Además el contenido de los programas educativos no responde suficientemente a las exigencias presentes de la sociedad. (Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988).

Recientes investigaciones revelan que el servicio de educación preescolar es un fenómeno urbano, y que en la actualidad el 80% de este servicio escolar se ofrece en las ciudades, y el 20% restante se ubica en la capital del país. (Plana, 1982).

La disparidad se manifiesta también a nivel estatal, pues si bien en el Distrito Federal 20 de cada 100 niños que ingresan a la educación primaria, ha cursado el nivel preescolar, en varios estados de la República sólo uno de cada 100 niños ha recibido este tipo de instrucción. (Memorándum Técnico, 1982).

Por consiguiente se ha intentado prevenir las desigualdades sociales particularmente en el nivel preescolar, puesto que es la primera formación educativa que recibe el niño fuera del hogar.

La investigación educativa ha permitido inferir:

- a) Que la inteligencia del niño madura en un 50% durante el período que va desde la concepción hasta los cuatro

años de edad; 30% de los cuatro a los ocho años, y el 20% restante de los ocho a los diecisiete años. (Guzmán, 1983).

b) Que la etapa de edad preescolar es de vital importancia para el niño, ya que es el momento en el que experimenta su primera crisis, pues es cuando la seguridad del sistema familiar empieza a confrontarse, a familiarizarse y a identificarse con varios aspectos del sistema social; sus percepciones, su sentido de seguridad, sus patrones de desarrollo autónomo, los elementos básicos del pensamiento abstracto y la actividad intelectual posterior van a depender en gran medida de los logros que consiga durante este período.

c) Que el distanciamiento entre el niño aventajado y el que está en desventaja es aún relativamente pequeño en este período.

d) Que el niño es todavía suficientemente confiado y predispuesto a admitir nuevas experiencias porque ha sufrido pocos fracasos.

e) Que hay que promover desde la edad de dos o tres años los paradigmas lingüísticos necesarios para la escolarización posterior, y no dejar que el niño desarrolle primero con desventaja lo que algunos autores llaman "un código restringido", para después iniciarse en el código escolar. (Guzmán, 1983).

En años recientes ha crecido en el país el interés por incorporar al niño en cada edad escolar al sistema educativo, manifestándose así, cada vez más la preocupación por estimular en forma sistemática el desarrollo del niño desde sus primeros años de vida, su capacidad locomotora, su manejo del lenguaje, su potencial creativo, su vida afectiva, pueden desarrollarse o inhibirse según los estímulos que le proporcione el medio.

Problemas educativos tales como los altos índices de deserción, bajo rendimiento académico y reprobación en el

nivel de educación primaria, hacen sospechar que la educación preescolar es uno de los factores asociados a dichas deficiencias.

Es por esto que el presente estudio tiene como uno de sus principales objetivos el proporcionar datos que manifiesten la eficacia del Programa de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública, tomando como indicadores los logros obtenidos por una muestra de niños de nivel socioeconómico medio bajo de la Delegación Gustavo A. Madero y que han sido expuestos a los ambientes de la educación preescolar vigente.

Resulta importante también señalar que para el desarrollo de la presente investigación se consideraron como variables inherentes al desarrollo cognocitivo de los niños: el nivel socioeconómico, el ambiente familiar, el papel de la educadora, y el grado escolar.

El contenido de éste estudio está formado inicialmente por un capítulo intitulado: Historia y Desarrollo de la Educación Preescolar en México, en él se exponen algunos aspectos como son: antecedentes, problemática, cobertura, inserción en el sistema, funciones y orientación educativa; en el siguiente capítulo se describen las bases teóricas del enfoque piagetano, se habla también de las características del niño en el período preoperatorio y por último se mencionan los principales aspectos que sustentan el programa de educación preescolar en México. En el siguiente capítulo se presenta una descripción de los factores más relevantes como son: factores socioeconómicos, familiares y escolares, que pueden influir en el desarrollo del niño y su aprovechamiento durante la educación preescolar.

Posteriormente se presenta la sección de metodología donde se reporta la investigación conducida, resultados, análisis de datos y por último conclusiones.

CAPITULO I

PANORAMA DE LA EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO.

En el presente capítulo se expondrán algunos aspectos relacionados con la Educación preescolar en México, como son: antecedentes, problemática, cobertura, inserción en el sistema, funciones y -- -- orientación educativa.

Cuando en 1903 la maestra Estefanía Castañeda elaboró el proyecto de reorganización de la escuela de párvulos, ya se enfatizaba la naturaleza eminentemente educativa del nivel preescolar. La doctrina sostenida por esta maestra señala que debe educarse al párvulo -- de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias que adquiere al niño en su hogar, -- en la comunidad y en su relación con la naturaleza.

Corresponde a Don Justo Sierra, fundar en 1904, el primer Jardín de Niños de la Ciudad de México.

Muchos años han pasado desde entonces, el proceso socio-histórico mexicano ha dado lugar a grandes cambios en su fisonomía social, -- política y económica.

La educación preescolar en México, como institución hace a principios del siglo. Fue entonces cuando se fundaron las primeras cinco escuelas de párvulos, en las cuales se trabajó con material Froebeliano como medio para el logro de los propósitos educativos, así -- como con actividades que consistían en ejercicios de tipo ocupacional tales como: picar, coser, entrelazar, tejer, doblar y recortar; cuentos y conversaciones, cantos y juegos, trabajos en la mesa de -- arena y temas relacionados con la naturaleza, como son los cuidados de las plantas y animales domésticos.

Dichas instituciones preescolares tuvieron la influencia de los Kindergartens norteamericanos, ya que ellos introdujeron en México una nueva forma de educar más de acuerdo con la naturaleza infantil; incluyó elementos vitales en los principios que la sustentaban y -- sustituyó la dominación antigua de la escuela de párvulos.

El personal directivo y docente de estas instituciones preescolares fueron profesoras normalistas; ellas impulsaron la educación preescolar prosiguiendo estudios por su cuenta, creando, adaptando e introduciendo los primeros materiales con miras de cimentar la educación de este nivel, y hacer posible su realización con un sello de nacionalidad.

En 1910 se establece en la Escuela Normal para Maestros, el curso para educadoras, siendo la catedrática la Mestra Bertha Von Glumer.

El plan de estudios se reducía a las materias de cantos y juegos, ocupaciones y el estudio de la naturaleza.

La primera guerra mundial, detuvo la marcha de la acción emprendida; sin embargo las educadoras a un nivel más modesto continuaron su --

labor, y ya en 1928 fue creada la inspección general de Jardines de Niños, y estuvo al frente de ella la maestra Rosaura Zapata.

A partir de esa fecha, se reestructura nuevamente la educación - preescolar y se le imprime un carácter, que en gran medida conserva todavía.

En este Plan de estudios, se pedía que se nacionalizara, vitalizara y socializara el Jardín de Niños. Entre 1925 y 1930, el maestro Lauro Aguirre, enfatiza los valores culturales nacionales y - hace innovaciones al jardín de niños anexo a la Escuela Nacional - para maestros, proponiendo que el niño tenga contacto directo con - la sociedad y la naturaleza. Es entonces cuando a través de las - Misiones Culturales se extienden a los estados de la República los beneficios de los Jardines de Niños.

Pronto la expansión del servicio se ve limitada por la carencia de educadoras preparadas, por lo que a instancias de la profesora - Estefanía Castañeda se crean cursos de postgrado en la Facultad de - Altos Estudios, hoy Facultad de Filosofía y Letras de la Universi- - dad Nacional Autónoma de México, para obtener el título de educado- - ra universitaria.

Situaciones de carácter político llevan a los Jardines de Niños - por decretos presidenciales de 1927 a formar parte del Departamento - de Asistencia Infantil de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, - en donde se les denomina hogares infantiles. En 1942 reingresan los - Jardines de Niños a la Secretaría de Educación Pública.

En 1944 en el Primer Congreso de Educación Normal, se presentan - ponencias que beneficiarán a la educación preescolar. Cabe recordar - que por algunos años funcionaron los llamados "Grados de Transición", - especie de preparación técnica para el niño, orientada a su ingreso - a la escuela primaria. Estos grados de transición fueron mal enten- - didos porque los maestros enseñaban a los niños nociones de cálculo - y algunos ejercicios de caligrafía. La responsabilidad por el desa- - rrollo del niño y el respeto a su conocimiento de la realidad, - -- llevó a suprimir esos grados de transición. Después de la Segunda - Guerra Mundial, se dió un mayor auge a la educación preescolar, - - incrementándose así los Jardines de Niños. En esta época se implan- - taron los temarios de actividades con los cuales trabajaron los - - niños a través de Centros de Interés durante un largo tiempo hasta - que aparecieron los Programas de Educación Preescolar.

Por lo anterior se observa que la educación preescolar en México, - ha venido manifestando desde sus orígenes, una serie de males que no - le han permitido ocupar el trascendental lugar que en la práctica educa- - tiva merece.

Los problemas que sobresalen son:

- la baja cobertura educativa reflejada en la población de escasos re- cursos. El Sector Oficial abarcó en 1980 sólo el 17.26% del total de la población de niños de 4 a 5 años 11 meses. Para 1981, descendió - al 16.97% del total de la población; en tanto que para 1984, la co- - bertura se amplió al 31.13% de la población de niños de 5 años.

A estos datos se agregan que un porcentaje muy bajo de la población atendida es del interior de la República, lo cual es efecto de la centralización de servicios en la Ciudad Capital. Por lo anterior - en el medio rural, la atención al preescolar es prácticamente nula, quedando aún más rezagados los grupos indígenas. (Martínez S. J., - 1981; Muñoz, I.C., 1983; Guzmán, J.T., 1983).

- A raíz de la baja cobertura de los programas oficiales, surgen sobre todo en las zonas urbanas centros de educación preescolar de tipo privado que perciben cuotas que varían de acuerdo al servicio que ofrecen muchos de éstos centros ubicados en los barrios de escasos recursos. Dan un servicio deficiente tanto en el aspecto - psicopedagógico, como en el administrativo, ya que algunos no están registrados en la S.E.P. Actualmente se observa un incremento de - este tipo de centros.

Los que perciben cuotas mayores y que ofrecen varios servicios, - se encuentran ubicados generalmente en zonas donde la población es - económicamente solvente, están mejor previstos en cuanto a instala- ciones, recursos didácticos y cuentan con horarios más flexibles y - aceptan niños desde un mes hasta los seis años.

La implementación de los currícula oficiales presentan diferen- cias considerables con respecto a la planeación de la misma, y cierta incongruencia de ésta, en relación con el marco teórico que la sus- tenta. Tal falta de congruencia demuestra que, aún cuando se reconoce la trascendencia que tienen las principales aportaciones de las dife- rentes teorías o enfoques en la elaboración de los currícula preescolares, no se hace un adecuado manejo de estos elementos teóricos y de los recursos materiales y humanos pertinentes.

La S.E.P. en 1978, hace referencia a cuatro problemas que se dan - en la Educación preescolar:

- a) La concentración geográfica y social de los servicios de educa- ción preescolar.
- b) La insuficiencia de educadoras.
- c) El desequilibrio en la distribución del servicio entre el medio rural y urbano.
- d) El desconocimiento de la importancia de la educación preescolar- por parte de diversos sectores de la población.

Atendiendo a éstos problemas, la Dirección General de Educación -- Preescolar, propuso:

- 1) Atender prioritariamente a los niños de 5 años.
- 2) Adecuar la educación preescolar a las características regiona- les.
- 3) Equilibrar los índices de atención.
- 4) Mejorar las metas de atención en las áreas rurales.
- 5) Cubrir el déficit de educadoras.

Con relación a los puntos 2 y 4, se pusieron en marcha diversos programas que se adecuaron a las características de cada región, - tales programas actualmente siguen vigentes y a continuación se -- describen brevemente:

- El programa piloto de la educación preescolar en comunidades indígenas.- Dicho programa se inició en 1979 en los estados de -- Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Oaxaca y Puebla; su objetivo es el - de proporcionar este servicio educativo a aquellas comunidades indígenas cuyas características geográficas socioeconómicas y cultu- rales impiden atenderlas dentro del sistema regular de educación- preescolar. Por consiguiente se dió capacitación a personal autó- tono, mediante cursos intensivos y observación práctica de la en- señanza a tal capacitación se unió la idea de que tal personal - podría servir también como promotor de campañas de salud, mejora- miento de la alimentación, aprovechamiento de recursos naturales- y mejoramiento de las condiciones sociales y culturales de la co- munidad.

- El proyecto de Madres Jardineras.- Persigue como objetivo, -- multiplicar la acción de las educadoras a través de la capacita- ción de madres de familia en técnicas específicas, con la finali- dad de que ayuden a la maduración intelectual y motora de los niños en edad preescolar de zonas rurales y urbanas margina- das y coadyuven a su preparación para el ingreso a la educación - primaria.

Su implantación ha revelado una alternativa viable para brin- dar crecientemente a la población infantil de las zonas referidas, los beneficios de la educación preescolar.

- El proyecto de instructores comunitarios.- Está dirigido a - las zonas marginadas bien sean rurales o urbanas y está basado en las experiencias por los cursos comunitarios para educación prima- ria, donde egresados de educación secundaria trabajan como ins- tructores.

Su capacitación dura 3 meses, y sus instrumentos son: El Manual del Instructor preescolar, un fichero que abarca el lenguaje, mate- máticas, música, juegos, expresión artística, el cuaderno de cuen- tos y poesías, y el cuaderno de ejercicios motrices.

-Programa de capacitación de maestros de primaria como educado- res. Este programa pretende contribuir a la expansión de la oferta educativa, equilibrar la distribución geográfica de educadoras y absorber parte de los maestros de primaria que carecen de empleo. A través de este programa, se capta parte del excedente de maes- tros de primaria de diferentes estados de la República y se les - capacita como educadores mediante cursos intensivos de 6 semanas; seguidos de retroinformación periódica durante todo el año.

-Programa de educación preescolar y castellanización.- el obje- tivo inicial de este programa, consiste en iniciar a niños indíge- na monolingües en el conocimiento del castellano, sin detrimento-

de su identidad cultural y lingüística garantizando su ingreso y --
permanencia en las escuelas primarias bilingües. El programa se en
cuentra a cargo de la Dirección General Indígena, y los castellani
zadores son los encargados de los grupos.

La actual administración educativa concede gran importancia a la educación preescolar; considerándola como el primer peldaño de la formación escolarizada del niño.

A partir del ciclo 1981-1982, se trabajó con un nuevo programa, estructurado en 3 libros, y que posee un enfoque psicogenético.

Cabe señalar también que, durante el desarrollo de la educación preescolar, las funciones han sido en su primer momento, cuidar niños, posteriormente la de compensar las carencias infantiles; después, la de promover el desarrollo global y armónico del niño, y por último la función vigente, consiste en la formación de hábitos, incentivos a la creatividad y al descubrimiento, al juego y a la espontaneidad.

La educación preescolar en México recientemente tiene una --
orientación psicogenética, que pretende participar en este período de singular trascendencia, asumiendo que: el niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir; para --
quien debe crearse un ambiente que favorezca sus relaciones con --
otros niños; que respeten su medio de desarrollo individual en lo emocional e intelectual y le proporcionen una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social. --
(Programa de Educación Preescolar 1981).

En el siguiente capítulo se hablará más detalladamente sobre --
las características del enfoque piagetano que conforman el actual programa de educación preescolar.

C A P I T U L O I I

BASES TEORICAS DEL ENFOQUE PIAGETANO

EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO.

La teoría de Piaget, demuestra la forma en que se construye el pensamiento en el niño, desde sus primeras formas de relación con el medio social y material.

La investigación metodológica de Piaget, consiste en realizar observaciones de las primeras reacciones de los niños a su alrededor, sobre las bases de estas observaciones se dan hipótesis acerca de las clases de estructuras biológicas y mentales que dan soporte a sus reacciones. Finalmente se formulan las hipótesis, en forma de problemas o preguntas, que se exponen a los niños de manera tal que revelen sus procesos de pensamiento y así se puedan probar las hipótesis.

Piaget opina que el conocimiento es un proceso de acción física y mental sobre objetos, imágenes y símbolos que la lente perceptual del niño ha impuesto a patrones que de alguna manera son familiares a él. También afirma que: "todo conocimiento es un curso continuo de desarrollo y de pasaje de un estado de menor conocimiento a otro, siendo este último más completo y efectivo" (Piaget, 1972, pág. 5).

Piaget propone dentro de su teoría los mecanismos mediante los cuales se da el desarrollo intelectual, y piensa que el propósito de toda conducta o todo pensamiento está en la capacidad del sujeto para adaptarse a su medio ambiente en la forma más satisfactoria; éstas técnicas de adaptación -- han sido llamadas por Piaget, esquemas.

Un esquema o técnica de ajuste puede ser biológica, mental o ambas, en términos de Piaget un esquema es: "La estructura u organización de acciones de la manera como son transferidas o generalizadas por repetición, en circunstancias similares o análogas" (Piaget e Inhelder, 1980, Pág. 39)

Los esquemas del recién nacido, son muy limitados en número y son los patrones reflejos de acción: chupar, llorar, estornudar, flexionar las piernas y otros, pero así como pasan los días, otras acciones sensorio motoras se constituyen con base en estos principios, entonces dentro del primer año de vida, los esquemas intelectuales se desarrollan sobre los siguientes años de vida, multiplicándose enormemente, y por lo tanto, cuando se conceptualiza el desarrollo del niño en términos de esquemas, se concibe dicho desarrollo como la adquisición de grandes cantidades de esquemas, que vienen a interrelacionarse en patrones más sofisticados.

Para el desarrollo de los esquemas, Piaget propone la intervención de dos mecanismos que son: la asimilación y la acomodación.

La asimilación es un proceso mediante el cual el sujeto adapta el ambiente a sí mismo y representa el uso del medio exterior por él mismo, según lo concibe. Las experiencias se adquieren sólo en tanto que el individuo mismo puede preservarlas y consolidarlas en función de su propia experiencia subjetiva.

Así el sujeto experimenta un hecho en la medida en que puede integrarlo. (Maier, 1979).

La acomodación tiene un proceso doble, el de adaptar el concepto o la idea para que se amolde a lo que se ha tomado. Así, la adaptación al mundo se logra por las funciones de asimilación y acomodación, y dentro del mismo -- proceso biológico del sujeto de organización, se asegura -- que todos los esquemas estén interrelacionados adecuadamente, propiamente ajustados unos con otros para formar una -- persona integrada. (Bee., 1978).

Piaget menciona también la existencia de cuatro factores causales fundamentales, que determinan como la adaptación-organización sistemática opera en el desarrollo del niño, y son:

- LA MADURACION.- Piaget dice que esta es la que establece el itinerario para abrir las posibilidades de un nuevo desarrollo en puntos periódicos de su crecimiento.

El factor de maduración interno elabora posibilidades -- para que nuevos esquemas sean creados, los cuales no se habrían podido generar antes, pero esta acción no garantiza -- que el potencial de los esquemas se materialice. El alcance al cual las potencialidades son verdaderamente realizadas, está determinado por las clases de experiencias que -- el niño tiene con su medio ambiente.

Por lo tanto, la maduración interna es una condición necesaria pero no suficiente para que el desarrollo proceda.

- LA EXPERIENCIA FISICA.- En este segundo factor Piaget señala que el niño manipula directamente, observa, escucha y huele objetos para ver lo que ocurre cuando actúa sobre ellos. Para tal investigación genera una lógica o conocimiento de las propiedades de las cosas y su funcionamiento, Piaget menciona que no es la observación de objetos pasivos la que desarrolla la lógica o inteligencia del niño, sino el conjunto de conclusiones que saca de aquellas acciones que dan origen a los eventos o influyen en los objetos; estas clases de experiencias contribuyen al desarrollo intelectual que Piaget ha llamado Espontáneo o Psicológico.

"El desarrollo de la inteligencia es lo que el niño aprende por sí mismo, que nadie lo puede enseñar, y que debe descubrir él solo" (Bee., 1979, Pág. 171).

- LA TRANSMISION SOCIAL.- Este es el factor educativo - en el sentido más amplio de la palabra, la transmisión del conocimiento al niño; este factor depende de la maduración y la experiencia directa para preparar los esquemas que permiten la asimilación de lo que los padres, la escuela y en general el medio social quieren enseñar al niño.

- EL EQUILIBRIO.- Este último factor es el que mantiene un balance entre los otros tres factores, ajustando las influencias de la maduración, la experiencia directa y la transmisión social armónicamente; Piaget sintió la necesidad de tal factor, argumentando que se requiere un programa completo de regulación de compensación que resulte coherente. También identificó una serie de etapas diferentes en el desarrollo del niño, cada una relacionada a diferentes aspectos de la vida mental del niño. Los principales períodos -- señalados por Piaget son:

- 1) Período Sensorio-motor
- 2) Período Preoperacional
- 3) Período de Operaciones concretas
- 4) Período de Operaciones formales

En la siguiente sección se mencionan las principales características del niño en el período preoperacional; período en el que se encontraban los niños que participaron en la presente investigación.

- El niño en el Período Preoperatorio.- Los niños preescolares se encuentran en el período preoperatorio. Este período de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento, se extiende aproximadamente desde los 2 o 2½ años hasta los 6 o 7 años, y se caracteriza por la descomposición del pensamiento en función de imágenes, símbolos y conceptos. El niño ya no necesita actuar en todas las situaciones de manera externa. Las acciones se hacen internas ha medida que pueden representar cada vez mejor un objeto o evento por medio de su imagen mental y de una palabra; esta acción - interna o pensamiento representacional, libera también al niño del presente, ya que la reconstrucción del pasado y la anticipación del futuro se hacen cada vez más posibles. El niño puede ahora representar mentalmente experiencias anteriores y hace un intento por representárselas a los demás. (Labinowicz 1982).

El niño preoperacional, todos los días descubre nuevos sim

bolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con --- otros, estos símbolos todavía tienen en esencia una referencia personal para él; en este momento no puede comprender el sistema más general de significados que posee el mundo adulto, así, aunque el niño y el adulto emplean más o menos el mismo lenguaje, no siempre poseen un marco común para comunicarse.

El enfoque egocéntrico de esta fase refleja un proceso decisivo con respecto a la conducta de la fase anterior. "El interjuego de relaciones prácticas en el mundo real enseña al niño a desplazar los centros del espacio y sus objetos desde su acción a sí mismo, y de ese modo, a situarse en el punto medio de ese mundo que está naciendo" (Piaget, 1937, - Pág. 32).

El conocimiento que el niño tiene del mundo se limita a lo que percibe de él; además percibe sus mundos físico y social, según las experiencias previas que ha tenido de ellos. Esta visión limitada de las cosas lo lleva al supuesto de -- que todos piensan como él y lo comprenden sin que el deba esforzarse por expresar sus pensamientos y sentimientos.

El niño preoperacional manifiesta un deseo intenso de conocer la causa y la finalidad de las cosas, que sólo a él interesan en un momento dado y que asimila a su actividad propia; la confusión e indiferenciación entre el mundo interior o subjetivo y el universo físico, en el pensamiento del niño puede apreciarse en características como:

1.- El animismo.- Que es la tendencia a concebir las cosas como dotadas de vida; lo que se mueve como los astros, - como los fenómenos naturales, etc., a los objetos inertes se les anima.

2.- El artificialismo.- Que es la creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino.

3.- El realismo.- Sucede cuando el niño supone que son hechos que no se han dado como tales o que son fantásticos, - como los cuentos, los sueños, etc.

En estas diferentes manifestaciones del pensamiento, existe una asimilación deformada de la realidad, siendo manifestaciones incipientes del pensamiento en que los aparentes -- errores del niño son totalmente coherentes dentro del razonamiento que él mismo se hace.

El avance hacia la descentración puede ser grandemente -- favorecido por la riqueza de experiencias que el medio brin-

de al niño, por la calidad de las relaciones con otros niños y con los adultos.

La cooperación en el juego grupal, desempeña un papel muy importante, ya que es una forma a través de la cual el niño comprende que hay otros puntos de vista diferentes al suyo, con lo que poco a poco se irá coordinando al igual que le permitirán conectarse con otras maneras de ser y actuar.

Los aspectos sobresalientes que caracterizan esta etapa - del desarrollo están representados por la función simbólica, las preoperaciones lógico-matemáticas y las operaciones inferalógicas o estructuración del tiempo y del espacio.

La función simbólica, es la capacidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos. Esta capacidad se manifiesta en diferentes expresiones de la conducta del niño que implica la evocación de un objeto. Dichas conductas son sustentadas por estructuras del pensamiento que se van construyendo paulatinamente e incorporando a otras más complejas para expresarse en formas más elaboradas de conocimiento.

En esta capacidad representativa se distinguen la imitación, en ausencia de un modelo, el juego simbólico, o de ficción, en el cual el niño representa papeles que satisfacen las necesidades afectivas e intelectuales de su yo, la expresión gráfica, la imagen mental y el lenguaje que le permite un intercambio y comunicación continua con los demás, así como la posibilidad de reconstruir sus acciones pasadas y anticipar sus acciones futuras.

Estas nuevas posibilidades permiten al niño ir socializando las acciones que realiza.

Durante el período preoperatorio, la función simbólica se desarrolla desde el nivel del símbolo hasta el nivel del signo. Los símbolos son signos individuales elaborados por el mismo niño sin ayuda de los demás, y generalmente son comprendidos sólo por él; ya que se refieren a recuerdos y experiencias íntimas y personales.

Los signos a diferencia de los símbolos son altamente socializados y no individuales; están compuestos de significados arbitrarios en el sentido de que no existe ninguna relación con el significado y son establecidos convencionalmente según la sociedad y la cultura.

Una de las formas en que se manifiestan los símbolos es a través del dibujo, por medio del cual el niño intenta imitar la realidad a partir de una imagen mental formada por lo que sabe del objeto, hasta poder representar lo que ve del mismo, ésto es, incorporando progresivamente aspectos objetivos de-

la realidad.

Otra de las manifestaciones del manejo de símbolos individuales se da en el juego simbólico, la actividad que el niño realiza al representar diferentes papeles viene a hacer la asimilación de situaciones reales a su yo, ésta actividad -- desde el punto de vista emocional, significa para el niño un espacio propio en donde los hechos de la vida real que aún no puede entender y que lo forzan en muchas ocasiones a una adaptación obligada, son transformadas en función de sus necesidades afectivas, de sus deseos, de aquello que restituye su equilibrio emocional e incluso intelectual. El juego simbólico es una de las expresiones más notables y características de la actividad del niño en este período, sus miedos, deseos, dudas, conflictos, aparecen en los símbolos que utiliza durante su juego, y éstos nos revelan su mundo afectivo y los progresos de su pensamiento.

Consecuentemente, a través de muchos momentos intermedios, el niño va llegando a la construcción de signos, cuyo máximo exponente es el lenguaje oral y escrito, tal como lo utilizan los adultos.

El lenguaje también surge de las estructuras senso-motoras y está relacionado con los otros procesos de representación que emergen casi a la vez, el período preoperacional se caracteriza por el surgimiento y rápido desarrollo de la habilidad en el lenguaje; éste no está restringido a la rapidez de las acciones físicas, es más variable y puede representar en un instante, una larga cadena de acciones; mientras que la acción física está limitada al espacio y al tiempo inmediatos, el lenguaje libera al pensamiento de los inmediatos, y le permite extenderse en el tiempo y en el espacio. (Libinowicz, 1982).

El aprendizaje del lenguaje se da en virtud de la comprensión que el niño adquiere desde muy temprana edad de las reglas morfológicas y sintácticas de su lengua, éste fenómeno se da porque el niño para comprender su lengua ha tenido que reconstruir por sí mismo el sistema, buscando regularidades-coherentes; ha puesto a prueba anticipaciones, creando su propia gramática y seleccionando la información que le brinda el medio. El niño regulariza los verbos irregulares porque busca regularidades coherentes en su lengua, tiene una necesidad de hablar con pautas regulares, estas construcciones originales del niño serán abandonadas progresivamente hacia los cuatro años, el lenguaje oral en términos de estructuración será parecido al del adulto. (Programa de Educación Pre-escolar. 1981).

La evolución del lenguaje en esta etapa mantiene una interdependencia con dos características que se relacionan estrechamente: la primera de ellas está dada por la centralización del pensamiento del niño, que le impide ponerse en el punto de vista del otro, lo cual provoca que cada niño siga su línea de pensamiento sin que incluya en ella lo que el otro intenta comunicarle, éste fenómeno se va desarrollando paulatinamente hasta lograr una comunicación por medio del diálogo, en el que incluya el punto de vista del otro y el suyo propio.

La segunda característica consiste en que el lenguaje se encuentra aún muy ligado a la acción, lo que ocasiona que el niño se exprese con un lenguaje que está acompañado de mímica para ser comprendido. (Piaget e Inhelder 1980).

El niño preoperatorio es un ser cognoscente, y el fenómeno de la lecto-escritura lo encuentra también como un objeto más de conocimiento. El niño durante un largo proceso aprende a leer y a escribir, valiéndose de los mecanismos de asimilación y acomodación, va descubriendo el sistema de escritura, cuáles son sus elementos y sus reglas de formación.

Al comienzo de este capítulo, se mencionó que el período preoperatorio, es un período de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento. Estas operaciones consisten en procesos lógicos que se refieren a las acciones que el niño realiza con objetos concretos y a través de las cuales coordina las relaciones entre ellos; dichas operaciones son: la clasificación, la seriación y la noción de conservación de número.

La clasificación, consiste en una serie de relaciones mentales que se establecen entre los objetos; los que se agrupan por semejanzas, se separan por diferencias, se define la pertenencia de objeto a una clase, y se incluyen en ellas subclases.

La operación de clasificación pasa por tres estadios:

- Primer Estadio.- El cual dura hasta los 5 años y medio, aproximadamente, y en donde los niños reúnen los objetos formando una figura en el espacio y teniendo en cuenta solamente la semejanza de un elemento con otro en función de su proximidad espacial.

Estas colecciones figurales, pueden darse también alineando los objetos en una sola dirección: horizontal, vertical o diagonal; también suelen formar figuras, como cuadrados, círculos o representaciones de otros objetos.

- Segundo Estadio.- Sucede de los 5½ años aproximadamente; durante este estadio el niño comienza a reunir objetos formando pequeños conjuntos, este avance se manifiesta porque el niño toma en cuenta las diferencias y semejanzas entre los objetos, del tal manera que los elementos de cada conjunto tengan el máximo de parecido entre sí. Progresivamente y tomando pequeños conjuntos, los reúne para formar clases. Este comportamiento indica que el niño ha logrado la noción de pertenencia de clase, sin embargo, aún no maneja la relación de inclusión, ya que no puede determinar que la clase tiene más elementos que la subclase.

- Tercer Estadio.- En este estadio la clasificación es semejante a la que manejan los adultos y generalmente no se alcanza en el período preescolar; en este último estadio, se llegan a construir todas las relaciones de clasificación, hasta la inclusión de clases.

La seriación, es otra de las operaciones características de este período, y que consiste en ordenar los objetos, según las diferencias crecientes o decrecientes, tomando en cuenta el tamaño, grosor, color, temperatura, etc. En la operación de seriación también suceden tres estadios:

1. Primer Estadio.- Comprende hasta los 5 años aproximadamente; y durante este período el niño aún no logra establecer las relaciones mayor que y menor que; tan sólo hace pares o tríos de elementos.

2. Segundo Estadio.- Sucede de los 5 a 7 años aproximadamente; en este estadio, el niño logra construir series de 10 elementos por ensayo y error, no puede anticipar la seriación, sino que la construye a medida que compara los elementos, ni tampoco tiene un método sistemático para elegir cuál va primero que otros.

3. Tercer Estadio.- Sucede a partir de los 6 o 7 años aproximadamente; ya en este estadio de la seriación, el niño es capaz de anticipar los pasos que tiene que dar para construir la serie, y lo hace de una manera sistemática; el niño establece relaciones lógicas al considerar que un elemento cualquiera es a la vez mayor que los precedentes y menor que los siguientes, y que si un determinado elemento es mayor que el último colocado, sería también mayor que los anteriores, y esto permite suponer que el niño ya posee las dos propiedades fundamentales de estas relaciones, que son la transitividad y la reversibilidad. (Lerner, 1977).

La transitividad consiste en poder establecer por deduc--

ción, la relación que hay entre dos elementos que han sido comparados previamente, a partir de las relaciones que se establecieron entre otros dos elementos.

La reversibilidad, consiste en comprender que a toda operación corresponde una operación inversa; es decir, si se establecen relaciones de mayor o menor, se pueden establecer relaciones de menor a mayor; de que a cada suma corresponde una operación inversa que es la resta.

Enriquecidos por las experiencias de conteo, igualación comparación y agrupamiento, los niños preoperatorios comienzan a comprender la noción de número; ésta comprensión es básica para las operaciones matemáticas que transforman y combinan los números, como sucede en la escuela elemental. Piaget propone 2 indicios del progreso de los niños en su comprensión del número y son: la correspondencia de uno a uno, y la conservación.

En la correspondencia de uno a uno, se ponen por parejas dos o más grupos de objetos, uno a uno. Si una persona tiene un montón de manzanas y un montón de naranjas, y si pone una naranja con cada manzana, está poniendo las manzanas y las naranjas en correspondencia de uno a uno. Si termina de poner por parejas los dos grupos y no quedan ni manzanas ni naranjas, entonces la ordenación de uno a uno demostró que existe el mismo número de manzanas y naranjas; esta ordenación por parejas puede hacerse al colocar físicamente los dos conjuntos juntos o mediante el conteo, en cuyo caso no son necesarias las acciones físicas.

La idea de conservación, consiste en que el número de objetos en el conjunto, permanece constante, independientemente de la forma en que se coloquen u ordenen los objetos. (Weikart, 1985).

La organización del conocimiento se da alrededor de dos marcos de referencia, que se construyen paralela y sincrónicamente, y son: el marco de referencia espacio temporal y el marco de referencia lógico-aritmético, ambos influyen en la comprensión de ciertos aspectos empíricos que atañen a las operaciones espaciales y la organización del conocimiento en general, para la localización de los objetos y de los eventos en el tiempo y en el espacio.

Las relaciones de proximidad y separación de los objetos, son fundamentales para la comprensión del espacio por parte del niño.

Los niños de 3 y 4 años que se encuentran en la etapa preoperatorial, exploran activamente estas operaciones cuando separan y unen las cosas y las ordenan y reordenan-

en el espacio, también aprenden a describir donde están -- las cosas, las distancias que hay entre ellos y las direcciones en las que se mueven, aunque sus juicios no son siempre precisos en comparación con las normas adultas. Piaget descubrió, que los juicios de los niños en la etapa preoperacional relativos a la proximidad y a la separación, se encuentran influidos por la presencia o ausencia de barreras.

Mientras los niños de 3 y 4 años tienen dificultad para producir una línea recta en el espacio ya sea dibujándola con un lápiz o alineando objetos, los niños mayores de 5 o 7 años pueden hacerlo siguiendo el filo de la mesa o mediante la experimentación.

También tratan de medir realmente las distancias usando un método primitivo, como el de extender los brazos. El orden espacial también empieza a tener sentido para ellos.

Aproximadamente a los 3 años de edad, los niños apenas empiezan a considerar el tiempo como un continuo, a comprender que las cosas existían antes de ahora, y que existirán después de ahora. Sin embargo, muchos niños en edad preescolar todavía no pueden dar una secuencia de los hechos pasados para ellos no existe la cronología; los niños preescolares no tienen una visión objetiva del tiempo; entienden el paso del tiempo subjetivamente, en función de sus propios sentimientos y no en función de un suceso externo como el movimiento de las manecillas del reloj. No obstante, los adultos comparan sus sentimientos subjetivos con condiciones objetivas, los niños pequeños no. Cuando los niños pequeños describen los sucesos pasados con palabras, fortalecen su habilidad para comprender y manejar la continuidad del tiempo, empiezan a pensar en un orden secuencial respecto a los sucesos pasados y aprenden las palabras que usan los adultos para representar el tiempo. (Weikart, et. al -- 1985).

EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO

El Programa de Educación Preescolar vigente en México, de la Secretaría de Educación Pública (1981), posee un enfoque psicogenético; es decir, está diseñado con estrategias pedagógicas que, sin descuidar al educador, se centran en las acciones de los niños, ya que éstos construyen su mundo a través de las acciones y reflexiones que realizan al relacionarse con los objetos, procesos y hechos que conforman su realidad.

Dicho enfoque concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional; por lo tanto, el proceso de conocimiento implica la interacción entre el niño y el objeto de conocimiento; en la que se ponen de manifiesto los mecanismos de asimilación y acomodación. Estos mecanismos son acciones mentales que operan en la estructuración progresiva del conocimiento, de tal manera que lo que adquiere mayor importancia para el conocimiento de la realidad no es tanto el estímulo en sí, sino la estructura de conocimientos previos en la cual el estímulo pueda ser asimilado.

Por tal motivo la S.E.P. procura proporcionar a los niños mexicanos oportunidades; para que sean ellos quienes se pregunten y busquen respuestas acerca del acontecer del mundo que los rodea.

Algunos de los aspectos más relevantes que guían todo el programa, se basan en las siguientes consideraciones:

- El desarrollo es un proceso continuo a través del cual, el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella.

- Simultáneamente en el contexto de relaciones adulto-niño, el desarrollo afectivo-social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.

- En el desarrollo del niño, se considera que las estructuras cognitivas con características propias en cada estadio del desarrollo, tienen su origen en las de un nivel anterior, y son a su vez punto de partida de las del nivel subsiguiente, de tal manera que estadios anteriores de menor conocimiento, dan sustento al que sigue, el cual representa un progreso con respecto al anterior. Este mecanismo de reajuste o equilibración caracteriza toda la acción humana.

- La estructuración progresiva de la personalidad, se construye solamente a través de la propia actividad del niño, sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales, que constituyen su entorno vital.

- Dentro del enfoque psicogenético, el papel del educador debe concebirse como orientador o guía para que el niño reflexione a partir de las consecuencias de sus acciones, y vaya enriqueciendo cada vez más el conocimiento del mundo que lo rodea.

Cabe señalar que los objetivos del programa están defini

dos como objetivos de desarrollo, ya que éste es la base -- que sustenta los aprendizajes del niño; y que de acuerdo -- con ello, el objetivo general del programa se dirige a favo -- recer el desarrollo integral del niño tomando muy en cuenta las características de esta edad.

Los objetivos generales de cada una de las áreas de desa -- rrollo: afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor del pro -- grama son:

OBJETIVOS DEL AREA AFECTIVO-SOCIAL.-

- "Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un mar -- co de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los mismos niños, de tal modo que adquiera una estabi -- lidad emocional que le permita expresar con seguridad y con -- fianza sus ideas y afectos". (Programa de Educación Preesco -- lar 1981 pág. 43).

- "Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños -- grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros pun -- tos de vista y en general del mundo que lo rodea". (op. --- cit.).

OBJETIVOS DEL AREA COGNOSCITIVA.-

- "Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento; a través de la consolida --- ción de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico matemáticas, y de las operaciones infralógicas o espacio-temporales". (op. cit.).

OBJETIVOS DEL DESARROLLO PSICOMOTOR.-

- "Que el niño desarrolle su autonomía en el control y -- coordinación de movimientos amplios y finos, a través de si -- tuaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos -- como la ejecución de movimientos precisos". (op. cit.).

Con relación a estos objetivos, cabe señalar la importan -- cia que tiene el que dichas áreas sean atendidas, ya que es -- to abre paso a la creatividad, iniciativa y curiosidad en -- el niño, permitiéndole así la expansión de su personalidad, dado que aprende a expresar sus sentimientos y pensamien --- tos. "Si se quiere evitar que la educación se reduzca a un amaestramiento, será indispensable conseguir la cooperación del sujeto en su propia educación". (Mialraret, 1976, pág.- 32).

Los contenidos del programa que se han organizado en ---

diez unidades para alcanzar los objetivos anteriormente mencionados se desglosan en diferentes situaciones estructuradas alrededor de un aspecto de la realidad del niño, y tiene como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades.

Los criterios que intervinieron para elegir estos contenidos fueron:

- Que sean interesantes y significativos para los niños.
- Que partan de su realidad inmediata y lo conecten con experiencias concretas.
- Que le den la posibilidad de incorporar progresivamente conocimientos socio-culturales, naturales y entrar en contacto con otras realidades a partir del conocimiento de la suya.
- Que permitan derivar "situaciones" que puedan ser dinamizadas a través de las actividades, facilitando la actuación de los niños y evitando la pasividad y la verbalización.

Estos criterios pretenden transmitir de manera implícita la funcionalidad del desarrollo integral de la inteligencia en los educandos.

Considerando otro aspecto que interviene en el programa, se puede decir que las actividades operativizan todos los elementos que intervienen y se establecen las relaciones entre ellos, así los contenidos dejan de ser temas en abstracto para convertirse en un contexto dinámico sobre el que se organizan las actividades con base a los procesos de desarrollo, y los objetivos se ven favorecidos por la variedad e intencionalidad educativa con que se proponen las actividades. Tales actividades se organizan con base a los ejes de desarrollo:

- Afectivo-Social
- Función Simbólica
- Operaciones Lógico-Matemáticas
- Operaciones Infralógicas

Las orientaciones metodológicas para cada uno de los ejes de desarrollo son:

PARA EL DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL.-

- El papel de la educadora debe ser el de guía y orientadora del proceso educativo, tanto en su relación con un niño, como con el grupo en su totalidad.

- La relación entre ella y los niños, debe darse sobre una base de igualdad y respeto mutuo.

- El ejercicio de la autoridad y las decisiones que se requieran tomar, deben considerar los puntos de vista de -- los niños, sus intereses, necesidades y en general sus características de desarrollo.

Para ello muchas de las decisiones serán tomadas a nivel colectivo o de pequeños grupos según se requiera, considerando a la educadora como un miembro más del grupo.

- Permitir al niño siempre que haya la oportunidad de -- escoger y decidir, para que vaya creando sus propios esquemas de convicciones y avance en su seguridad personal.

- Propiciar la cooperación de los niños, ya que ésta es la forma más importante por medio de la cual avanza en su -- proceso de descentración y por lo tanto, en su desarrollo intelectual y afectivo-social. Trabajar en pequeños -- grupos o colectivamente para un fin común; propiciar la comunicación, el intercambio de ideas, y dar margen a la anticipación de situaciones.

- Es necesario dejar que los niños resuelvan entre ellos sus problemas, que los discutan, que expresen sus diferen-- tes deseos, y busquen soluciones a estas divergencias.

El papel de la educadora en ésta y otras situaciones, es descartar los diferentes puntos de vista, hacerlos tomar -- conciencia de ellos, favorecer el intercambio y coordinar -- las decisiones que ellos tomen.

- Tomar siempre en cuenta que lo que los adultos consideran como "errores" del niño, no son tales, sino que son -- expresiones de los alcances que puede tener al nivel de desarrollo en que se encuentra, y más aún, que muchas de esas expresiones son verdaderas manifestaciones creativas.

PARA EL DESARROLLO DE LA FUNCION SIMBOLICA.-

Existen varias actividades que conducen a su desarrollo -- y que son: la dramatización o juego simbólico, la expresión gráfico-plástica, la utilización del lenguaje oral y el --- abordaje de la lecto-escritura.

- Respecto a la dramatización, hay tres expresiones de -- la misma, que pueden darse espontáneamente o planearse para realizar el trabajo diario.

Por una parte el juego simbólico o dramatización, es una expresión totalmente espontánea del niño "como si fuera..." - el doctor, el papá, etc., que comienza por realizar solo, o también durante un juego paralelo, sin un verdadero intercambio entre los niños, para avanzar progresivamente hacia un juego grupal, en el cual haya mayor comunicación e intercambio verbal.

Una segunda forma de dramatización, es la planificada, - la cual implica otras formas de colaboración, la elección o creación previa del tema que van a dramatizar, los papeles que van a desempeñar cada uno, la preparación y organización de materiales de apoyo, un cierto grado de ensayo y la presentación a diferentes públicos como por ejemplo a su grupo o a todo el jardín de niños.

La tercera forma que asume la dramatización se da en el desarrollo de muchas actividades, como cantos y juegos, expresión corporal, imitación de diferentes acciones, breves representaciones de poemas, relatos, acontecimientos de la vida real, etc.

Las actividades que se organizan para la expresión gráfico-plástica, constituyen unas de las formas más importantes a través de las cuales, el niño representa su realidad, expresa sus emociones, vivencias, temores, su noción del espacio, etc. Empieza a desarrollar su conocimiento físico, al entrar en contacto con una amplia diversidad de materiales que tienen atributos diferentes como texturas, formas, colores, características plásticas que se pueden proyectar en el espacio de distinta manera y que le plantean la necesidad de razonamientos espaciales. En estas actividades -- también se incluyen técnicas que implican un trabajo en el plano, como el dibujo, la dactilopintura, trabajos en tinta etc., y las técnicas que permiten la proyección en el espacio, como el modelado, el tallado, la confección de móviles, etc.

En el lenguaje oral, es necesario conducir al niño para que descubra y comprenda como es el lenguaje y para que sigue; esto significa enfrentar al niño a la lengua como objeto de conocimiento.

Las actividades relacionadas con el lenguaje se realizan de manera permanente en todas las demás actividades, y es - por esto, por lo que no se propone un área específica del lenguaje, que tal vez lo restringiría y lo que se pretende es aprovechar todas las situaciones para trabajar sobre él.

Las actividades del lenguaje se llevarán a cabo, alrede-

dor de los siguientes aspectos:

1.- Pasaje del monólogo colectivo al diálogo y del lenguaje implícito al lenguaje explícito. Sobre este aspecto es necesario que de manera progresiva, el niño se exprese sin temor, que escuche y comprenda lo que los otros dicen, animarlo a preguntar, responder, informar y discutir, para lo cual se sugiere:

a) Partir de las conversaciones de los niños, dejando que expresen sus sentimientos, cuenten sus historias, etc.

b) Dar tanta importancia a la comunicación entre compañeros, como a la del adulto-niño.

c) Hacerlos relacionar lo dicho con los demás y lo que ellos mismos dicen, para lo cual será necesario retomar lo dicho por el niño y pedir la opinión de los otros.

d) Hacerlos reflexionar sobre la veracidad de lo que se está diciendo, si ha ocurrido, si puede ocurrir, o es imposible que ocurra.

e) Propiciar situaciones en las que el niño necesite expresarse de la manera más completa posible, por medio de preguntas abiertas, de manera que al responder, exprese su pensamiento.

f) Fomentar que escuche hasta el final, lo dicho por otros y responda directamente.

2.- Aspectos semánticos y sintácticos de la lengua. En este caso debe procurarse que el niño exprese sus ideas con diferentes palabras y que utilice y conozca la estructura de la lengua en la práctica, sin llegar a reflexionar sobre ella, y se sugiere:

a) Crear situaciones en las que el niño sienta la necesidad de utilizar y conocer palabras adecuadas para expresar esas situaciones.

b) Aprovechar la experiencia y curiosidad natural del niño para conocer palabras nuevas, por medio de preguntas que lo lleven a solicitar ese vocabulario, tales como:

- ¿Qué es esto?
- ¿Para qué sirva?, etc.

Para el aspecto sintáctico se requiere de preguntas que los lleven a:

- a) Utilizar palabras que relacionen oraciones

- b) Utilizar en forma cada vez más adecuada, adverbios y expresiones
- c) Identificar al sujeto que ha realizado la acción y el objeto que lo ha recibido
- d) Consolidar la concordancia entre el tiempo, el verbo y su ubicación temporal

- Para desarrollar las actividades de la lecto-escritura, será necesario que a lo largo de todo el período que transcurre en el Jardín de Niños y especialmente en los grupos de niños de 5 y 6 años, se incluyan actividades que les permitan reconstruir la estructura de nuestro sistema alfabético; y para ello es necesario, que el niño antes de aprender a leer y escribir: sea conciente de la necesidad e importancia de la lengua escrita, avance hacia un considerable análisis de la lengua oral, invente sistemas de signos que los lleven a representar mensajes en forma arbitraria y convencional, y que también establezca correspondencia entre la lengua oral y la lengua escrita.

Las actividades de la lecto-escritura, se definen bajo los siguientes aspectos:

1. La comprensión paulatina por parte del niño de la necesidad de representar gráficamente en forma convencional, y particularmente a través de la lengua escrita. Esto significa, que el niño comprenda para qué sirve leer y escribir, lo que le hará posible la comunicación a distancia y el registro de hechos que desea recordar.

Algunas de las actividades que se sugieren son: escribir (como el niño crea que se hace) dibujos, garabatos, etc., hacer recados a otros niños y adultos, hacer comunicaciones periódicas a los padres, invitaciones, etc., registrar con dibujos o códigos que inventen hechos o fenómenos, como el crecimiento de una planta, el suyo propio o el de sus compañeros.

2. Diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica. La finalidad de estas actividades es que el niño logre establecer la diferencia entre lo que es leer y lo que es mirar, así como la diferencia entre lo que es dibujar y lo que es escribir.

Las actividades que se sugieren para este aspecto son: la interpretación de dibujos, imágenes gráficas, periódicos, revistas, etc., ejercicios que permitan consolidar la función representativa; producir e interpretar símbolos, es decir, qué escribió, y qué quiere decir lo que escribió, lo que posteriormente corresponderá a las actividades de escribir y leer.

3. La invención de códigos. Esto tiende a permitir que el niño vaya comprendiendo los códigos inventados por otros y posteriormente el descubrimiento de la estructura de la lengua oral y escrita, como un sistema de signos que comparan los miembros de una comunidad.

Las actividades que se sugieren, consisten en que: Los niños inventen códigos en los que no haya aparecido entre un objeto o hecho y lo que representa, haciéndolo tanto gráficamente como en forma oral o con mímica, etc.; inventando palabras clave para ciertas acciones o símbolos propios para identificar el lugar de algunas cosas, el orden de ciertos materiales, el registro de algunos hechos, etc.

4. Diferenciar entre la lengua oral y la lengua escrita. Cabe mencionar que el lenguaje oral, es más implícito que el escrito, ya que puede ir acompañado de entonaciones, gestos y preguntas que facilitan la comunicación. En cambio la lengua escrita, dirigida a personas no presentes, debe ser más clara y explícita.

Algunas de las actividades que se sugieren para este aspecto son: dramatizar saludos, formas de hablar; leer (como el niño cree que se lee) noticias, anuncios, recetas, cuentos, instrucciones, etc., en fin actividades que permitan diferenciar cuando se está leyendo, inventando o hablando sin leer.

5. Análisis de la lengua oral. El análisis de la lengua en sus partes constitutivas, va desde la división de partes que componen una frase u oración, hasta la partición de las palabras en sus elementos sonoros llamados fonemas. La primera división que el Niño realiza en esa dirección, es la división por sílabas, y para que pueda establecer una adecuada correspondencia entre grafía y fonema es necesario que llegue a un cierto nivel de análisis del lenguaje oral.

Esta habilidad puede favorecerse con habilidades en donde los niños comparen palabras en función de su longitud, completen rimas, inventen y encuentren palabras con una sola sílaba dada, den palmadas o pasos según el número de sílabas.

6. Enfrentamiento con aspectos formales de la lengua escrita. La lengua escrita posee elementos formales, que sólo pueden ser adquiridos por información, como son: el nombre de las letras, la dirección de la lectura, de los números y la utilización de los signos de puntuación para lo cual es necesario que el niño participe en situaciones de lecturas en las que algún lector proporcione estas informaciones.

Algunas de las actividades que se sugieren para el desa-

rrollo de este aspecto son: señalar con el dedo cuando se leen cuentos, cuando se escribe en el pizarrón, etc., relacionarlo con el nombre propio, como primera forma escrita estable, con gran significación próxima al niño.

PARA EL DESARROLLO DE LAS PREOPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS.-

Para orientar estas actividades es necesario que la educadora observe en el transcurso de las mismas, la forma como el niño juega con los materiales y verbaliza sus acciones, lo que le permitirá basándose en la secuencia de los ejes de desarrollo, cual es el nivel en que se encuentra en cuanto a la clasificación, seriación y conservación de número. Durante el desarrollo de cada situación, la educadora debe planear actividades a través de las cuales los niños puedan clasificar, seriar y establecer correspondencias de uno a uno.

Es de fundamental importancia, no imponer al niño ningún criterio de clasificación u ordenamiento ya que el puede estar manejando diferentes criterios a los que ella propone.

PARA EL DESARROLLO DE LAS OPERACIONES INFRALOGICAS O ESPACIO TEMPORALES.-

- Estructuración del espacio. La construcción del espacio comprende aparte de la estructuración del espacio externo del niño, de la ubicación y desplazamiento de los objetos la organización de su esquema corporal y de las relaciones entre su cuerpo y el mundo exterior.

Esto lo va logrando a través de los desplazamientos de su cuerpo, de las acciones que realiza con los objetos cuando los traslada de un lugar a otro, los arrastra, los acomoda, los sube, los baja, etc., de la actividad física que desarrolla en relación a otros niños y adultos y viendo también la relación de los otros en el espacio.

Las actividades que se sugieren para el desarrollo de este aspecto son: los ejercicios de educación física, los de expresión corporal, las de coordinaciones de música y movimiento, así también deben incluirse las actividades de expresión gráfico-plástica ya que representan una fuente muy rica para el manejo de diversos materiales y objetos.

Otra de las actividades sugeridas, son los juegos de mesa, que implican movimientos en determinadas direcciones y que constituyen retos o problemas a los que el niño debe responder con un razonamiento sobre la dirección a seguir.

- Estructuración del tiempo. La noción del tiempo en -

el niño se va estructurando muy paulatinamente debido a la naturaleza tan abstracta del mismo.

Las actividades que se sugieren para favorecer este aspecto, consisten en que: la educadora haga reflexionar a los niños sobre los cambios que va teniendo una planta en su crecimiento, observar y registrar el cambio de las sombras que proyecta el sol sobre determinados objetos, a lo largo de la mañana o durante las estaciones, el tiempo que dura la cocción de diferentes alimentos, etc.

Por último es menester mencionar que las relaciones entre actividades-contenidos temáticos, deben contemplarse con flexibilidad cuando el interés espontáneo de los niños a los acontecimientos imprevistos sean de tal peso que deba atenderse a ellos, aún cuando no tengan relación con el tema que se está desarrollando. La unidad entonces, debe planearse en consideración a todos los ejes, pero de ninguna manera de impedirse que los niños dramaticen, construyan, dibujen, etc., libremente cuando el momento lo requiera, volviendo posteriormente a vincular las actividades con la unidad que se estaba desarrollando.

Con relación a lo últimamente mencionado, lo propuesto es difícil de llevar a cabo, ya que los niños que conforman las aulas de los Jardines de Niños de la S.E.P. son numerosos y la orientación o guía que podría dar el educador con enfoque psicogenético sería ineficiente.

Pasando a otro aspecto, el presente programa concibe la evaluación de manera congruente a los principios teóricos y operativos, señalados a lo largo del mismo, y trata por lo tanto de hacer un seguimiento del proceso del niño en cada uno de los ejes que se han señalado, con la finalidad de orientar y reorientar la acción educativa en favor del desarrollo y de ninguna manera aprobar o reprobar al niño.

La evaluación tal como se propone se realizará a través de dos procedimientos: la evaluación permanente y la evaluación transversal.

La evaluación permanente consiste en la observación constante que la educadora hace de los niños, a través de las actividades que realizan cada día y durante todo el año escolar. Para ello se requiere de una actitud atenta de la educadora para descubrir los avances y dificultades que el niño va mostrando en su proceso de desarrollo, teniendo siempre presentes los ejes del desarrollo del programa.

Para ayudarse en la retención de observaciones que ella juzgue significativas, se sugiere el uso de un cuadernillo-

en el que destine algunas páginas a cada niño donde anote - el día que ocurra algún hecho sobresaliente de la conducta del niño.

Otro aspecto de la evaluación permanente, consiste en -- una actividad colectiva, en la que los pequeños grupos comentan el resultado de su trabajo, de la cooperación y no -- cooperación de los miembros del grupo, de los resultados en función del objetivo que se habían propuesto como grupo total, de la participación de otros pequeños grupos, de sí -- mismo, y muy especialmente de las actitudes y participación de la educadora.

La evaluación transversal, consiste en un registro del -- proceso de desarrollo, que se llevará a cabo en dos momentos del año escolar, y que se basa en gran parte, en las observaciones de la evaluación permanente y en observaciones -- que se hagan de cada niño a través de la realización de las mismas actividades y durante un período de tiempo determinado.

Los aspectos a observar coinciden con la secuencia de cada uno de los ejes de desarrollo que conforman las características del niño en edad preescolar. Los dos momentos de esta evaluación son:

- Primera evaluación o evaluación diagnóstica.- Esta -- se realizará durante el mes de octubre; cuando los niños hayan superado la crisis de la transición hogar-escuela, y -- tiene como finalidad conocer el punto de partida o estadio del desarrollo en que se encuentran los niños al iniciar su actividad escolar, para orientar la planeación de las actividades y valorar si hay niños que manifiesten dificultades particulares.

- Segunda evaluación o evaluación terminal.- Esta se -- realizará durante el mes de mayo, y a través de la misma, -- la educadora podrá realizar una síntesis de los progresos -- alcanzados.

La evaluación se realizará, a través de la observación -- cuidadosa que la educadora haga sobre el niño, cuando realiza sus actividades normales. En el transcurso de las semanas que se proponen para registrar la evaluación transversal, la educadora habrá tenido la posibilidad de planear o stestar desarrollando una unidad que incorpore actividades de cada uno de los ejes de desarrollo.

Ante el tipo de evaluaciones que propone realizar el programa de educación preescolar de la S.E.P., se observa que-

deja de lado la evaluación formativa o intermedia; ésta precisamente, retroalimenta tanto a la profesora como al niño - sobre el progreso que éste último tiene en un tema o unidad; al igual que permite localizar errores en la estructura de una unidad, permitiendo así, que se puedan prescribir diferentes técnicas de enseñanza, y no esperar hasta que termine el año escolar, para detectar y corregir los errores.

Confrontando el Programa de Educación Preescolar, diseñado por la S.E.P., se puede decir que éste se encuentra ligeramente alejado de la ortodoxia piagetana, y se asemeja a -- los lineamientos señalados por los teóricos Kami y Devries, de acuerdo a un esquema propuesto por Hooper y Defraín en -- 1985.

Kami y Devries señalan siete principios de enseñanza, en las áreas socio-emocionales y del conocimiento basados en la teoría de Piaget y que son:

- 1.- Animar al niño ha ser independiente y curioso, a que use iniciativa en perseguir curiosidades, a tener confianza en su habilidad para descubrir las cosas por sí mismo, a -- hablar, exponer su pensamiento con convicción y a enfrentarse constructivamente ante temores y ansiedades, y a no ser fácilmente desanimado.
- 2.- Animar al niño a interactuar con otros niños y a resolver conflictos entre ellos.
- 3.- Practicar la cooperación y la igualdad con los niños hasta donde esto sea posible.
- 4.- Enseñar en el contexto de los juegos del niño.
- 5.- Animar y aceptar las respuestas erróneas del niño.
- 6.- Enseñar de acuerdo a las clases de conocimientos del niño.
- 7.- Enseñar el contenido y también el proceso.

Ahora bien, los teóricos Kami y Devries, a diferencia de los autores del Programa de Educación Preescolar de la S.E.P evaden la evaluación a corto plazo, y se muestran pesimistas acerca de la eficacia potencial de la evaluación a largo plazo en el contexto de los sistemas tradicionales que prevalecen en las escuelas de nuestros días.

Se puede concluir que el Programa de Educación Preescolar de la S.E.P., está muy bien estructurado teóricamente, pero que debido a los factores socio-económicos, escolares y fami

liares que caracterizan a nuestro país, los objetivos que propone dicho programa, difícilmente se alcanzan.

Sobre estos factores se hablará en el siguiente capítulo.

C A P I T U L O I I I

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS PREESCOLARES

Considerando que la idea central de este trabajo fue determinar los efectos del Programa de Educación Preescolar - en el desarrollo de los niños, se presenta en este capítulo, una descripción de los principales factores que pueden influir en su desarrollo en relación con el aprovechamiento en educación preescolar.

Tales factores son importantes, y son:

- FACTORES SOCIOECONOMICOS. -

En el decenio de 1960 proliferaron en los Estados Unidos los Programas de Educación Preescolar, destinados a los niños con desventajas socioculturales. Algunos de estos programas produjeron resultados espectaculares a corto plazo, pero, por no haberse realizado investigaciones sobre un período de tiempo bastante largo, no se supo contestar a la pregunta relativa al impacto a largo plazo en la vida del niño, especialmente en su futuro desarrollo cognocitivo. Sin embargo, en los últimos años ya se dispone de datos sobre un período de tiempo bastante largo.

En un trabajo, Florence Goodenough en 1939, revisó varios estudios de este tipo y llegó a la conclusión de que sus efectos eran ganancias temporales en la puntuación del C.I. durante el estudio, pero que desaparecían rápidamente. (Bieheler 1981).

Después Swit (1964), revisó estudios posteriores del mismo tipo y llegó a la conclusión de que: "las diferencias en el C.I. que pueden ser consecuencia de la asistencia a un centro de educación preescolar, generalmente desaparecen en los años de primaria". (Bieheler, 1981, Pág. 403).

También Rick Herber (1968), revisó los resultados de 29 programas preescolares intensivos para niños de ambientes - en desventaja y encontró que abundaban las ganancias en el C.I.

Jensen (1969), analizó estudios en los que se hicieron pruebas en primer año de primaria, a los niños que habían asistido a las clases de escuelas vigiladas por Herber, y encontraron pruebas de que había una reacción similar a la que habían encontrado Goodenough y Swit (citado por Bieheler, 1981).

Olsen y Olsen (1979), mencionan al respecto uno de los factores por los que no se ven las ganancias a largo plazo: "El efecto negativo del medio ambiente, hace suponer que -- por bien concebido y realizado que esté el programa y por rico e innovador que éste sea, el problema se encuentra fuera de la escuela" (Pág. 505).

Apoyando este argumento, Filp y Sciefelbein (1981) dicen que actualmente numerosos estudios han destacado las grandes diferencias observadas en el rendimiento de los alumnos según los diversos niveles socioeconómicos de los padres. - Sobre ésto afirman, existe consenso sobre la influencia de la variable nivel socioeconómico en el rendimiento escolar.

La información obtenida en Las Antillas después de varias investigaciones, indica que aspectos como: nivel insatisfactorio de nutrición, cuidados sanitarios inadecuados, ingresos económicos insuficientes, malas condiciones de vivienda y la falta de instrucción, determinan que los niños de padres de ingresos modestos no pueden a menudo aprovechar éstos programas de educación preescolar. (Olsen y Olsen, 1979).

Esta información indica también, que el condicionamiento cultural durante los primeros años de la vida del niño repercute profundamente en su desarrollo.

La influencia de estas variables externas es tan abrumadora, que es poco probable que un programa de educación preescolar tenga un impacto significativo y perdurable en la vida del niño, si no se consideran en aquel las condiciones de salud y alojamiento; sobre todo las condiciones laborales de los padres. (Olsen y Olsen, 1979).

Como se puede observar, el entorno que influye en el niño, comprende una serie de variables sociales que el planificador de la educación no puede controlar.

La diferencia que existe entre zonas rurales y urbanas, las clases pobres y las medias, los niños subalimentados y los niños bien alimentados, los que tiene buenas condiciones de vivienda y los que no las tienen, los que trabajan y los desempleados, determinan el comportamiento; y la escuela tiene que colaborar con los padres, para superar las deficiencias derivadas de la pobreza.

Investigaciones realizadas en Chile, Bolivia, Colombia y Argentina (Pozner, 1982); donde el objetivo principal fue analizar el impacto de la asistencia a preescolar en los niños de distintos sectores sociales, se interesaron por detectar si los niños de sectores populares, se beneficiaban con la educación preescolar en su posterior educación primaria, específicamente en su primer grado y analizar las posibles responsabilidades del sistema educativo que condicione al éxito de los niños de los sectores pobres.

Lo que se encontró, fue que no sólo la ocurrencia a jardín de infantes sino más específicamente la ocurrencia a determinado tipo de jardín de niños y de salas de primer gra-

do, favorece el proceso de aprendizaje. Por lo que concluyeron que existen situaciones de injusticia generadas dentro del propio sistema educativo.

Admitir estas situaciones de injusticia del sistema educativo, es admitir que el preescolar no es ajeno a esta realidad sino que muchas veces anticipa la "discriminación" y aún la "exclusión"

Siguiendo esta línea de investigación, en México el Centro de Investigaciones para la Integración Social (CIIS), ha apoyado la realización de un estudio sobre el tipo de -- agencia educativa que conviene a los niños en edad preescolar; que habitan en las ciudades perdidas y en los cinturones de miseria de los centros urbanos. Se considera que dicho estudio puede concebirse como un modelo de educación -- preescolar que consta de 2 programas: comunitario y psicopedagógico (González, 1984).

Por otro lado Bee (1985) señala los efectos de la pobreza en los niños, recopilando los principales resultados de las investigaciones actuales sobre el rendimiento de niños pobres en edad preescolar, con base en diversidad de mediciones y por lo que se refiere a la medición del desarrollo cognoscitivo se menciona lo siguiente:

-- "Las diferencias en el rendimiento escolar entre niños pobres y de clase media empiezan a aparecer desde el jardín infantil y aumenta progresivamente a medida que avanza en los años escolares, en tal forma que: en 5° o 6° grado de primaria los niños pobres tienen un año o más de atraso en aritmética y lectura que sus compañeros de clase media". -- (Pág. 290).

- "Menos claras son las diferencias de habilidades más específicas, particularmente las habilidades verbales. Una de las viejas generalizaciones hechas sobre los niños pobres, es que ellos están en gran desventaja en las habilidades verbales". (Pág. 291).

Esta presunta falta de habilidad verbal, constituyó la base de muchos programas compensatorios, que realizaron varios investigadores y profesores, que trataron de ayudar a los niños en la escuela; brindándoles un ambiente verbal enriquecido, tomando como argumento que la carencia de habilidades verbales en los niños es un factor importante de inhibición.

Otros investigadores siguiendo el mismo camino, evaluaron las ejecuciones cognoscitivas de los niños de clase media y pobre; utilizando test basados en los postulados teóricos de Piaget, incluyendo tales test medidas de clasificaci

ción de habilidades y ejercicios sobre el desarrollo del concepto de conservación.

Los resultados reales indican que, aunque la secuencia -- puede ser la misma para los niños pobres como para los niños de clase media; el niño proveniente de un ambiente pobre, está algo más atrasado con relación a sus compañeros de familias ricas. Por lo tanto, aunque el proceso de desarrollo -- de la competencia cognoscitiva sea la misma en todos los niños, el ritmo al cual se lleva a cabo el proceso puede variar, en parte como una función del ambiente pobre del niño y de todo lo que esa pobreza implica. (Bee, 1985).

Las conclusiones que se pueden dar en cuanto a estos resultados, son: que casi todos los investigadores reconocen -- el hecho de que los niños pobres se desempeñan menos bien -- que los niños de clase media, y que en una variedad de test estandarizados de inteligencia y rendimiento, sostienen que el niño pobre es normalmente un poco más lento en recorrer -- la secuencia del desarrollo de habilidades cognoscitivas.

Un simple retraso en el desarrollo, puede tener más profunda repercusión en el niño, porque se exige a un niño pobre, que compita en escuelas estándar, con niños que están -- en uno o más niveles adelantados en su desarrollo cognoscitivo global.

Por consiguiente, un pequeño retraso puede volverse un -- atraso mayor, en parte porque tal vez la enseñanza y la estimulación general que se ofrece al niño en la escuela no es -- la apropiada para el nivel de funcionamiento cognoscitivo -- del niño.

En cuanto a la medición del desarrollo emocional y social, siguiendo a Bee (op. cit.) los resultados son:

- " En general, los niños provenientes de ambientes pobres tienen un concepto de sí mismos menos positivo que los niños de clase media. Los primeros tienen una baja estimación de sí mismos, pues parece ser en efecto, que entre más pobre económicamente e interpersonalmente sea el ambiente -- del niño, más baja tiende a ser la autoestima" (Pág. 292).

- " Es más probable que los niños pobres consideren la -- responsabilidad como algo ajeno a ellos, mientras que los niños de clase media se consideran responsables de sus propios actos y de su control". (Pág. 292).

Esta diferencia puede parecer trivial a primera vista, -- pero tiene grandes repercusiones en cada una de esas actitudes. Por ejemplo, si se considera que los propios esfuerzos

no traen consecuencias, y en lugar de ésto se cree que lo que le sucede a una persona es el resultado de la "suerte" o del control de otros; entonces no vale la pena ensayar y creer - que un gran esfuerzo no aportará progresos en los resultados. Pero sí se cree que uno controla su propia "suerte", - entonces hacer un esfuerzo marca una diferencia. El efecto - de tal diferencia de actitud en la situación de enseñanza-aprendizaje en la escuela, es evidente.

- " Los niños de cualquier subgrupo, ya sea de clase media o de un grupo étnico particular, llegan a la escuela o a una situación de prueba, con un conjunto de actitudes y estilos de interacción que afectan su rendimiento". (Pág. 292).

En cuanto a las diferencias de salud, se señala que la - desnutrición, particularmente la temprana, puede tener efectos de por vida en el niño que se está desarrollando; los niños provenientes de ambientes pobres tienen más probabilidad de enfermarse, de contraer enfermedades contagiosas y de tener una salud crónica por debajo de lo normal.

A este respecto Guzmán (1983), señala que la evaluación - a logrado destacar también, que las familias sumamente pobres cuyo nivel de vida es apenas de mínima subsistencia, carecen de la capacidad y de los elementos psicológicos necesarios para que puedan participar en este tipo de programas -- (Pág. 2).

Entre una de las investigaciones realizadas en México sobre este aspecto, está la de Parra (1977), quien aplicó la - escala Wechsler a niños en edad preescolar de diferentes niveles socioeconómicos, encontrándose que es menor el puntaje obtenido en los niños de nivel socioeconómico bajo, en comparación con los niños de los niveles medio y alto (Pág.- 3).

Como se puede observar los países latinoamericanos enfrentan problemas comunes que tienen como origen las formas violentas de acumulación de capital. Una de estas problemáticas es la formación de estratos sociales, en donde los grupos o zonas marginadas o desventajadas conforman una gran parte de la población. Las zonas desventajadas son un fenómeno socioeconómico inherente al sistema capitalista, se presentan con un cúmulo de carencias que sufren ciertos grupos poblacionales en los aspectos político, económico y social. El papel desempeñado por estos grupos adquiere un cariz segmentario y secundario dentro de la actualidad normalmente establecida por la sociedad (Hernández, Hernández y Ron, 1984).

Es importante hacer notar, que en todo país cuyo desarrollo económico no es homogéneo, se crean zonas en las cuales se manifiestan con menor o mayor fuerza, problemas de insufi

ciencia e ineficacia educativa, alimentación inadecuada, de - sobre población, de salud y de pobreza; y que toda la pobla- ción infantil que se encuentra en este contexto se verá afec- tada aún antes de su nacimiento.

Considerando a México un país con estas características, - se debe tomar en cuenta lo siguiente: se hace necesario con- tar con elementos teóricos y prácticos más amplios acerca de- las estrategias a seguir, con el fin de obtener resultados -- más precisos del efecto de los programas, con respecto al de- sarrollo infantil y en un sentido más amplio, del desarrollo- comunitario.

Latorre y Magendzos (1980) establecen que: "Se hace im- - prescindible evaluar la efectividad de los programas y detec- tar su real potencialidad de masificación, con el objeto de - extraer algún sistema que pueda ser aplicado en todas las á- reas marginales" (Pág. 5).

Dichos autores, recomiendan también la contrastación de va- rios programas, con el fin de extraer los elementos positivos- de cada uno, para la conformación de un programa alternativo- general. Esto, sin olvidar las características partulares de cada zona marginal.

Los reportes con los que se cuenta actualmente, revelan - que el acercamiento a las necesidades reales de la comunidad y el involucramiento de la misma en la gestación, instrumenta- ción y evaluación de los programas auguran su éxito. En este sentido Assis (1983) menciona que: "Cobra singular importan- cia la necesidad de investigar, por medio de un diagnóstico - socioeducativo, la visión de la familia sobre el proceso de - escolarización, sus expectativas al respecto, al igual que so- bre su papel de educadora" (Pág. 19). Dado que los padres de familia son las personas más directamente relacionadas con la transmisión de la realidad social del niño, se erige como im- periosa, la necesidad de conocer su opinión acerca del aspec- to educativo, así como de los factores socioeconómicos y po- líticos en que se encuentran inmersos. Asimismo, la claridad que se tenga en este sentido, deriva en una más adecuada y -- crítica transmisión de dicha realidad.

Es en el contexto de la planeación curricular, que lo an- terior adquiere gran importancia en las zonas desventajadas.- Aspectos del curriculum como metas, objetivos, marco teórico, actividades, materiales a utilizar y horario deben ser estu- diados cuidadosamente para lograr mayor congruencia entre es- te y las comunidades a las que está referido.

- FACTORES ESCOLARES. -

Los factores escolares están representados por las carac-

terísticas y la experiencia del maestro, los métodos de enseñanza y aprendizaje, la organización del contenido, las características del edificio escolar, etc.

En esta sección tan sólo se hará mención a las características de formación profesional que debe poseer una educadora de educación preescolar.

Se cree que la función de la educadora es de vital importancia, ya que a veces esa es la única fuerza progesista y modernizadora que existe en la comunidad escolar.

Maestras como Von Glümer (1957), López y Chanes (1967) -- propusieron que quien desea iniciar la carrera de educadora debe poseer las siguientes características: ser cariñosa, bondadosa, comprensiva y con un fuerte espíritu de servicio, ser joven, alegre, risueña, jovial y de modales exquisitos.

Por lo anteriormente mencionado, se puede decir que tales características están descritas en forma general y subjetiva. Por consiguiente, no se podría valorar el papel de la educadora dado el contexto que tiene la educación preescolar actualmente. En contra posición con las características sugeridas por las maestras, existe un perfil que fue elaborado por el Segundo Taller de Evaluación Académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile en 1983 (Concha, Fuentes, Muslow, Oyarzin y Shythe, 1984). Ya que en México no se contempla todavía la elaboración de un perfil emocional del educador preescolar, se retoma este por considerar que Chile posee características socioeducativas similares a las de México. La determinación de un perfil emocional exige el análisis previo de los factores que inciden en la formación del profesional, tales como las necesidades, principios, roles, objetivos terminales y aspectos curriculares, lo que demuestra que debe suponerse un listado de características o exigencias, las que no pueden constituir en sí un verdadero perfil profesional, ya que este debe ser elaborado teniendo como base un proyecto educativo. En la actualidad a través de la tecnología educativa, se ha llegado a estimar que el profesiograma o perfil profesional es un diagrama global, que expone las diferentes tareas propias de cada una de las profesiones y quienes las desempeñan deben poseer cualidades de habilidades tanto psíquicas como fisiológicas y morales de acuerdo a su especialidad. En el se presentan las aptitudes y rasgos de la personalidad que precisa el desempeño adecuado de cada profesión.

El perfil profesional es aquel que no se limita a informar sobre las aptitudes y exigencias, sino que estudia todos los aspectos sociológicos y afectivos que vienen a demarcar cada profesión.

Ya que la determinación del perfil profesional requiere de un análisis previo de los factores que ejercen influencia en la preparación del sujeto para su desempeño profesional, se estima de importancia establecer la dimensión del rol, referido por las tareas, responsabilidades, obligaciones y funciones que deba cumplir.

La dimensión del rol correspondiente al educador de párvulo de acuerdo al perfil de Concha, Fuentes, Muslow, Oyarzín y Shythe (1984) se define como el profesional encargado de - la atención integral del niño desde su nacimiento hasta los seis años de edad, respetando su individualidad y su creatividad en la formación de hábitos y habilidades que le permitan cimentar una personalidad equilibrada, que enfrente con éxito, el proceso cultural que le precede y le permita participar en el futuro en su autorealización y en el desarrollo de su patria.

Esto apunta hacia tres instancias: el niño, la familia y la comunidad a la que pertenece. En relación al niño, el objetivo se puede sintetizar en "favorecer el desarrollo integral (físico, intelectual, emocional y social) del párvulo" (Concha, Et.al. pág. 21).

En relación a la familia, establecer una interacción permanente entre el jardín infantil, y la familia, promover la participación directa y efectiva de los padres en las tareas de la educación sistemática de sus hijos.

Respecto a la comunidad, el objetivo tiende a promover el desarrollo de la comunidad para mejorar cuantitativa y cualitativamente los medios y los materiales que pueden favorecer al niño. Si bien los objetivos generales de la educación preescolar apuntan hacia el desarrollo integral del niño, la educación del párvulo es básicamente responsabilidad del hogar; por lo tanto, el jardín infantil no puede considerarse como un sustituto de la familia, sino como un complemento.

En cuanto a las funciones que corresponden al rol de la educadora de párvulos, se mencionan:

- Guía del proceso educativo.
- Administrador del curriculum.
- Colaborador de la familia en la formación del niño.
- Promotor del desarrollo de la comunidad.
- Agente de la cultura y de los valores nacionales representativos.

Estas funciones a su vez se desglosan de la siguiente manera:

- Guía del proceso educativo:

a) Orientar el desarrollo de la personalidad del niño en sus aspectos físico, psíquico y social.

b) detectar anomalías en el párvulo y propiciar su diagnóstico y tratamiento.

c) Seleccionar, graduar y estructurar situaciones de aprendizaje que ayuden al niño a enfrentar con éxito las tareas de adaptación que cada etapa plantea.

- Administrador del curriculum:

a) Planificar, realizar, supervisar y evaluar formas diversificadas de atención parvularia.

b) Coordinar la labor del equipo multiprofesional del jardín infantil.

- Colaborador de la familia:

a) Orientar a la familia hacia una mejor comprensión del niño.

b) Integrar a la familia a la función educativa.

c) Reforzar la acción de la familia, para que ésta cumpla su rol en la mejor forma posible.

- Promotor del desarrollo de la comunidad:

a) Actuar en los diferentes medios y forma de atención -- preescolar: población, escuela, industria, hospital, servicios, etc.

b) Desarrollar actividades educativas hacia la comunidad.

c) Servir de instrumento de cambio del medio ambiente.

- Agente de la cultura y de los valores nacionales:

a) Favorecer el encuentro del párvulo con su historia, con su geografía y con su futuro que le es enteramente propio.

b) Vivir los valores humanos y patrios, de tal manera que el niño se sienta motivado a hacerlos suyos.

Especificadas las funciones y roles del educador de párvulos, es necesario un análisis de la formación profesional -- dentro del contexto de saber en sus tres dimensiones: saber, saber hacer, saber ser.

Entendiéndose por saber, adquirir conocimientos específicos relacionados con la profesión y criterio para abordar diferentes situaciones de su quehacer.

Saber hacer, como la aplicación de recursos pedagógicos, - los cuales permiten al educador adaptar sus conocimientos y - utilizar la técnicas de acuerdo con el contexto determinado en que éste se desenvuelve. Tal aspecto se concreta desde - los inicios de la formación del futuro profesional, a través de las prácticas realizadas en las diferentes asignaturas, - tales como prácticas de observación, ayudantía y práctica -- profesional.

El saber ser, representa la exploración y el conocimiento de sí mismo frente a sus actitudes, valores, creencias y sentimientos. Esta dimensión constituirá la base fundamental - de la relación con los niños y otros adultos.

Se evidencia en este aspecto, la formación integral de la persona y su desenvolvimiento en relación con el grupo social que lo rodea. Manifiesta el control de sus emociones, -- traducidos en características como: seguridad, equilibrio, -- empatía, adaptación, aceptación, habilidades mentales, hábitos adecuados, sentido del humor, modulación afectiva, perseverancia, interés en su propio quehacer, optimismo, paciencia y flexibilidad de ideas.

Estas características se establecen en torno a una gerarquía de funciones y roles que permiten un desempeño profesional que favorecen su ética.

Como se puede concluir, la determinación de un perfil profesional nos da un marco de desempeño idóneo, deseable y esperable del futuro profesional, lo cual proviene de la orientación humana profesional (ser), la formación intelectual (saber) y el desempeño operativo (saber hacer).

La elaboración de un perfil implica un proceso, que en etapas secuenciales jerarquizadas obtenga un proceso e interprete una información adecuada válida y confiable de fuentes:

- Teórica, basada en la opinión de especialistas de programas existentes, de fundamentación filosófica, de intereses y de realidad de institución.

- Experiencia vivencial personal de los egresados.

- Opinión de empleadores.
- Estudio y análisis del quehacer profesional pertinente y la opinión de la sociedad.

El perfil debe de ser constantemente revisado y de absoluta responsabilidad de la institución respectiva para llevarlo a cabo es necesario la creación de un equipo de trabajo - que sea técnicamente interdisciplinario, abierto y permanente. La evaluación curricular debe ser permanente y en función del perfil profesional.

Así pues, los perfiles profesionales deben ser la base sobre la cual se organicen los procesos de información profesional y evaluación curricular, y constituir también el eje orientador para la planificación, desarrollo y evaluación de un programa de formación profesional.

- FACTORES FAMILIARES.-

Los investigadores que han estudiado las relaciones entre padres e hijos, principalmente en los niños preescolares, sugieren que las interacciones durante estos años pueden ser más importantes que en ninguna otra etapa del desarrollo.

Enseguida se describen las investigaciones más importantes al respecto, recopiladas por Biehler (1981):

Merrill (1946) llevó a cabo un experimento, en el que 30 madres y sus hijos preescolares fueron estudiados interactuando en un salón de juego estandarizado. Se calificó la conducta de la madre en relación con el escalas, las del niño basándose en 13. Después de una observación inicial, se separaron a 15 de las madres individualmente y se les dijo a cada una de ellas que la sesión de juego anterior no había sido una muestra completamente satisfactoria de las potencialidades de su hijo.

Como destacó Merrill, se hizo ésto para aumentar la motivación de las madres para que sus hijos actuaran mejor. A las otras 15 madres no se les dijo ésto. Después se volvió a observar cuidadosamente a las 30 madres al interactuar con sus hijos que jugaban en el salón de juegos estandarizado.

Merrill descubrió que las madres "experimentales" presentaban aumentos significativos en dirigir, interferir, criticar y estructurar los cambios en las actividades. Así la información de que sus hijos no estaban trabajando todo lo que podían las llevó a ejercer un control más autoritario. Al respecto cabe señalar que otros estudios (Read, 1945, Radke, 1946; Baumrind, 1971) han indicado que las actitudes autoritarias de los padres hacen que los niños sean sumisos, caregan de seguridad e independencia, sean hostiles cuando están tensos y también inestables emocionalmente.

El énfasis en los períodos críticos y el argumento de que las experiencias preescolares son esenciales para el desarrollo adecuado, se pueden considerar, como un tipo de advertencia para los padres, en donde deben de asegurarse de que sus hijos trabajen todo lo que pueden.

Existen circunstancias en donde los niños al no actuar -- "adecuadamente", se ven intervenidos y criticados por sus padres. Esto puede ocasionar que los padres, preocupados por arreglar exactamente la secuencia correcta de experiencias de aprendizaje para sus hijos, produzcan inadvertidamente -- hijos sumisos, inseguros e inestables.

Piaget (1980), no menosprecia el importante papel de los padres en el desarrollo de sus hijos, opina que éstos tienen tendencias innatas a fomentar una gran parte de su desarrollo intelectual. Pero los intentos de los padres por acelerar artificialmente el desarrollo, probablemente no valga la pena. Quizás sea posible producir lo que parece, por lo menos, brotes pasajeros de desarrollo en un niño, pero a la larga otros niños que tengan un potencial semejante y que hayan dirigido su propio desarrollo, probablemente sean igualmente competentes.

También existe la posibilidad, como indican los estudios de Kami y Merrill (1946), que los niños cuya conducta es moldeada por los padres, lleguen a depender de ellos y a resultar no cooperadores e inhibidos en situaciones de educación posterior.

Por otro lado los niños a quienes se les permite y estimula para que aprendan muchas cosas solos, pueden en cambio -- llegar a gozar del aprendizaje y hacer autosuficientes.

Hess y Shipman (1967), encontraron que las madres de algunos hogares de clase baja, eran desatentas e indiferentes, -- usaban lenguaje escaso, tendían a carecer de confianza en sí mismas, eran desorganizadas y a menudo funcionaban a un nivel preoperacional de inteligencia. UN niño criado en este ambiente, se encuentra claramente en desventaja, en comparación con uno atendido por padres seguros, atentos y verbales.

Se han hecho muchos programas (Karnes, Teska, Hodgins y Badgar, 1970) para ayudar a las madres que encajan en la descripción de Hess y Shipman, se les ha proporcionado un ambiente estimulante para sus hijos ayudando así a lograr que tengan más confianza en sí mismas.

El objetivo de estos programas era prevenir las deficiencias del desarrollo cognoscitivo que pudieran presentarse --

antes de que el niño entrara al programa Head Start, a una guardería o kinder garden.

Aún cuando los padres proporcionen un ambiente favorable; en general puede haber diferencias sutiles pero significativas en las interacciones que favorecen el desarrollo cognoscitivo. Los padres podría apoyar el punto de vista de Piaget y preguntar: ¿hay pautas generales que pudiéramos seguir para estimular el desarrollo intelectual, aunque no intentemos acelerarlo ni enseñarlo? Al respecto, Ainsworth y Witting (1972) y Withe y Watts (1973) encontraron que se estimulaba la competencia en los niños cuando los padres proporcionaban muchos objetos y situaciones estimulantes, respondían a su hijos cuando éstos lo solicitaban y ayudaban a sus hijos a sentir que tenían algún control sobre su conducta: "Hacían que los niños se sintieran seguros y establecieron sentimientos de alegría mutua".

Como el desarrollo intelectual es un proceso complejo, -- a menudo sutil y siempre difícil de medir, es imposible valorar claramente el grado en que es producido por la propia -- conducta del niño y el grado en que es moldeado por los padres. Sobre este último aspecto existen investigaciones realizadas en América del Norte y el Caribe que confirman la importancia de la familia y en particular de la madre, para -- que intervenga activamente en programas de educación preescolar. (Olsen y Olsen 1979).

Definiendo a la familia como: "La unidad social y económica primaria de un país" dentro de esta, la madre determina -- cuales son los bienes, servicios, valores, conocimientos y disciplinas necesarias para vivir en el mundo general. La -- contribución que puede aportar ésta al progreso económico y social ha sido grave y constantemente subestimada, debido posiblemente a que una gran parte de esa contribución es invisible, en tanto que consiste en actividades no remuneradas -- y ajenas al mercado, en forma de producción de bienes y servicios para el consumo de la familia (por ejemplo la preparación de la comida).

Además, las actitudes de la madre y el sentido de su propia dignidad durante los primeros años del niño están directamente relacionados con su ulterior rendimiento intelectual. Por ejemplo, la cantidad y calidad del tiempo que la madre dedica al niño determina profundamente toda la vida de éste. Para valorizar al máximo el potencial humano del niño habrá que fijarse como objetivo fundamental en la propia madre.

La conclusión principal a la que han llegado estas investigaciones es la siguiente:

- "Es la madre quien debe garantizar la continuidad y la

conservación de las relaciones humanas, la estabilidad y - los valores que dan sentido a la propia vida" (Pág. 514).

Si la finalidad del desarrollo estriba en mejorar el bienestar de los seres humanos, el objetivo principal de los programas de desarrollo deberá consistir en atender las necesidades elementales de las madres de clases desventajadas socialmente, en los campos de alimentación, vivienda y salud.

Hay que contribuir para que las madres puedan actuar de un modo más productivo, ya que son en definitiva, el recurso humano a través del cual se podrá lograr una reconstrucción de los países latinoamericanos. En efecto, la madre-transmitirá a sus hijos los nuevos conocimientos y actitudes que ella misma adquirió.

Por lo tanto, la necesidad de prestar apoyo y de mejorar la interacción entre los padres y los hijos pasa a ser uno de los elementos decisivos para el éxito de todo programa - preescolar.

En México el actual programa de educación preescolar, resalta la importancia de los padres en el jardín de niños. Por lo que refiere que la labor educativa que el jardín de niños se propone en términos de favorecer el desarrollo del niño no podría realizarse de manera integral si no toma en cuenta la incorporación de los padres de familia en la tarea que realiza.

Debe considerarse el hecho de que el niño pasa la mayor parte del tiempo dentro del contexto familiar y que las experiencias afectivas y sociales, y la interacción en general con los objetos de su hogar, determinan en gran medida la dinámica de su desarrollo, así como los aspectos cualitativos que matizan su personalidad.

Al respecto, la Dirección General de Educación Preescolar (1981) menciona que la educadora y el jardín en general deben mantener un estrecho contacto con los padres en forma de entrevistas, pláticas, etc., para ayudar a conocer y comprender la situación particular de cada niño y orientar su labor educativa en función de esas características.

Asimismo, procurar que los padres conozcan la labor que se realiza con los niños, el porqué de las actividades, los aspectos del desarrollo que favorecen la necesidad de respetar y atender diversas expresiones del niño; en fin, de buscar conjuntamente las formas de establecer una continuidad entre hogar y jardín.

Es por esto, que el actual programa de educación preesco

lar propone varias formas para promover la participación de los padres en el jardín de niños, como son:

- Una de las formas que considera más efectivas para que esta interacción hogar-escuela (padres-educadora) se pueda ir dando, es invitar a los padres a participar de algunas actividades para que tengan la vivencia directa de cómo se desarrolla el trabajo: ¿Qué es lo que hacen sus niños? --- ¿Cómo se relacionan con otros niños? ¿Cómo la educadora --- coordina la participación de los niños?, etc.

Es necesario que esta visita al jardín, no se reduzca a una observación pasiva, sino por el contrario, que propicie formas de interacción entre los niños, organizadas y actuadas por los niños: como exposiciones, funciones de teatro, dramatizaciones, excursiones, etc., en donde ellos puedan ser participantes activos.

- Otra de las formas de participación, que es indispensable llevar a cabo en las visitas que los niños hagan a la comunidad, consiste en que algunas madres o padres, acompañen al grupo y cada uno de ellos se haga responsable de un número reducido de niños. En estos casos la educadora deberá tener una reunión previa con ellos, para explicarles cuál es la finalidad educativa, la forma como deben actuar y dar respuestas a los niños en función de los objetivos que se persiguen; en fin, de coordinar un verdadero trabajo de equipo. Esta colaboración no representa un esfuerzo muy grande para los padres, ya que distribuidos en el curso del año, serán pocas las veces que lo hagan y además disfrutarán mucho de ello.

Una ocasión de especial significado para los padres e hijos, es cuando se celebra el cumpleaños de los niños, esto puede darse festejando cada mes a todos los que hayan cumplido años en este período. La organización del festejo, puede partir de la planeación que se haga con los padres de éstos niños y con los niños no festejados para decidir qué hacer en esta ocasión.

Otra situación que puede permitir que los padres se compenetren en el trabajo, puede suceder cuando sean invitados a asistir a la evaluación que niños y educadora hagan del trabajo realizado a lo largo de la unidad. En esa actividad los pequeños grupos pueden hablar de su trabajo, mostrar los productos del mismo (álbumes, dibujos, periódicos, orquestas, dramatizaciones, danzas, etc.).

También Hohmann, Banet y Weikart (1985), proponen algunas estrategias para apoyar y estimular la relación entre padres y equipo de trabajo en el salón de clases.

Estas estrategias están organizadas, bajo las siguientes experiencias claves para los padres:

1.- Descubrir que la paternidad es enseñanza.-

- Visitas domiciliarias.-

Sugerencias para llevarlas a cabo:

- Prepare a los padres para las visitas domiciliarias.
- Use la visita domiciliaria inicial para establecer una atmósfera de armonía y para compartir información.
- Planee las visitas domiciliarias posteriores según lo que sepa sobre el niño y los padres.
- Lleve a cabo los planes de visitas domiciliarias pero sea flexible.
- Aparte un tiempo durante cada visita domiciliaria para hablar con los padres.
- Evaluación, registro y seguimiento de las visitas domiciliarias.
- Brinde apoyo a los padres.

2.- Contribuir al programa del salón de clases.-

Sugerencias para llevarlas a cabo:

- Haga que los padres se sientan bien recibidos y necesarios en el salón de clases.
- Anime a los padres para que trabajen como voluntarios en el salón de clases.
- Estimule a los padres a compartir con los niños sus intereses especiales.

3.- Planear y participar en las reuniones entre padres y equipo de trabajo.-

Sugerencias para llevarlas a cabo:

- Realice una encuesta entre padres y equipo
- Planee y evalúe las reuniones entre padres y equipo.

4.- Aprender sobre el desarrollo del niño y el plan de estudios.-

Sugerencias para llevarlas a cabo:

- Proporcione a los padres el material acerca del desarrollo del niño y del plan de estudios.
- Ayude a los padres a conocer la disposición del salón de clases.
- Ayude a los padres a conocer la rutina diaria.
- Involucre a los padres en la planeación y evaluación.
- Ayude a los padres a aprender sobre el desarrollo de los niños.

Al respecto Pamela (1977) indica en su investigación la importancia del papel de los padres en la educación preescolar.

Guzmán (1983) menciona también, que es sumamente importante el papel que juega la interacción de los padres durante el programa, como elemento catalizador para sostener y hacer producir los efectos de éste.

Por todo lo anteriormente mencionado, la familia resulta ser el ambiente social, al que son expuestos la mayor parte de los niños y que de la relación que entre sus miembros se establezcan dependen en gran medida del desarrollo adecuado del proceso de socialización de los pequeños. En este proceso también interviene la escuela, pero indudablemente la influencia de la familia es más importante y más temprana en la transmisión de la cultura y en el aprendizaje de las normas que hacen posible la vida en común. Al respecto, Saucedo y Forcerrada (1984) señalan:

- "Desde el punto de vista psicológico, que se considera a la familia como el grupo en que experimentamos nuestros errores más fuertes, nuestros odios más grandes, donde disfrutamos las satisfacciones más profundas y las penas más intensas" (Pág. 159).

De esta manera y para puntualizar, se deben aportar elementos psicopedagógicos a los padres de zonas desventajadas para coadyuvar así, en las interacciones con sus hijos.

C A P I T U L O I V

METODOLOGIA

Planteamiento del problema.-

El presente estudio, observó la necesidad de valorar la relación de los logros o cambios en el desarrollo del niño, considerando factores como: los tres grados de educación preescolar, áreas del desarrollo y objetivos del programa de educación preescolar, ya que éste no se había valorado de tal manera.

Objetivos de la investigación.-

Objetivo General.-

Proporcionar datos que manifiesten la eficacia del programa de educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública (1981), tomando como indicadores los logros obtenidos en las áreas del desarrollo preoperacional, y -- que son: afectivo-social, función simbólica, operaciones lógicas-matemáticas, y operaciones infralógicas, empleando una muestra de niños de nivel socio-económico medio-bajo de la Delegación Gustavo A. Madero, que han sido expuestos a los ambientes de la educación preescolar vigente.

Objetivos específicos.-

- Determinar si los objetivos del programa de educación preescolar del área afectivo-social, se logran de acuerdo al nivel en que se encuentra el niño en relación a su edad cronológica y grado escolar.
- Determinar si los objetivos del programa de educación preescolar en el área de función simbólica, se logran de acuerdo al nivel en que se encuentra el niño, en relación a su edad cronológica y grado escolar.
- Determinar si los objetivos del programa de educación preescolar en el área de operaciones lógicas-matemáticas se logran de acuerdo al nivel en que se encuentra el niño en relación a su edad cronológica y grado escolar.
- Determinar si los objetivos del programa de educación preescolar en el área de operaciones infralógicas, se logran de acuerdo al nivel en que se encuentra el niño en relación a su edad cronológica y grado escolar.

Diseño.-

El diseño que se utilizó en esta investigación fue el -

el de parcelas divididas (Esplot Plot Factorial) SPF 3.34 de acuerdo con Kirk (1968).

Este diseño consta de una variable independiente, que no es de medidas repetidas y está representada por los tres grados que tiene el programa de educación preescolar, la siguiente variable independiente está representada por las tres evaluaciones: inicial, intermedia y final, la última variable - está representada por las áreas contempladas por el programa de educación preescolar.

	Primera Evaluación	Segunda Evaluación	Tercera Evaluación
1	A AS A FS A OLM A I	A AS A FS A OLM A I	A AS A FS A OLM A I
2			
3			

1,2 y 3 Grados de educación preescolar

A AS Area Afectivo-Social

A FS Area Función Simbólica

A OLM Area Operaciones Lógico-Matemáticas

A OI Area operaciones Infralógicas

Variables.-

- Variable Independiente.- Programa de educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública (1981), considerando los tres grados escolares.

- Variable Dependiente.- Logros obtenidos por los niños en las diferentes áreas del desarrollo que cubre el programa y - que son: afectivo-social, función simbólica, operaciones lógico-matemáticas y operaciones infralógicas.

La Variable dependiente fue medida empenado una escala --

de desarrollo, que se aplicó en tres ocasiones, y se describe en la sección de materiales.

Niveles de las Variables.-

Estos serán representados por los tres grados preescolares, los tres tipos de evaluaciones (inicial, intermedia y final), y por último por las cuatro áreas de desarrollo que señala el programa de educación preescolar y que son: afectivo-social, función simbólica, operaciones lógico-matemáticas y operaciones infralógicas.

Método.-

Sujetos.- Participaron en esta investigación 105 sujetos de 4, 5 y 6 años de edad, niños y niñas de nivel socioeconómico medio-bajo que recibieron educación preescolar en 12 -- jardines de niños de la S.E.P., correspondientes a la Delegación Gustavo A. Madero.

Para seleccionar a estos 105 sujetos, primeramente se seleccionaron 27 de los 133 jardines de niños con los que cuenta la Delegación, que ofrecieron facilidades para la investigación. De éstos 27 jardines de niños, se trabajó con 12 de ellos ubicados en el Norte de la Delegación, en cada uno de estos jardines, se seleccionaron al azar 15 niños, 5 de cada uno de los 3 grados. La selección consistió en pedir a las maestras, la lista de asistencia de los niños, y conformar -- así la muestra, empleándose un procedimiento de muestreo estadístico estratificado según Levin (1977).

Escenario.-

Las tres evaluaciones de los niños seleccionados, se realizaron en las áreas de los jardines de la S.E.P., mismos que tenían ventilación e iluminación óptima. No hubo interrupciones durante las evaluaciones.

Materiales.-

Los materiales utilizados fueron:

- Un cuestionario socio-económico.- Este tuvo como finalidad indentificar a la muestra de nivel socioeconómico medio bajo, pertinente para la presente investigación, y consta de seis apartados, que son: ficha de identidad, antecedentes familiares, historia socioeconómica, historia clínica, historia prenatal y perinatal, y por último exploraba las relaciones de los padres con el niño. Las preguntas incluidas en este cuestionario son de tipo cerrado. (Apéndice A).

- Guía de Evaluación del Desarrollo.- Tuvo como objetivo guiar la aplicación de algunas actividades psicopedagógicas sugeridas por Labinowicz (1981), de acuerdo a las áreas y subáreas que propone el programa de educación preescolar - con enfoque psicogenético y que son:

Áreas	Subáreas
- Afectivo-Social	<ul style="list-style-type: none"> { Forma de Juego { Autonomía { Cooperación y Participación
- Función Simbólica	<ul style="list-style-type: none"> { Expresión gráfico-plástica { Juego simbólico { Lenguaje Oral <ul style="list-style-type: none"> { Cómo habla { Cómo se comunica { Lenguaje Escrito <ul style="list-style-type: none"> { Lectura <ul style="list-style-type: none"> { Dónde se lee { Función de los textos. { Comprensión de la asociación-entre sonidos-y grafías. { Reconocimiento de su nombre. { Escritura <ul style="list-style-type: none"> { Escritura de - las letras. { Escritura de - su nombre.
- Operaciones Lógico-Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> { Clasificación { Seriación { Conservación de número
- Operaciones Infralógicas	<ul style="list-style-type: none"> { Estructuración del tiempo { Estructuración del espacio

Las actividades psicopedagógicas sugeridas por Labinowicz y acordes al programa de la S.E.P., consistieron en: Inducción de actividades con registros de observación, situaciones de solución de problemas, preguntas orales, tareas piagetanas clásicas, como son seriación, noción de conservación - de número y clasificación.

Para la clasificación de este formato se utilizaron:

Prendas de vestir, hojas blancas, lápices, diez tarjetas, de las cuales cinco contenían imágenes y las otras cinco palabras que designaban a esas imágenes, un cuento, otras diez tarjetas, cinco de ellas con palabras bisílabas y las otras cinco con palabras tetrasílabas, otras diez tarjetas que contenían palabras comunes, doce fichas de plástico, diez palillos de madera graduados, galletas, un frasco, tres pelotas de esponja, ocho cubos de plástico, una caja de zapatos vacía y una canica (Apéndice B).

- Hojas de Registro para la evaluación del Desarrollo.-

Estas se elaboraron con la finalidad de vaciar en ellas - los datos obtenidos durante las sesiones evaluativas, y contienen: los principales datos de los niños, las áreas y subáreas del programa de educación preescolar, una sección respectiva para las tres evaluaciones y niveles en los cuales - se encontraban los niños en cada una de ellas, y por último - una sección para observaciones. (Apéndice C).

- Formato de Observación para las Maestras.- El objetivo de este instrumento, fue registrar las conductas psicopedagógicas de las maestras en el salón de clases, tal formato --- consta de dos secciones de registro: una que enlista varias conductas a seguir por el instructor según el enfoque piagetano, y la otra sección según el enfoque tradicional. (Apéndice D).

Procedimiento.-

Primeramente se piloteó el cuestionario socioeconómico y la guía de evaluación del desarrollo, una vez realizado esto, se procedió a aplicar el cuestionario socioeconómico con las mamás de los niños seleccionados al azar y poder así detectar a los niños que se encontrarán en el nivel socioeconómico medio bajo.

Una vez detectados los niños se programaron las tres evaluaciones, mismas que se realizaron en los meses de Octubre, Enero y Mayo.

Para efectuar la primer evaluación se reunieron a los ni-

Los seleccionados en un salón de cada uno de los doce jardines. La aplicación de ésta primera evaluación, se realizó -siguiendo cuidadosamente los lineamientos de la guía de evaluación del desarrollo, misma que se aplicó de manera colectiva en las subareas: forma de juego, cooperación y participación, conservación de número, y de manera individual en -- las subareas: autonomía, expresión gráfico plástica, juego simbólico, lenguaje oral (cómo habla, cómo se comunica), lenguaje escrito: lectura (dónde se lee, función de los textos, comprensión de la asociación entre sonidos y grafías, reconocimiento de su nombre) y escritura (escritura de las letras-escritura de su nombre), clasificación, seriación, estructuración del espacio y del tiempo.

Las sesiones de evaluación fueron realizadas por las dos autoras de la presente investigación, y duraron cuatro horas cada jornada diaria. Para cada niño se empleó un promedio -de 30 minutos.

La segunda y tercera evaluación, se realizaron de la misma manera que la primera.

Durante la segunda evaluación, se aplicó el formato de -- observación para las maestras, que fueron seleccionadas al -azar (tres de cada nivel). En dicho formato se registraron las actividades realizadas por las maestras en el salón de -clases, según el enfoque piagetano o el enfoque tradicional.

Procedimiento de la Calificación de Materiales.-

Para el caso del cuestionario socioeconómico, primeramente se determinaron categorías de cada uno de los reactivos -contenidos en éste, posteriormente se calcularon frecuencias para cada una de ellas y se procedió al análisis estadístico mediante la técnica de χ^2 .

C A P I T U L O V

ANALISIS DE RESULTADOS

Se realizaron varias operaciones para el tratamiento estadístico de los datos obtenidos en esta investigación, y se presentan de la siguiente manera:

1.- La realización de un AVAR para el diseño S.P.F. pqr (3.34) considerando las variables: grado escolar, áreas del desarrollo y tipo de evaluaciones.

2.- También se realizó una comparación de parejas de medias que permitió contrastar las medias de las variables: -- grado escolar, áreas del desarrollo y tipos de evaluaciones.

3.- Asimismo, fue necesario realizar un análisis de Chi cuadrada, que permitió determinar si existían o no diferencias significativas entre los indicadores específicos de cada una de las áreas del desarrollo.

4.- Por otro lado se realizó un análisis de los registros de observación para las educadoras, con el fin de definir el tipo de conductas educativas que manifestaban ellas dentro del salón de clases.

5.- Por último se realizó un análisis de Chi cuadrada para el cuestionario socioeconómico que permitió, tanto seleccionar adecuadamente la población requerida para este estudio, como valorar el tipo de estimulación que la familia proporcionaba a los niños.

A continuación se describen con detalle los resultados encontrados en esta investigación.

ANÁLISIS DE VARIANZA.-

1.- La realización de un AVAR para el diseño S.P.F. pqr (3.34) considerando el grado escolar (1°, 2° y 3°), las áreas del desarrollo (afectivo-social, operaciones lógico-matemáticas, función simbólica y operaciones infralógicas), y las evaluaciones (inicial, intermedia y final), que se administraron a los 105 sujetos que participaron en el estudio y siguiendo los procedimientos estadísticos descritos por Kirk (op. cit.), reveló que: si se encontraron diferencias significativas para los tres grados escolares ($F = 79.62 p < 0.001$); para los diferentes tipos de evaluación ($F = 32.68 p < 0.001$); para el caso de las áreas del desarrollo ($F = 121.01 p < 0.001$); al igual que en la interacción de las evaluaciones y áreas del desarrollo ($F = 2.210 p < 0.005$); y por último también para la interacción del grado escolar, tipo de evaluaciones y áreas del desarrollo ($F = 3.548 p < 0.01$).

No se encontraron diferencias significativas para la inte

racción, grado escolar y áreas del desarrollo ($F= 2.065$ n.s.); ni tampoco para la interacción grado escolar con evaluaciones ($F= 1.946$ n.s.). Ver tabla No. 1.

En la tabla No. 2 se presentan las puntuaciones medias de los tres factores del análisis con sus gráficas correspondientes I, II, III y IV; como puede observarse las puntuaciones medias globales de las diferentes áreas del desarrollo muestran diferencias mínimas en función simbólica y operaciones lógico matemáticas ($C_2 = 1.446$ y $C_3 = 1.430$); no siendo así en las áreas afectivo social y operaciones infralógicas ($C_1=2.060$ y $C_4=1.260$).

COMPARACION DE PAREJAS DE MEDIAS.-

2.- Las puntuaciones entre parejas de medias se presentan en la tabla No. 3, y en cuanto a los grados escolares se pueden observar unas puntuaciones medias globales de 1.209 para el primer grado, otra puntuación media de 1.439, por lo que puede decirse que existe una ligera transición hacia el segundo nivel; por último en el tercer nivel de desarrollo, se obtuvo una puntuación media de 2.001, que ubica a estos últimos sujetos en el segundo nivel del desarrollo.

Para el caso de las evaluaciones se observaron unas puntuaciones medias globales de 1.454 para la evaluación inicial, para la intermedia una de 1.572 en donde ya se puede empezar a observar un incipiente cambio en la ejecución de los sujetos, y por último una puntuación media global de 1.620 para la evaluación final, en donde el cambio en la ejecución de los sujetos es ya más marcada.

En las gráficas I, II y III que se refieren al primero, segundo y tercer grado respectivamente, pueden observarse cambios en la ejecución de los sujetos en las diferentes evaluaciones sobre todo en las áreas del desarrollo afectivo-social y función simbólica.

En la gráfica IV, se presentan las puntuaciones medias globales de las áreas afectivo-social, función simbólica, operaciones infralógicas y operaciones lógico matemáticas.

Como una extensión del análisis anterior, se realizó una prueba de comparación de parejas de medias, para los factores que arrojan resultados significativos en el análisis anterior.

Se emplearon los procedimientos descritos por Kirk (op. cit.) para la comparación de medias, y los resultados también pueden observarse en la tabla No. 3.

Como puede observarse el primer grado escolar ($\bar{X}=1.209$)

no supera al segundo ($\bar{X}=1.439$ y $t=1.782$ n.s.), mientras que el tercer grado ($\bar{X}=2.001$) sí supera al primero y al segundo ($t=6.13$ y $t=4.35$ ambas con $p<0.01$).

En el caso de las evaluaciones, la segunda evaluación -- ($\bar{X}=1.572$) supera a la primera ($\bar{X}=1.454$ y $t=2.00$, $p<0.05$), - la tercera evaluación ($\bar{X}=1.620$ y $t=2.81$, $p<0.01$) supera a - la primera, pero no así a la segunda.

Para el caso de las áreas del desarrollo, se observa que el área afectivo social ($\bar{X}=2.060$) supera a las áreas de función simbólica ($\bar{X}=1.446$) operaciones lógico-matemáticas -- ($\bar{X}=1.430$) y a operaciones infralógicas ($\bar{X}=1.260$) con valores de t respectivamente de 13.64, 14.00 y 17.77, todos --- ellos al nivel de $p<0.001$; mientras que las áreas de función simbólica ($\bar{X}=1.446$) y de operaciones lógico-matemáticas ($\bar{X}=1.430$) sí superan a la de operaciones infralógicas - ($\bar{X}=1.260$). Ambas al nivel significativo de $p<0.01$, con valores respectivos de $t=4.13$ y $t=3.77$. No se encontraron -- diferencias significativas entre el área de función simbólica y la de operaciones lógico-matemáticas.

ANÁLISIS DE CHI CUADRADA PARA LAS ÁREAS DEL DESARROLLO.-

3.- Como se mencionó al principio de este capítulo, también se realizó un análisis de Chi cuadrada para determinar si existían diferencias significativas entre los indicadores específicos de cada área del desarrollo, y los resultados fueron los siguientes:

Para la primera evaluación en el área afectivo-social, - no hubo diferencias significativas ($\chi^2=10.79$ n.s.); para el área de función simbólica sí se encontraron diferencias significativas ($\chi^2=21.47$ $p<0.005$), para el área de función simbólica (lecto escritura) tampoco hubo diferencias significativas ($\chi^2=24.02$ n.s.).

En el área de operaciones lógico matemáticas, sí se encontraron diferencias significativas ($\chi^2=27.32$ $p<0.01$), y - para el área de operaciones infralógicas no se encontraron diferencias significativas ($\chi^2=1.32$ n.s.) Ver tablas No. 4, 5, 6, 7 y 8.

Para la segunda evaluación en el área afectivo social, - no se encontraron diferencias significativas ($\chi^2=9.87$ n.s.) en el área de función simbólica, sí se encontraron diferencias significativas ($\chi^2=30.85$ $p<0.001$); también en el área de función simbólica (lecto-escritura) se encontraron diferencias ($\chi^2=43.10$ $p<0.001$); para el área de operaciones lógico matemáticas también se encontraron diferencias significativas ($\chi^2=31.36$ $p<0.001$) y por último para el área de ope

raciones infralógicas no se encontraron diferencias ($\chi^2=0.12$ n.s.) Ver tablas Nos. 9, 10, 11, 12 y 13.

En la tercera y última evaluación, para el área afectivo-social se encontraron diferencias ($\chi^2=17.01$ $p<0.01$); para el área función simbólica, si se encontraron diferencias ($\chi^2=32.38$ $p<0.001$) para el área de función simbólica (lecto-escritura) también se encontraron diferencias ($\chi^2=56.17$ $p<0.001$); en el área de operaciones lógico-matemáticas también se encontraron diferencias ($\chi^2=31.19$ $p<0.001$) y finalmente para el área de las operaciones infralógicas no se encontraron diferencias ($\chi^2=0.01$ n.s.) Ver tablas 14, 15, 16, 17 y 18.

ANALISIS DE LOS REGISTROS DE OBSERVACION PARA EDUCADORAS.-

4.- En los registros de observación para las educadoras y por lo que respecta al método piagetano se encontró que de las doce educadoras de los jardines de niños que fueron estudiados tan sólo el 33% de ellas cuestionó a los niños acerca del tema que estaban aprendiendo, el mismo porcentaje de estas maestras orientó y recuestionó a los niños cuando éstos equivocaban sus respuestas, el 25% de las educadoras no proporcionó reforzadores materiales o verbales a los niños por las respuestas correctas, el 17% de ellas pidió a los alumnos que les hablaran de sus trabajos, al igual que les proporcionaron material didáctico inconcluso para que los niños lo completaran, por último el mismo porcentaje de maestras indujo confianza a los niños para que respondieran lo que ellos creían que era la respuesta.

Conductas que también pertenecen al método de enseñanza piagetano como son: el que la maestra deje que los niños escojan lo que pueden hacer y los ayude a organizar, describir y aprender de estas experiencias; el que la maestra adopte una actitud de aceptación (pero no de aprobación) -- ante las respuestas de los niños y que la maestra haga al niño caer en contradicción para que reflexione sobre sus respuestas, no son ejercidas por ninguna de las maestras de los doce jardines.

Por lo que respecta al tipo de conductas que pertenecen al método de enseñanza tradicional, el 66% de las maestras, no cuestionaba exhaustivamente a los niños, el 75% de ellas reforzaba verbal o materialmente la respuesta correcta de los niños, el mismo porcentaje de ellas imponía las respuestas correctas a los alumnos.

el 83% de las maestras fijaba el tiempo a los alumnos -- para que realizaran sus actividades, el 91% de ellas no tomaba en cuenta los diferentes avances en el desarrollo cognoscitivo de los niños. Para finalizar, el 100% de las ---

maestras ante la realización del trabajo libre, determinaba - lo que debería de hacerse.

ANALISIS DE CHI CUADRADA DEL CUESTIONARIO SOCIO-ECONOMICO.-

5.- Los resultados que se obtuvieron de la aplicación de la prueba Chi cuadrada para analizar los datos del cuestionario socio-económico y ver si había diferencias significativas en relación a los indicadores incluidos en éste, se presentan a continuación:

II. Antecedentes Familiares.-

1.- Si hubo diferencias significativas en cuanto a la edad de los padres. ($X^2=80$ $p<0.001$), también las hubo en cuanto a la edad de las madres ($X^2=154.9$ $p<0.001$).

Encontrándose que tanto los padres como las madres se concentraron en el intervalo de 21-30 años de edad.

2.- En cuanto a la ocupación de los padres, se encontró que la mayoría de ellos eran obreros, un número menor comerciantes, y siguiendo en orden decreciente, choferes. En el caso de las madres, la mayoría se dedicaba a las labores domésticas.

3.- Refiriéndose al caso del estado civil, también se encontraron diferencias significativas ($X^2=159$ $p<0.001$), y la mayor frecuencia se registró en la categoría de casados.

4.- En cuanto a la escolaridad de los padres y de las madres se encontraron diferencias significativas ($X^2=80$ $p<0.001$) ($X^2=92.32$ $p<0.001$) respectivamente; concentrándose la mayor frecuencia en: primaria terminada hasta 6° grado.

III.- Historia Socio-económica.-

1.- En cuanto ingreso mensual, también se encontraron diferencias significativas ($X^2=70$ $p<0.001$), y la mayor frecuencia se registró en el intervalo de : \$ 31,000 a \$ 40,000.

2.- En cuanto al tipo de habitación, también hubo diferencias ($X^2=16.6$ $p<0.001$), la mayor frecuencia se encontró en casa alquilada.

3.- Para el caso de tipo de construcción también hubo diferencias ($X^2=51.6$ $p<0.001$), se concentró la mayor frecuencia en concreto.

4.- Por lo que respecta al número de personas que habitan en la casa, también se encontraron diferencias ($X^2=66$ $p<0.001$), concentrándose la mayor frecuencia en de 5 a 7 personas.

5.- En cuanto al número de habitaciones que tiene la casa también hubo diferencias ($X^2=62.83$ $p<0.001$), encontrándose la mayor frecuencia en: de dos a cuatro habitaciones.

6.- Para el caso de los servicios con los que cuenta la casa no hubo diferencias, puesto que toda la muestra cuenta con estos tres tipos de servicios: luz, drenaje y agua.

7.- Para el caso de alimentos ingeridos a la semana por la familia, se encontró que la mayoría de ellos consume en primer lugar carbohidratos, en segundo lugar minerales, en tercer lugar vitaminas y por último proteínas.

8.- Para el caso de diversiones de la familia, se encontraron diferencias ($X^2=115.68$ $p<0.001$), y la mayor frecuencia se registró en televisión.

IV.- Historia Clínica.-

a) Antecedentes personales patológicos.

Para el caso de las enfermedades que ha tenido el niño, sí se encontraron diferencias significativas ($X^2=100$ $p<0.001$) y la mayor frecuencia se concentró en gripe y enseguida amigdalitis.

b) Desarrollo motor.

5.- Para el caso de la edad en que ocurrió la primera sonrisa, se encontró que también hubo diferencias significativas ($X^2=105.3$ $p<0.001$) y la mayor frecuencia se registró en de cuatro a seis meses.

6.- Para el caso de sentarse sólo, también se encontraron diferencias ($X^2=32.5$ $p<0.001$), encontrándose la mayor frecuencia en de 5 a 7 meses.

7.- Por lo que se refiere a la conducta de caminar sólo también hubo diferencias ($X^2=127.3$ $p<0.001$) y la mayor frecuencia se registró en: de doce a 18 meses.

8.- Para el caso de la conducta de subir y bajar escaleras solo, también hubo diferencias ($X^2=25.8$ $p<0.001$), y la mayor frecuencia se concentró: mayor de 24 meses.

9.- Por lo que se refiere al caso de correr, también hubo diferencias ($X^2= 48.64$ $p<0.001$), y la mayor frecuencia se concentró en de 25 a 26 meses.

c) Lenguaje.

1.- Para el caso de balbuceo, también se encontraron di-

ferencias ($\chi^2=4.3$ $p<0.1$), encontrándose la mayor frecuencia en mayor de seis meses.

2.- Por lo que se refiere a la emisión de las primeras palabras, también hubo diferencias ($\chi^2=43$ $p<0.001$), encontrándose la mayor frecuencia en: menor de dos años.

3.- Para el caso de las primeras frases, también hubo diferencias ($\chi^2=40.3$ $p<0.001$), registrándose la mayor frecuencia en: menor de dos años. Cabe señalar que las frecuencias mencionadas en esta sección, no coinciden con las citadas por las investigaciones del desarrollo psicolingüístico; y eso tal vez se debió a que las madres confundieron el significado de la palabra frase.

V.- Historia prenatal y Perinatal.-

3.- Para el caso de las enfermedades durante el embarazo, también se encontraron diferencias ($\chi^2=175$ $p<0.001$), -- concentrándose la mayor frecuencia en: ninguna.

4.- Por lo que se refiere a tipo de parto, también se encontraron diferencias ($\chi^2=102$ $p<0.001$), concentrándose la mayor frecuencia en: normal.

5.- Para el caso de duración del embarazo, también hubo diferencias ($\chi^2=121.8$ $p<0.001$), y se concentró la mayor frecuencia en: 9 meses.

6.- Por lo que se refiere al caso en donde se cuestiona si se deseaba el embarazo; también se encontraron diferencias ($\chi^2=86.7$ $p<.001$), encontrándose la mayor frecuencia en sí.

7.- Para el caso en donde se preguntaba si el niño fue del sexo deseado; también se encontraron diferencias ($\chi^2=104.4$ $p<0.001$), y se encontró que la mayor frecuencia estuvo en: sí.

8.- Por lo que se refiere a las lesiones observadas también hubo diferencias ($\chi^2=160.48$ $p<0.001$), y se encontró la mayor frecuencia en: ninguna.

9.- En cuanto a cuidados adicionales, también hubo diferencias ($\chi^2=201$ $p<0.001$) encontrándose la mayor frecuencia en: ninguna.

10.- Por lo que se refiere al tipo de alimentación, también hubo diferencias, ($\chi^2=45.62$ $p<0.001$) concentrándose la mayor frecuencia en: pecho.

11.- Para el caso en donde se pregunta la edad en la que ocurrió el destete, también se encontraron diferencias-

($X^2=83.26p<0.001$), y se registró la mayor frecuencia en: ma yor de nueve meses.

VI.- Relaciones de los padres con el niño.-

1.- En cuanto al tiempo que le dedicaba el padre y la ma dre al niño, también se encontraron diferencias ($X^2=41.66p<0.001$), ($X^2=75.06p<0.001$) respectivamente.

En los padres la frecuencia mayor estuvo en: de una a --- tres horas, y en las madres estuvo en: de cuatro a seis ho-- ras.

2.- En cuanto a los temas que los padres comentaban con el niño, nuevamente se encontraron diferencias ($X^2=187p<0.001$), y se observó una gran diferencia entre las frecuencias encontrándose que la mayor frecuencia se concentró en: temas de la escuela principalmente y en los últimos lugares, temas sexuales y del futuro.

3.- En cuanto a la actitud de los padres ante las travesuras de los niños, nuevamente se encontraron diferencias -- ($X^2=215.6p<0.001$), y la mayor frecuencia se registró en: ex-- plicaciones y segundo lugar castigo corporal.

4.- Para el caso de los premios utilizados por los pa--- dres para estimular la conducta del niño, también se encon-- traron diferencias ($X^2=28.8p<0.001$), concentrándose la ma-- yor frecuencia en: materiales.

6.- Por lo que respecta a la descripción de un día completo en la vida del niño, nuevamente se encontraron dife-- rencias ($X^2=48p<0.001$) y concentró la mayor frecuencia en: vida normal.

7.- Para el caso en donde se indagaba si el niño presen taba algún problema específico, nuevamente se encontraron -- diferencias ($X^2=48.7p<0.001$), y concentró la mayor frecuen-- cia en: hogar.

8.- Por último para el caso en donde se indagaba qué ti po de problemas son los que presentaba el niño, nuevamen-- te encontraron diferencias ($X^2=38.8p<0.001$), y la mayor fre cuencia estuvo en: conductual, emocional. Ver apéndice E.

C A P I T U L O VI

CONCLUSIONES

A partir de los resultados encontrados se dió respuesta al objetivo general y por ende a los objetivos específicos de la presente investigación; siendo el objetivo general, proporcionar datos que manifiesten la eficacia del programa de educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública.

Se encontró que sí hay avances significativos, aunque no óptimos en el desarrollo cognoscitivo de los niños, a lo largo de los tres grados de educación preescolar, en los tres tipos de evaluaciones realizadas y en las diferentes áreas del desarrollo estudiadas. La misma observación puede hacerse en la interacción de las evaluaciones y áreas del desarrollo, así como también para la triple interacción: grado escolar, tipo de evaluación y áreas del desarrollo.

La confrontación entre parejas de medias, indicó que -- tan sólo los niños del primer grado están ubicados de acuerdo a su nivel, mientras que los del segundo grado ---- muestran una ligera transición hacia el segundo nivel: --- siendo que lo ideal sería que cada grupo de niños califica ra de acuerdo a su nivel correspondiente.

Las evaluaciones intermedia y final, en comparación con la inicial mostraron mejorías que resultaron ser significativas en la ejecución de los sujetos.

Por lo que respecta a las áreas del desarrollo, se encontró que el área afectivo-social superó considerablemente a las áreas de función simbólica, operaciones lógico-- matemáticas y operaciones infralógicas.

A este respecto presumiblemente el área afectivo social resultó ser la más favorecida, dado que por sus características se indujo más fácilmente el aprendizaje en los niños, mediante un proceso de asimilación.

En el área de función simbólica los preescolares se encuentran poderosamente motivados para ejercitar la imitación en ausencia de un modelo, el juego simbólico, en donde el niño representa papeles que satisfacen las necesidades afectivas e intelectuales de su yo, la expresión gráfica plástica, la imagen mental, y el lenguaje le permiten una comunicación continua con los demás, así como la posibilidad de reconstruir sus acciones pasadas y anticipar sus futuras. En esta área la mayoría de los sujetos reveló estar en un período de transición hacia el segundo nivel, esta puntuación puede deberse a que aún algunas veces le es difícil diferenciar la fantasía, la magia, los sueños y la simulación de la realidad (Weikart, op. cit.).

En relación al área lógico-matemática Weikart señala que: "el conocimiento lógico-matemático, es el tipo de conocimiento menos enseñable que existe, la aceleración del desarrollo a través de la enseñanza didáctica no parece ser un curso -- de acción válido en términos de desarrollo, puesto que los niños construyen sus propios modelos de la realidad, mismos que se desarrollan con el paso del tiempo en respuesta a las nuevas experiencias y a la exposición de otros puntos de vista". (Pág. 22). Quizás a esto se deba, que la mayoría de los sujetos calificaron en esta área con una puntuación que permite ubicarlos en un período de transición hacia el segundo nivel.

Por lo que se refiere al área de las operaciones infralógicas, cabe señalar que la organización del conocimiento se da al rededor de dos marcos de referencia que se construyen paralela y sincrónicamente, y que son: el marco de referencia espacio temporal y el marco de referencia lógico-matemático. Ambos hacen posible la comprensión de ciertos aspectos empíricos que anteceden a las operaciones espaciales y la organización del conocimientos en general, para la localización de los objetos y de los eventos en el tiempo y en el espacio. (Programa de Educación Preescolar 1981).

De esta manera, y tomando en cuenta la puntuación que obtuvo la mayoría de los niños en el área lógico matemática -- (transición hacia el segundo nivel) se encuentra justificado que ellos en el área de operaciones infralógicas muestren un incipiente periodo de transición hacia el segundo nivel.

El análisis de Chi cuadrada para los indicadores específicos de cada una de las áreas de desarrollo reveló que la mayoría de los sujetos durante las tres evaluaciones muestra ejecuciones características del segundo nivel en el área -- afectivo social, aunque a partir de la segunda evaluación, se empezaron a manifestar mejoras de ejecución hacia el tercer nivel.

En el área de función simbólica la mayoría de los sujetos mantiene una ejecución propia del primer nivel, aunque en la -- segunda y tercera evaluación ya pueden observarse mejoras -- hacia el segundo y tercer nivel.

En el área de operaciones lógico-matemáticas, también la mayoría de los sujetos se encuentra ubicada por su ejecución en el primer nivel, aunque durante la segunda y tercera evaluación se observan mejoras hacia el segundo nivel.

Por lo que respecta al área de las operaciones infralógicas aquí también puede observarse que la mayoría de los sujetos durante las tres evaluaciones persiste ubicada de acuerdo a su ejecución en el primer nivel, aunque durante la segunda

y tercera evaluación ya se manifiestan mejorías, pero tan só-
lo son hacia el segundo nivel. Es por ésto que se concluye --
que hay diferencias en la ejecución, de acuerdo a la comple-
jidad de los aprendizajes por las diversas subareas que con-
forman cada área.

De esta manera, resulta pertinente sugerir un estudio de
seguimiento que permita determinar si hay progresión en el
desarrollo de cada área y en consecuencia sus subáreas, así
como también que se determinen el orden en que se da el --
apredizaje de cada una de las áreas que propone el programa
de educación preescolar vigente.

A pesar de que el programa de educación preescolar mexi-
cano, con enfoque psicogenético ofrece resultados como son:
"el fomento de la independencia del niño y la adaptación al
mundo cambiante" (Labinowicz, pág. 267), puede decirse que -
se están desperdiciando esfuerzos humanos y materiales, ya -
que los registros de observación para las educadoras revela-
ron que la mayoría de ellas no seguían los lineamientos que
marcan este tipo de programas como son:

a) cuestionamiento a los niños acerca del tema que esta-
ban aprendiendo.

b) orientación y recuestionamiento cuando éstos llegan a
equivocar su respuesta.

c) no reforzamiento material o verbal cuando emiten res-
puestas correctas.

d) pedir que los niños hablen de sus trabajos, al igual -
que proporcionarles materiales didácticos inconclusos para -
que ellos los completen.

e) dar confianza a los niños para que respondan de acuerdo
a su capacidad.

f) También el maestro debe permitir que los niños escojan
lo que pueden hacer y ayudarlos a organizar describir y a--
prender de estas experiencias.

g) mostrar una actitud de aceptación pero no de aproba---
ción ante las respuestas de los niños.

h) el maestro debe hacer caer en contradicción al niño --
para que reflexione sobre su respuesta.

De hecho la mayoría de las educadoras funcionan con técni-
cas didácticas del método tradicional, con características -
del enfoque conductista como lo es el otorgar reforzadores -

verbales o materiales ante las respuestas correctas.

Otro de los aspectos que arrojó esta investigación, se refiere al cuadro socio-económico de la muestra con la que se trabajó, el cual reveló que efectivamente se estaba trabajando con una muestra de nivel socio-económico medio-bajo.

Las características de esta muestra manifestaron que la mayoría eran padres jóvenes, obreros y amas de casa, y con primaria terminada, con un ingreso mensual de sueldo mínimo, que vivían en casa alquilada de concreto con todos los servicios, y en ellas vivían de cinco a siete personas.

También se encontró, que éste tipo de población carecía de una alimentación balanceada y su diversión más frecuente era ver televisión.

Por lo que respecta a la sección de historia clínica de los sujetos, estos resultaron estar sanos. La sección de historia prenatal y perinatal, mostró que los sujetos que participaron en esta investigación se encontraban dentro de los parámetros normales.

Un último aspecto del cuadro socio-económico, son las relaciones de los padres con el niño, el cuestionario reveló que la madre proporcionaba más tiempo a los niños que el padre y que los temas tratados durante este tiempo eran en primer lugar temas de la escuela y enseguida temas sexuales y del futuro. La mayoría de los padres presumían corregir a sus hijos utilizando explicaciones y como último recurso recurrían al castigo corporal. Cuando los premiaban lo hacían materialmente, el tipo de problemas que los niños presentaban con mayor frecuencia eran conductuales y emocionales.

Por todo lo anteriormente señalado sobre este aspecto, se concluye que el tipo de estimulación que ofrece la familia al niño preescolar de esta investigación fue muy pobre, ya que el ambiente familiar no está informado de lo importante que es fomentar experiencias de aprendizaje más enriquecedoras que promuevan el "aprendizaje activo".

No obstante como ya se había mencionado, si hubo avances significativos, aunque no óptimos y esto se debió a que el aprendizaje activo connota el aprendizaje iniciado por el aprendiz e n el sentido de que es realizado por éste, en lugar de que sólo se le entregue o transmita. También connota creatividad por parte del aprendiz, quien trata de construir una mejor "teoría" de la realidad y de inventar nuevas combinaciones de medios y fines.

De ésta manera el aprendizaje activo es una experiencia in mediata y directa con los objetos, personas y sucesos. siendo esta una condición necesaria para la reestructuración cognoscitiva y por ende para el desarrollo, dado que en forma simple los niños aprenden conceptos a través de la actividad autoiniciada.

Cabe mencionar también que este tipo de aprendizaje es decisivo y duradero, dado que las experiencias activas y directas involucran los sentidos y sistema motor, brindando así al niño la comprensión fundamental en torno a la cual puede construirse un nuevo conocimiento a través de medios menos directos cuando el niño es más maduro en términos de desarrollo.

Un último aspecto de ésta investigación se refiere al programa de educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública, que metodológicamente hablando está bien estructurado y que confrontándolo con un esquema propuesto por Hooper y Defraín en 1985 se puede concluir que se encuentra ligeramente alejado de la ortodoxia piagetana y se asemeja más a los lineamientos señalados por los teóricos Kami y Devries.

Kami y Devries (op. cit.) señalan siete principios de enseñanza en las áreas socio-emocionales y del conocimiento basados en la teoría de Piaget y que son:

- 1.- Animar al niño a ser independiente y curioso, a que desarrolle su iniciativa en perseguir curiosidades, a tener confianza en su habilidad para descubrir las cosas por sí mismo, a hablar, exponer su pensamiento con convicción y a enfrentar se constructivamente ante temores y ansiedades y no ser fácilmente desanimado.
- 2.- Animar al niño a interactuar con otros niños y a resolver conflictos entre ellos.
- 3.- Practicar la cooperación y la igualdad con los niños, hasta donde sea posible.
- 4.- Enseñar en el contexto de los juegos del niño.
- 5.- Animar y aceptar las respuestas erróneas del niño.
- 6.- Enseñar de acuerdo a las clases de conocimientos del niño.
- 7.- Enseñar el contenido y también el proceso.

Por todo ésto, resulta relevante mencionar que existe una diferencia entre el curriculum formal (cuaderno-guía del Pro

grama de Educación Preescolar de la S.E.P.). Y el currículum real (experiencias de aprendizaje de los niños en el salón de clases).

Tomando en cuenta las deficiencias socio-económicas de un país como México que repercuten de manera determinante sobre sus sistemas educativos, es necesario que el método Piagetano se aplique eficazmente, ya que éste no resulta ser costoso, puesto que permite trabajar con materiales de uso cotidiano. Además un sistema de enseñanza psicogenético busca crear generaciones de individuos con metas creativas y críticas, que Piaget señala que deben ser las metas educativas (Hooper y Defraín, 1985; pág. 159).

También es pertinente mencionar que no basta con que el programa de Educación Preescolar mexicano posea una buena metodología, sino que también es necesario que este enfoque se articule hacia los modelos educativos superiores.

Las limitaciones que se encontraron para la realización de la presente investigación fueron:

- La poca cooperación de los directores y administradores de la enseñanza de educación preescolar, lo cual impide la conducción de investigaciones sólidas que propicien la retroalimentación de los currícula preescolares.

- La carencia de información de dichas personas, sobre lo que es la psicología educativa y lo que ésta puede aportar.

Para finalizar se hace mención de las siguientes propuestas de investigación subsecuente:

- Delimitación de estrategias de evaluación curricular-pertinentes para el nivel preescolar.

- Conducción de estudios longitudinales donde se siga la trayectoria escolar desde el grado preescolar hasta la primaria.

- Realización de estudios comparativos de niños que no reciben la educación preescolar y niños que sí la reciben para contrastar y determinar si sus habilidades y/o conceptos se desarrollan igual.

- Proponer modelos de capacitación adecuados para las educadoras que trabajen con programas que posean orientación psicogenética.

BIBLIOGRAFIA.

- 1).- Abramova, N. y Kramer, S. (1984) "El Rey está desnudo": Un debate sobre las funciones de la Educación Preescolar en Brasil. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, - Vol. 14 (1 y 2), 233-240.
- 2).- Barnes, M.et.al, (1972) A fiveyear longitudinal compason o/a tradicional versusestructural preeshool program cognocite -- social and afective variables.University Ilionois, Urbana.
- 3).- Bee, H. (1978).El desarrollo del niño . México, Herla.
- 4).- Bieheler, R.F. (1930) Introducción al desarrollo del niño.
- 5).- Chagas, C. (agosto, 1982) El impacto del preescolar en los niños de sectores populares.Cuadernos de Pesquisa de la Fundación CH. Argentina, (42), 63-78.
- 6).- CISE (1980) Sistematización de la Enseñanza. México, UNAM.
- 7).- Concha, H; Fuentes, J; Mulsow, G; Cyarzún, R; y Schyle,E. - (1984) El Perfil del Educador de Párvulos.Estudios Pedagógicos. Chile (10), 19-25.
- 8).- Estadística Básica de Educación Preescolar.Resultados Preliminares.Memorándum Técnico. (1980) México (2 y 3),58.
- 9).- Evans, A. (1975) Contemporary Influences in early childhood-education.New York, Holt Rineharland Wiston, 2a. ed.
- 10).- Falcón de Bencid, I.(1980) Preescolar-Una Experiencia en Currículum Comunitario. Curriculum Venezuela. Vol. 5 (9), 132-167.
- 11).- Ferran, Ferrer J; (1984). La Educación Preescolar en la Re-- gión de Europa.Educar (5), 138.
- 12).- Filp, J y Schiefelbein, E (1982) Efecto de la Educación Preescolar en el Rendimiento del 1er grado de Primaria. Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol.12 (1), 4-41.
- 13).- González, B y Lozano, P. (1986) Participación Comunitaria en la Organización de un Centro de Educación. México, Tesis UNAM.
- 14).- Guzmán, J.T. (1983) Alternativas para la Educación en México .
- 15).- Hernández, J. B; Hernández, P.G y Ron, D.B. (1984) "La Marginalidad: El Comportamiento Adaptativo de las Familias Marginadas en la Colonia Santa Anita, Delegación Iztacalco". ENEP Aragón-UNAM, México.

- 16).- Hooper y Defraín on Delineating Distintly Piagetian (1980) Contributions to Education Genetic Psicology, Monographs. 151-181.
- 17).- Huberty,C; Swan, W.(1974) Preeschool Clasroom experience and - firt grade achievement.The Journal of educational research. - University de Georgia Vol.67 (7), 15-20.
- 18).- Kirk,R. (1968) Experimental Design Procedures for the Behavior Sciences,Brook Cole Publishing Co, Belmont,Calif. USA.
- 19).- Labinowicz,E.(1982) Introducción a Piaget:Pensamiento, Aprendi zaje y Enseñanza. Fondo Educativo Interamericano.México.
- 20).- La Educación Preescolar en México,(1982).Revista Plana.(247 y 248), 6-7.
- 21).- Latorre, C.L.y Magendzos, S.(1980) Atención a la Infancia en Comunidades Marginadas, UNICEF, Chile.
- 22).- Lerner de Sunino,D. (1977)Apuntes sobre la clasificación, se- rriación y número. (basados en la teoría de Piaget) Caracas:-- Consejo Venezolano del niño.División de la y 2a. Infancia.
- 23).- López, R y Chanes, S. (1967) El Jardín de Niños y su Técnica, México, SEP.
- 24).- Mayer,H.(1979) Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Eri- ckson, Piaget y Sears,Argentina, Amorrortu.97-103.
- 25).- Mialaret,G.(1980) La Educación Preescolar y Las Aportaciones-- de la Ciencia Contemporanea: En Infancia y Aprendizaje, España, Pablo del Rfo, editor.
- 26).- Olsen, J. y Olsen, M.A.(1979) Educación Preescolar en las Anti- llas.Revista Trimestral de Educación,UNESCO.Vol.9, 405-514.
- 27).- Parra,A. (1977) Escala de Inteligencia para Preescolares Wechs- ler: Un Estudio Comparativo por nivel Socioeconómico,México,- - UNAM,Tesis.
- 28).- Pérez,A.I. Martrinic y Assis,R.(1983) "Elementos para la Cons- trucción de un Currículum en la Participación Comunitaria". - - Revista Iatinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol.13, (2), 51-34.
- 29).- Piaget,J,e Inheler, (1980). Psicología del niño. España, Morata. 33-52.

- 30).- Piaget, J. (1937) Principal factors determining intellectual evolution from childhood to adult life en Conferencia del Tricentenario de Harvar, factors determining human behavior, Cambridge Mass: Harvard University Pres. 32-48.
- 31).- Piaget, J. (1965) Time perception in children: J.T. Fraser the voices of time Nueva York: Basic Books. 202-216.
- 32).- Plan Nacional de Desarrollo. Sexenio 1983-1988 221-234.
- 33).- Pozner, P. (1982) Impacto del Preescolar en los niños de sectores populares. Cuadernos Pesquisa. (42), 63-78.
- 34).- Programa de Educación Preescolar. (1981) Memorándum Técnico.- Vol. 2 (11), 5-4.
- 35).- Programa de Educación Preescolar. (1981) México, SEP. Libro I-13.
- 36).- Rojas, S. (1979) Guía para realizar investigaciones sociales.- México, UNAM, 15-22.
- 37).- Rosado, B. (1981) Reflexiones sobre Antecedentes, presente y futuro de la Educación Preescolar. Ponencia Foro Nacional sobre la situación actual y perspectivas de la educación preescolar. Morelia, Mich.
- 38).- Salazar, G. (1984) Como educar la inteligencia del Preescolar. Manual de Actividades Cognitivas. Investigación Educativa. México, Vol. 2 (4), 19-21.
- 39).- S.E.P. (1976) Dirección General de Educación Preescolar. Estudio de la Evolución del niño de 3 a 6 años y niveles de madurez que corresponde a su desarrollo. México.
- 40).- Saucedo, G. y Focerrada, M. (1985) Los problemas familiares y sus Repercusiones. Revista Médica. Vol. 23 (2), 159-166.
- 41).- Ramírez, L. (1982). La Demanda de Educación Preescolar. Memorandum Técnico. Vol. 3 (22), 4-6.
- 42).- Villaseñor, S. y Orozco, C. (1981) Equilibrio entre oferta y demanda de Educación Preescolar. Memorandum Técnico. Vol. 2 (13), 13-10.
- 43).- Von Glümer, B. (1957) Apuntes de Técnicas del Kindergarten. México. SEP.
- 44).- Weiss, C. (1983) Investigación Evaluativa. México, Trillas.
- 45).- Strain P, et. al (1980) On experimental analysis of - - Sprillever effects on the social interaccion of behavio-

rally handicapped preeschool children. Journal of applied Behavior Analysis.

- 46).- Welikart, D.; Banet, B. y Holman. (1985) Niños Pequeños en Acción. Manual para Educadoras. México, Trillas.
- 47).- Zapata, R. (1970) La Educación Preescolar en México. México, SEP.
- 48).- Zazueta, G. (1979) Perfil de Información de niños Pre escolares como base para la elaboración de un programa educativo. México, UNAM. Tesis.

A P E N D I C E " A " .

CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO

I.- FICHA DE IDENTIDAD

- 1.- Nombre _____
- 2.- Edad _____
- 3.- Sexo _____
- 4.- Fecha de Nacimiento _____
- 5.- Domicilio _____
- 6.- Escolaridad _____

II.- ANTECEDENTES FAMILIARES.

PADRE

MADRE

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1.- Nombre _____ | _____ |
| 2.- Edad _____ | _____ |
| 3.- Estado Civil _____ | _____ |
| 4.- Estado de Salud bueno() regular() malo() | bueno() regular() malo() |
| 5.- Ocupacion _____ | _____ |
| 6.- Lugar de Trabajo _____ | _____ |
| 7.- Horario de trabajo _____ | _____ |
| 8.- Escolaridad _____ | _____ |
| 9.- Domicilio _____ | _____ |

III.- HISTORIA SOCIOECONOMICA

PADRE

MADRE

OTROS

- 1.- Ingreso Mensual _____
- 2.- Habitan en: Casa Propia () Alquilada () Otros ()
- 3.- Tipo de Construcción de la casa _____
- 4.- Cuántas personas habitan en la casa: Adultos _____
masculino () femenino () Niños _____ masculino() femenino()
- 5.- Cuántas habitaciones tiene la casa _____
- 6.- Con que servicios cuenta:

- LENGUAJE:

- 1.- A qué edad empezó a balbucear _____
- 2.- A qué edad pronunció sus primeras palabras _____
- 3.- A qué edad pronunció sus primeras frases _____
- 4.- La calidad de su lenguaje es: normal _____ Telegráfico _____
Ecológico _____

V.- HISTORIA PRENATAL Y PERINATAL

- 1.- Número de embarazos anteriores al niño _____
- 2.- Se deseaba el embarazo _____
- 3.- Fue del sexo deseado _____
- 4.- Duración del embarazo: _____
- 5.- Enfermedades durante el embarazo _____
- 6.- Hubo problemas emocionales durante el embarazo _____
- 7.- Parto: Normal _____ Césarea _____ Forceps _____ otros _____
- 8.- Lloró inmediatamente el niño al nacer _____
- 9.- Lesiones observadas _____
- 10.- Cuidados adicionales: _____
- 11.- Tipo de alimentación: Pecho _____ Biberón _____ Otros _____
- 12.- Rechazó el pecho materno SI () NO ()
- 13.- A qué edad ocurrió el destete _____
- 14.- Qué problemas de alimentación tuvo vómito _____ diarrea _____
otros _____

VI.- RELACIONES DE LOS PADRES CON EL NIÑO

- 1.- Tiempo que dedica cada uno al niño: Padre _____ Madre _____
- 2.- Temas que con mayor frecuencia conversan con el niño: Padre _____
_____ Madre _____
- 3.- Actitud de los padres ante las travessuras de su hijo:
Castigo corporal _____ Amenazas _____ Encierro _____
Privaciones _____ Explicaciones _____ Otros _____
- 4.- Coopera el niño con los trabajos familiares SI () NO ()
De qué manera? _____
- 5.- Premios y recompensas utilizados para estimular la conducta del
niño _____
- 6.- Cambia constantemente de ánimo durante el día SI () NO ()
- 7.- Descripción de un día completo en la vida del niño:-----

8.- Tiene algún problema específico en el hogar con el niño _____
Describalo con detalle: _____

9.- Cuál considera usted que sea el problema más grave del niño _____

en la casa _____ en la escuela _____ en otros lugares _____

Observaciones: _____

A P E N D I C E " B "

GUIA DE EVALUACION DEL DESARROLLO

- AREA AFECTIVA-SOCIAL-

NIVEL 1 2 3

UNIDAD: El vestido

FORMA DE JUEGO: Se pondrá al niño con varias prendas de vestir y se le indicará que vamos a jugar a la tienda de ropa, y se le preguntará si quiere jugar a la tienda de ropa; al igual que si quiere jugar solo o acompañado. (se hará un registro anecdótico de 10 min.)

AUTONOMIA: Le daremos una prenda de vestir (chamarra) para que se la ponga y se la abroche.

COOPERACION Y PARTICIPACION: Le daremos varias prendas de vestir al niño, y le acercaremos otros ocho niños para que se las pidan prestadas.

-AREA DE FUNCION SIMBOLICA -

NIVEL 1 2 3

UNIDAD: El vestido

EXPRESION GRAFICO-PLASTICO: Le daremos al niño una hoja blanca y un lápiz, y le pediremos que dibuje la prenda de vestir.(Sweater).

JUEGO SIMBOLICO: Le diremos al niño que vamos a jugar a la tienda de ropa, y le pediremos que actúe el papel que más le agrada.(vendedor, comprador, etc.)

LENGUAJE ORAL: a) Cómo habla: Le pediremos al niño que nos describa un día de compras en una tienda de ropa. (Se registrará por escrito el relato del niño).

b) Cómo se comunica: Se colocará al niño frente a una mesa que tenga prendas de vestir, y le acercaremos a otros ocho niños. (Se hará un registro anecdótico de 10 min.)

LENGUAJE ESCRITO: a) Lectura 1.- Dónde se lee: Se le presentarán al niño 10 tarjetas; cinco contendrán imágenes y las otras cinco, palabras, que designen a esas imágenes; y le pediremos que nos diga en donde se puede leer.

2.- Función de los textos: Se le presentará un párrafo de un cuento (sin imágenes) y se le preguntará qué - dice.

3.- Comprensión de la asociación entre sonidos y grafías: Se le mostrarán al niño dos tarjetas y se le leerán, posteriormente se le pedirá que nos diga cuál de las dos palabras escritas en la tarjeta es más larga. Se le presentarán cinco pares de tarjetas, cinco serán bisilabas y las otras cinco tetrasilabas.

PALABRAS BISILABAS

- 1.-Carro
- 2.-Cubo
- 3.-Dedo
- 4.-Casa
- 5.-Mesa

PALABRAS TETRASILABAS

- 6.-Ferrocarril
- 7.-Azucena
- 8.-Caballote
- 9.-Domicilio
- 10.-Corcholata

4.- Reconocimiento de su nombre: Se escribirá en una tarjeta el nombre del niño, y se le pedirá que nos diga qué dice en ella.

b) Escritura: 1.- Escritura de las letras: Se le presentarán 10 tarjetas con dibujos (casa, oso, mesa, vestido, carro, pelota, muñeca, pescado, flor y plátano) y se le pedirá que escriba en una hoja lo que acaba de ver.

2.- Escritura: Se le dará una hoja y un lápiz, y se le pedirá que escriba su nombre.

- AREA DE PREOPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS-

NIVEL 1 2 3

CLASIFICACION: Se le presentarán doce fichas (8 verdes y 4 rojas) de diferente tamaño y forma, se le pedirá -- que junte las fichas que se parecen; posteriormente se le preguntará:

- ¿De que están hechas estas fichas?
- ¿De qué color son?
- Si pongo las fichas verdes en la caja, ¿Me quedarán algunas? ¿Hay más fichas verdes o más de plástico?

SERIACION: Se le presentarán al niño 10 palillos en -- desorden del mismo color, pero graduados por tamaños, y se le dirá:

- "Coloca de este lado el palillo más corto, ahora coloca otro un poco más largo, y luego otro más largo, -- ordenándolos de manera que formen una escalera".

CONSERVACION DE NUMERO: Se sentarán alrededor de la mesa del niño sujeto, seis niños y se le pedirá que traiga -- de una caja de galletas una galleta para cada uno de -- sus compañeros. (Se observará al niño, y se registrará la cantidad de galletas que trajo.)

-AREA DE OPERACIONES INFRALOGICAS-

NIVEL 1

ESTRUCTURACION DEL ESPACIO: Se le darán al niño las -- siguientes instrucciones:

- 1.- Cierra este frasco
Abre este frasco.
- 2.- Pon esta pelota cerca de tí
Pon esta pelota lejos de tí

3.- (Se le presentarán los cubos juntos) Separa estos cubos junta estos cubos.

4.- Pon dentro de esta caja estas pelotas de esponja.
Pon fuera de esta caja estas pelotas de esponja.

5.- Pon arriba de esta mesa, esta caja
Pon debajo de esta mesa, esta caja

6.- (El niño deberá estar de pie)
Pon delante de ti esta pelota.
Pon detrás de ti esta pelota

NIVEL 2

Se Repiten los reactivos del Primer Nivel, más:

7.- Ponte atrás de mí
Ponte delante de mí

8.- Ponte atrás de la silla
Ponte delante de la silla

NIVEL 3

Se Repiten los reactivos del Primero y Segundo nivel.
más:

- 9.- Salúdame con la mano derecha
- 10.- Dame tu mano izquierda
- 11.- Toma con la mano derecha este lápiz
- 12.- Toma con la mano izquierda esa canica
- 13.- Toma con la mano derecha ese cubo
- 14.- Toma con la mano izquierda ese palito de madera

- ESTRUCTURACION DEL TIEMPO -

NIVEL 1 2 3

- Se le pedirá que nos diga que está pensando ahorita
- Se le pedirá que nos diga que hizo ayer y qué hora
- Se le pedirá que nos diga que va ha hacer despúes y a que hora.

A P E N D I C E "C"

HOJAS DE REGISTRO PARA LA EVALUACION DEL DESARROLLO

NOMBRE DEL NIÑO _____ EDAD _____ SEXO _____ GRADO _____
 NOMBRE DE LA EDUCADORA _____ JARDIN DE NIÑOS _____
 AÑO LECTIVO _____

	Ev. Inicial			Ev. Intermedia			Ev. Final		
	Niveles	Niveles	Niveles	Niveles	Niveles	Niveles	Niveles	Niveles	
APECTIVO SOCIAL	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Forma de Juego	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Autonomía	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Cooperación y Participación.	—	—	—	—	—	—	—	—	—

	Niveles			Niveles			Niveles		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
FUNCION SIMBOLICA	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Expresión gráfico Plástica	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Juego simbólico	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Lenguaja oral	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Cómo habla	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Cómo se comunica	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Lenjuaje escrito(lectura)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Dónde se lee	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Función de los textos	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Comprensión de la asociación entre sonidos y grafías	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Reconocimiento de su nombre	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Lenguaje escrito(escritura)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Escritura de las letras	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Escritura del nombre propio.	—	—	—	—	—	—	—	—	—

	Niveles			Niveles			Niveles		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
PREOPERACIONES LOGICO MATEMATICAS.	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Clasificación	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Seriación	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Conservación de número	—	—	—	—	—	—	—	—	—

	Niveles			Niveles			Niveles		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
OPERACIONES INFRALOGICAS	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Estructuración del espacio	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Estructuración del tiempo	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Nivel en que se encuentra
predominantemente el niño

Aspectos que requieren mayor atención:

Primera Evaluación _____

Segunda Evaluación _____

Tercera Evaluación _____

A P E N D I C E " D "

FORMATO DE OBSERVACIONES PARA LOS MAESTROS
METODO PIAGETANO.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1) La Maestra cuestiona a los niños acerca del tema que están viendo en clase.	/			/					/		/	
2) La Maestra recuestiona y orienta a los niños cuando están equivocadas sus respuestas.	/			/					/		/	
3) La Maestra proporciona <u>materiales</u> didácticos inconclusos y que los niños los <u>completan</u> .				/		/						
4) La Maestra no proporciona reforzadores materiales o verbales a los niños por las respuestas correctas.	/			/		/						
5) La Maestra deja que los niños escojan lo que pueden hacer y los ayuda a organizar, describir y aprender de esta experiencia.												
6) La Maestra le pide a sus alumnos que le hablen de sus trabajos.	/			/								

FORMATO DE OBSERVACIONES PARA LOS MAESTROS

METODO TRADICIONAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1) La Maestra refuerza verbal o materialmente las respuestas correctas.		/	/		/		/	/	/	/	/	/
2) La Maestra fija tiempo a los alumnos para realizar sus actividades.	/	/	/		/		/	/	/	/	/	/
3) La Maestra impone las respuestas correctas a los alumnos.		/	/		/		/	/	/	/	/	/
4) La Maestra no toma en cuenta los diferentes avances cognocitivos de los niños.	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/
5) La Maestra ante la realización de "Trabajo libre" determina lo que deberá hacerse.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
6) La Maestra no cuestiona exhaustivamente a sus alumnos.		/	/		/		/		/	/		/

APENDICE "E"

ANALISIS DE χ^2 PARA EL CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO

II.- ANTECEDENTES FAMILIARES

1.- Edad de los Padres

Padre	Frec	gl	χ^2
a) 20	0		
b) 21 a 30	64		
c) 31 a 40	40		
d) 41 a 50	11	4	80
e) 50	1		

Madre	Frec	gl	χ^2
a) 20	8		
b) 21 a 30	73		
c) 31 a 40	28	4	154.9
d) 41 a 50	9		
e) 50	2		

2.- Ocupación de los Padres

PADRE

	Frec
a) Obrero	47
b) Comerciante	19
c) Chofer	16
d) Mecánico	7
e) Plomero	6
f) Panadero	4
g) Carpintero	4
h) Talabartero	3
i) Cartero	3
j) Tablajero	2
k) Albañil	1
l) Fotógrafo	1
m) Cocinero	1
n) Soldado	1
o) Hojalatero	1

MADRE

	Frec
a) Ama de casa	116
b) Obrera	2
c) Secretaria	1
d) Empleada	1

3.- Estado civil

	Frec	gl	χ^2
a) Casados	105		
b) Unión Libre	11	2	159
c) Madre Soltera	4		

4.- Escolaridad de los padres.

PADRE

	Frec.	gl	χ^2
a) 4º Primaria ó hasta ningún estudio	14		
b) Primaria terminada hasta 6º grado	70		
c) Algunos años de Sec. ó carrera corta.	24	3	80
d) Sec. completa ó - - estudios equivalente	8		

MADRE

	Frec.	gl	χ^2
a) 4º. Primaria ó hasta ningún estudio.	34		
b) Primaria terminada - hasta 6º.	71		
c) Algunos años de Sec. o carrera corta.	13	3	92.32
d) Sec. completa estudios equivalente	2		

III. HISTORIA SOCIOECONOMICA.

1.- Ingreso Mensual.

	Frec.	gl	χ^2
a) 20 000	16		
b) 21 a 30 000	47		
c) 31 a 40 000	57	4	70.6
d) 41 a 50 000	0		
e) 50 000	0		

2.- Habitán en:

	Frec.	gl	χ^2
a) Casa Propia	28		
b) Alquilada	61	2	16,6
c) Otros	31		

3.- Tipo de construcción

	Frec.	gl	χ^2
a) Concreto	77		
b) Lamina de Asbesto	24	2	51,6
c) Lámina de Cartón	19		

4.- No. de Personas que habitan en la casa

	Frec.	gl	χ^2
a) 2 a 4	20		
b) 5 a 7	68	3	66
c) 8 a 9	11		
b) 9	21		

5.- No. de habitaciones que tiene la casa

	Frec.	gl	χ^2
a) 1	25		
b) 2 a 4	66	3	62,83
c) 5 a 6	21		
d) 6 6 +	8		

6.- Servicios con los que cuenta la casa

	Frec.	gl	χ^2
a) Agua	120		
b) Luz	120		
c) Drenaje	120		

7.- Alimentos que acostumbran ingerir

	Frec.	gl	χ^2
a) Carbohidratos	65		
b) Proteínas	12		
c) Vitaminas	16		
d) Minerales	27		

8.- Diversiones de la Familia

	Frec.	gl	χ^2
a) T.V.	72	4	115.68
b) Chapultepec	7		
c) Cine	8		
d) Culturales	8		
e) Deportes	25		

IV.- HISTORIA CLINICA

A) ANTECEDENTES PERSONALES PATOLOGICOS

1.- Enfermedades que han tenido

	Frec.	gl	χ^2
a) Bronquitis	13	6	100
b) Gripe	49		
c) Sarampion	8		
d) Paperas	6		
e) Amigdalitis	32		
f) Cardiopatía	6		
g) Infección Estomacal	6		

B) DESARROLLO MOTOR

5.- Edad en la que ocurrió su 1ª sonrisa

	Frec.	gl	χ^2
a) 3 meses	14	2	105.3
b) de 4 a 6 meses	93		
c) 6 meses	13		

6.- Sentarse solo

	Frec.	gl	χ^2
a) 5 meses	11	2	32.5
b) de 5 a 7 meses	50		
c) 8 meses	59		

7.- Caminar solo

	Frec.	gl	χ^2
a) 11 meses	22	2	127.3
b) 12 a 18 meses	97		
c) 19 meses	1		

8.- Subir y bajar escaleras solo

	Frec.	gl	χ^2
a) de 18 meses	39		
b) de 18 a 23 meses	19	2	25.8
c) 24	62		

9.- Correr

	Frec.	gl	χ^2
a) 24 meses	47		
b) de 25 a 25	67	2	48.64
c) 26	6		

C).- LENGUAJE

10.- Balbucear

	Frec.	gl	χ^2
a) 3 meses	44		
b) de 4 a 5 meses	29	2	4.3
c) 6 meses	47		

11.- Primeras palabras

	Frec.	gl	χ^2
a) 10 meses	72		
b) de 11 a 12 meses	27	2	43
c) 13	21		

12.- Primeras Frases

	Frec.	gl	χ^2
a) 2 años	71		
b) 2 años	28	2	40.3
c) 2 años	21		

V._ HISTORIA PRENATAL Y PERIGATAL

1.- Enfermedades durante el embarazo.

	Frec.	gl	χ^2
a) ninguna	91		
b) gripa	15		
c) emocionales	10	3	175
d) renales	4		

4.- Parto

	Frec.	gl	χ^2
a) Normal	98	2	102.7
b) Cesarea	12		
c) Forceps	10		

5.- Duración del embarazo

	Frec.	gl	χ^2
a) 9 meses	11	2	121.8
b) 9 meses	97		
c) 9	12		

1.- Se deseaba el embarazo

	Frec.	gl	χ^2
a) si	111	1	86.7
b) no	9		

2.- Fue del sexo deseado

	Frec.	gl	χ^2
a) si	111	1	86.7
b) no	9		

6.- Lloró al nacer

	Frec.	gl	χ^2
a) si	117	1	104.4
b) no	3		

7.- Lesiones observadas

	Frec.	gl	χ^2
a) ninguna	111	2	168.48
b) Anomalías físicas	9		
c) Ninguna	112		

8.- Cuidados Adicionales

	Frec.	gl	χ^2
a) incubadora	5	2	201
b) hospitalización	3		
c) ninguna	112		

9.-Tipo de Alimentación

	Frec.	gl.	χ^2
a) Pecho	97		
b) Biberón	23	1	45.62

11.-Edad en que ocurrió el destete

	Frac.	gl.	χ^2
a) 3 meses	8		
b) 3 a 6 meses	15		
c) 6 a 9 meses	25	3	83.26
d) de 9 meses	72		

VI. RELACIONES DE LOS PADRES CON EL NIÑO

I. Cuánto tiempo le dedican al niño

Padre

	Frec.	gl.	χ^2
a) 0 horas	15		
b) 1 a 3 horas	60		
c) 4 a 6 horas	20	3	41.66
d) 6 horas	25		

Madre

	Frec.	gl.	χ^2
a) 0 horas	0		
b) 1 a 3 horas	4		
c) 4 a 6 horas	60	3	75.06
d) 6 horas	56		

II.-Temas que conversan con el niño

	Frec.	gl	χ^2
a) Temas de la escuela	59		
b) Sexuales	3		
c) Programas de T.V.	21		
d) Noticieros	3		
e) Juegos	19		
f) El porque de las cosas	10	8	187
g) De ningún tema	8		
h) De lo futuro	2		
i) De su abuelita	4		

3.- Actitud de los padres ante las travesuras de su hijo

	Frec	gl	χ^2
a) Castigo Corporal	01		
b) Amenazas	3		
c) Encierro	2		
d) Privaciones	5	6	215.6
e) Explicaciones	68		
f) Regaños	10		
g) No utiliza ninguno	1		

4.- Premios utilizados para estimular la conducta del niño

	Frec	gl	χ^2
a) Materiales (dulces o juguetes)	67		
b) Emocional:	32	2	28.8
c) No utiliza ninguno	21		

6.- Descripción de un día completo en la vida del niño

	Frec	gl	χ^2
a) Todo el día juega	22	1	48
b) Vida normal	98		

7.- Algún problema específico

	Frec	gl	χ^2
a) Hogar	75		
b) Escuela	15	2	48.7
c) En ningún lado	30		

8.- Dicho problema es de orden

	Frec	gl	χ^2
a) Conductual	38		
b) Emocional	35	4	38,8
c) Aprendizaje	15		
d) Fisico	2		
e) Ninguno	30		

T A B L A No. 1

ANALISIS DE VARIANZA PARA EL DISEÑO S.P.F. 3.34

F U E N T E	SC	MC	GL	F	&
1.- ENTRE SUJETOS	228.59		104		
2.- A (GRADO ESCOLAR)	139.33	69.66	2	(2/3)79.62	0.001
3.- SUJETOS DENTRO DEL GRUPO.	89.26	0.87	102		
4.- DENTRO DE LOS SUJETOS.	288.75	0.25	1155		
5.- B(Evaluaciones)	6.14	3.07	2	(5/7)32.68	0.001
6.- AB	0.73	0.28	4	(6/7) 1.946	No SIG.
7.- Bx SUJETOS DENTRO DEL GRUPO.	19.37	0.09	204		
8.- C (AREAS DEL DESARROLLO)	115.81	38.60	3	(8/10)121.01	0.001
9.- AC	3.95	0.65	6	(9/10) 2.065	NO SIG.
10.- Cx SUJETOS DENTRO DE GRUPO.	97.63	0.31	306		
11.- BC	0.89	0.14	6	(11/13) 2.210	0.05
12.- ABC	2.87	0.23	12	(12/13) 3.548	0.01
13.- BCx SUJETOS DENTRO DE GRUPO.	41.31	0.06	612		
T O T A L	517.34				

A= grado escolar

B= evaluaciones

C= áreas del desarrollo.

T A B L A No. 2

PUNTUACIONES MEDIAS PARA EL DISEÑO S.P.F. 3.34

EVALUACIONES

AREAS DE DESARROLLO GRADOS ESCOLARES	I N I C I A L B ₁				I N T E R M E D I A B ₂				F I N A L B ₃			
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄
A ₁	1.42	1.05	1.05	1.00	1.71	1.11	1.17	1.04	1.74	1.07	1.14	0.97
A ₂	1.91	1.20	1.10	1.11	2.02	1.38	1.20	1.17	2.02	1.50	1.42	1.20
A ₃	2.54	1.67	1.85	1.51	2.07	1.92	1.91	1.65	2.57	2.08	2.00	1.70
T O T A L E S	1.96	1.30	1.33	1.20	2.10	1.47	1.42	1.28	2.11	1.55	1.52	1.29

B₁ = 1.45

C₁ = 2.06

C₂ = 1.44

B₂ = 1.57

C₃ = 1.43

B₃ = 1.62

C₄ = 1.26

GRADOS ESCOLARES.

A₁ = 1º GRADO PREESCOLAR

A₂ = 2º GRADO PREESCOLAR

A₃ = 3º GRADO PREESCOLAR

EVALUACIONES

B₁ = EVALUACION INICIAL

B₂ = EVALUACION INTERMEDIA

B₃ = EVALUACION FINAL

AREAS DE DESARROLLO.

C₁ = AFECTIVO-SOCIAL

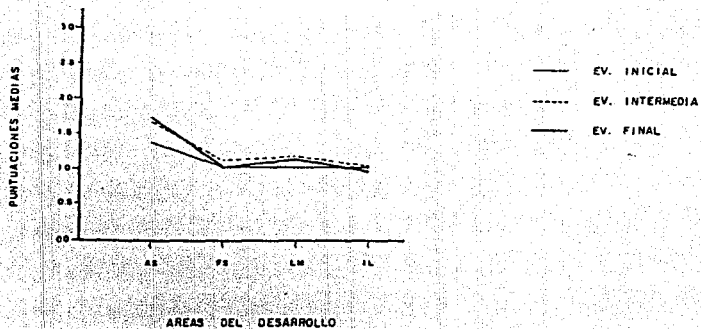
C₂ = FUNCION SIMBOLICA.

C₃ = OPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS

C₄ = OPERACIONES INFRALOGICAS

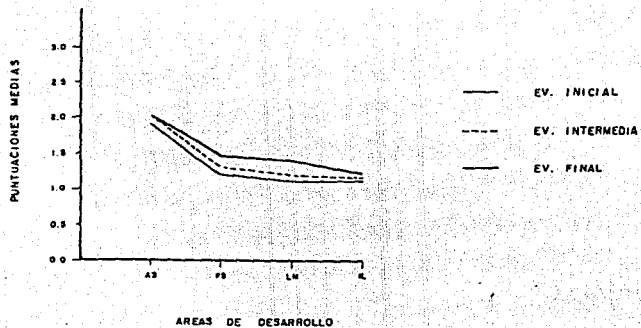
GRAFICA No. I

PUNTUACIONES MEDIAS DEL PRIMER GRADO DE PREES-
COLAR DISEÑO S.P.F. 3.34



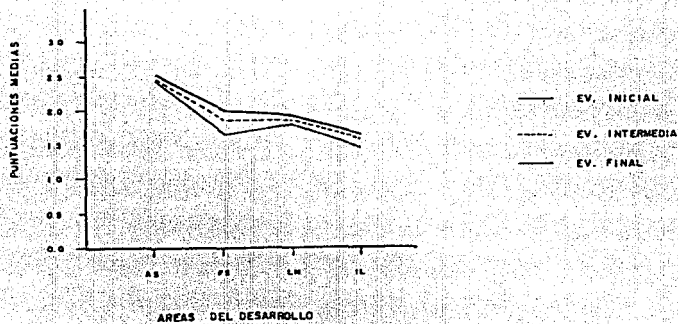
G R A F I C A No. II

PUNTUACIONES MEDIAS DEL SEGUNDO GRADO DE PREES-
COLAR DISEÑO S. P. F. 5.34



GRAFICA No. III

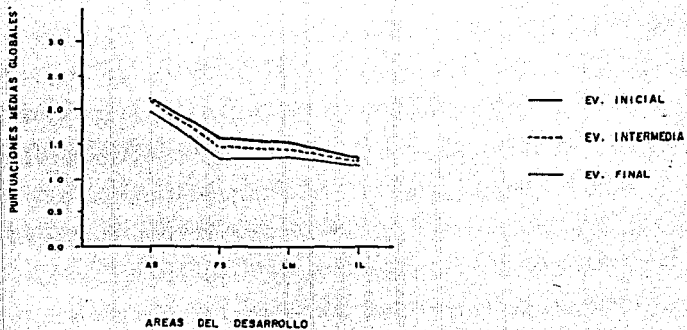
PUNTUACIONES MEDIAS DEL TERCER GRADO DE PREES-
COLAR S. P. F. 3.34



G R A F I C A N o. I V

DATOS GLOBALES DE LOS 3 GRADOS PREESCOLARES

901



T A B L A No. 3

COMPARACION ENTRE PAREJAS DE MEDIAS
PARA EL DISEÑO S.P.F. 3.34

FACTORES: GRADO ESCOLAR EVALUACIONES Y AREAS
DE DESARROLLO.

COMPARACION	PUNTAJES MEDIAS	GL	t	&
GRADO ESCOLAR				
A ₁ - A ₂	1.209 - 1.439	102	1.782	n.s.
A ₁ - A ₃	1.209 - 2.001	102	6.13	0.01
A ₂ - A ₃	1.439 - 2.001	102	4.35	0.01
EVALUACIONES				
B ₁ - B ₂	1.454 - 1.572	204	2.00	0.05
B ₁ - B ₃	1.454 - 1.620	204	2.81	0.01
B ₂ - B ₃	1.572 - 1.620	204	0.81	n.s.
AREAS DE DESARROLLO				
C ₁ - C ₂	2.060 - 1.446	612	13.64	0.01
C ₁ - C ₃	2.060 - 1.430	612	14.00	0.01
C ₁ - C ₄	2.060 - 1.260	612	17.77	0.01
C ₂ - C ₃	1.446 - 1.430	612	0.355	n.s.
C ₂ - C ₄	1.446 - 1.260	612	4.13	0.01
C ₃ - C ₄	1.430 - 1.260	612	3.77	0.01

A₁ = 1er. grado de educación preescolar B₁ = 1a. evaluación.
A₂ = 2o. grado de educación preescolar B₂ = 2a. evaluación.
A₃ = 3er. grado de educación preescolar B₃ = 3a. evaluación.
C₁ = Afectivo-social C₂ = Función simbólica C₃ = Operaciones lógicomatemáticas.
C₄ = Operaciones infralógicas.

PRIMERA EVALUACION

T A B L A No. 4

AREA AFECTIVO-SOCIAL

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
FORMA DE JUEGO	30	56	18	2
AUTONOMIA	18	68	18	2
COOPERACION Y PARTICIPACION	18	77	10	1

$$\chi^2 = 10.79$$

$$GL = 6$$

$$\alpha = n.s.$$

Esta tabla muestra que la mayoría de los sujetos, manifiesta estar en el segundo nivel. También puede observar que en orden decreciente tienen una mejor ejecución en: cooperación y participación, autonomía y forma de juego.

T A B L A No. 5

AREA DE FUNCION SIMBOLICA

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
EXPRESION GRAFICO-PLASTICA	60	36	6	4
JUEGO SIMBOLICO	67	23	11	5
COMO HABLA	44	51	8	3
COMO SE COMUNICA	49	48	5	4

$$\chi^2 = 21.47$$

$$GL = 9$$

$$\alpha = p < 0.5$$

Esta tabla muestra que la mayoría de los sujetos, manifiesta estar en el primer nivel; en orden decreciente muestran una mejor ejecución en las subáreas de la siguiente manera: juego simbólico, expresión gráfico-plástica, como se comunica y por último como habla.

T A B L A No.6

AREA DE FUNCION SIMBOLICA (LECTO-ESCRITURA)

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
DONDE SE LEE	78	18	5	5
FUNCION DE LOS TEXTOS	78	18	5	5
COMPRESION DE LA ASOCIACION ENTRE SONIDOS Y GRAFIAS.	63	37	5	1
RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE	79	17	7	3
ESCRITURA DE LAS LETRAS	75	19	9	3
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	81	15	6	4

$$\chi^2 = 24.02$$

$$GL = 15$$

$$\alpha = n.s.$$

Esta tabla revela que la mayoría de los sujetos, manifiesta una ejecución decreciente en las siguientes subáreas: escritura del nombre propio, donde se lee, función de los textos

reconocimiento de su nombre, escritura de las letras y por último, comprensión de la asociación entre sonidos y grafías; la mayoría se encuentra en el primer nivel.

T A B L A No. 7

AREA DE OPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS

NIVEL DE DESARROLLO

SÚBAREAS	1	2	3	NING. DE LAS ANTERIORES.
CLASIFICACION	66	33	1	6
SERIACION	85	14	1	6
CONSERVACION DE NUMERO	55	48	1	2

$$\chi^2 = 27.32$$

$$GL = 6$$

$$\alpha = p < 0.01$$

Se puede observar en esta tabla, que la mayor parte de los sujetos, manifiesta tener la siguiente ejecución de manera decreciente: seriación, clasificación y conservación de número. La mayoría de ellos se encuentra en el primer nivel de desarrollo.

T A B L A No. 8

AREA DE OPERACIONES INFRALOGICAS

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
ESTRUCTURACION DEL ESPACIO	85	15	5	1
ESTRUCTURACION DEL TIEMPO	87	17	2	0

$$\bar{X} = 1.32$$

$$GL = 3$$

$$\checkmark = n.s.$$

En esta tabla se observa que la mayoría de los sujetos, manifiesta tener una ejecución característica del primer nivel; encontrándose en primer lugar la sub-área: estructuración del tiempo y -segundo lugar estructuración del espacio.

SEGUNDA EVALUACION

T A B L A No. 9

AREA AFECTIVO-SOCIAL

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
FORMA DE JUEGO	24	65	17	0
AUTONOMIA	10	78	17	1
COOPERACION Y PARTICIPACION	14	76	16	0

$$\bar{x} = 9.87$$

$$GL = 6$$

$$\alpha = n.s.$$

En esta tabla, que corresponde a la segunda evaluación; puede-- observarse que aún la mayoría de los sujetos se encuentra ubicada en el segundo nivel, en donde el orden de ejecución de las sub-áreas en forma decreciente es: autonomía, cooperación y participación y por -

último forma de juego, empezándose a manifestar una mejora hacia el tercer nivel.

T A B L A No. 10

AREA DE FUNCION SIMBOLICA

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
EXPRESION GRAFICA-PLASTICA	50	40	15	1
JUEGO SIMBOLICO	62	24	17	3
COMO HABLA	36	56	12	2
COMO SE COMUNICA	37	59	8	2

$$\bar{X} = 30.85$$

$$GL = 9$$

$$\alpha = p < 0.001$$

En esta tabla que corresponde a la segunda evaluación, los sujetos siguen ubicándose en el primer nivel; pero en comparación con la tabla no. 5 puede observarse un aumento en la cantidad de los sujetos que mejoran la calidad de su ejecución hacia el segundo nivel. También se observa una ejecución en forma decreciente de las subáreas de la siguiente manera: juegos simbólicos, expresión gráfico-plástica, como se comunica y por último - como habla.

T A B L A No. 11

AREA DE FUNCION SIMBOLICA (LECTO-ESCRITURA)

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
DONDE SE LEE	74	23	7	2
FUNCION DE LOS TEXTOS	70	26	6	4
ASOCIACION ENTRE SONIDOS Y GRAFIAS	46	52	7	1
RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE	76	21	9	0
ESCRITURA DE LAS LETRAS	62	32	11	1
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	75	24	7	0

$$\begin{aligned} X^2 &= 43.10 \\ GL &= 15 \\ \alpha &= p < 0.001 \end{aligned}$$

Esta tabla muestra claramente que los sujetos siguen ubicándose en el primer nivel, pero en comparación con la tabla No. 6 se observa una mejoría hacia el segundo y tercer nivel. Las subareas aparecen en forma decreciente de la siguiente manera: reconocimiento de su nombre, escritura del nombre propio, donde se lee, función de los textos, escritura de las letras y por último asociación entre sonidos y grafías,

T A B L A No. 12

AREA DE OPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS.

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
CLASIFICACION	57	46	1	2
SERIACION	88	16	1	1
CONSERVACION DEL NUMERO	55	48	3	0

$$\chi^2 = 31.36$$

$$GL = 6$$

$$\alpha = p < 0.001$$

Esta tabla revela que los sujetos, siguen permaneciendo en el primer nivel; pero hay mejoras en la ejecución de ellos, hacia el segundo nivel, en comparación con la tabla No. 7. En forma decreciente las subáreas aparecen de la siguiente manera: seriación, clasificación y - por último conservación de número.

T A B L A No. 13

AREA DE OPERACIONES INFRALOGICAS

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
ESTRUCTURACION DEL ESPACIO	82	18	5	1
ESTRUCTURACION DEL TIEMPO	82	19	4	1

$$\chi^2 = 0.12$$

$$GL = 3$$

$$\alpha = p < 0.05$$

Se observa en esta tabla, que los sujetos siguen ubicados - en el primer nivel; pero ya hay mejoría hacia el segundo nivel en comparación con la tabla no. 8.

TERCERA EVALUACION

T A B L A No. 14

AREA AFECTIVO-SOCIAL.

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
FORMA DE JUEGO	29	59	18	0
AUTONOMIA	10	78	18	0
COOPERACION Y PARTICIPACION	11	73	22	0

$$\chi^2 = 17.01$$

$$GL = 6$$

$$\alpha = p < 0.01$$

Esta tabla muestra que la mayoría de los sujetos persiste en la ejecución característica del segundo nivel; aunque en comparación con la tabla no. 4 y no. 9 puede observarse una mejoría en la ejecución de los sujetos hacia el tercer nivel. Las subáreas se presentan en forma decreciente de la siguiente manera: autonomía, cooperación y participación y por último forma de juego.

T A B L A No. 15

AREA DE FUNCION SIMBOLICA.

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
EXPRESION GRAFICO PLASTICA	46	39	20	1
JUEGO SIMBOLICO	64	25	17	0
COMO HABLA	34	55	17	0
COMO SE COMUNICA	37	37	12	0

$$\chi^2 = 32.38$$

$$GL = 9$$

$$\alpha = p < 0.001$$

Se observa en esta tabla, que el tipo de ejecución de la mayor parte de los sujetos persiste ubicada en el primer nivel, aunque en comparación con las tablas no. 5 y no. 10 ya pueden observarse cambios de ejecución característicos del segundo y tercer nivel. En forma decreciente

las subareas se muestran de la siguiente manera: juego sim
bólico, expresión gráfico plástica, cómo se comunica y por-
último cómo habla.

T A B L A No. 16

AREA DE FUNCION SIMBOLICA (LECTO-ESCRITURA)

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA ANT.
DONDE SE LEE	68	28	9	1
FUNCION DE LOS TEXTOS	73	25	7	1
COMPRESION DE LA ASOCIACION ENTRE SONIDOS Y GRAFIAS	39	61	6	0
RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE	74	20	12	0
ESCRITURA DE LAS LETRAS	57	36	13	0
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	70	24	11	1

$$\chi^2 = 56.17$$

$$GL = 15$$

$$\alpha = p < 0.001$$

Esta tabla muestra que el tipo de ejecución de la mayoría de los sujetos, sigue ubicándose en el primer nivel, sin embargo pueden observarse mejoras hacia el segundo y tercer nivel en comparación con las tablas No. 6 y No. 11. En forma decreciente las subareas aparecen de la siguiente manera: reconocimiento de su nombre, función de los textos escritura del nombre propio, dónde se lee, escritura de las letras, y por último comprensión entre la asociación de sonidos y grafías.

AREA DE OPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
CLASIFICACION	52	52	1	1
SERIACION	86	18	1	1
CONSERVACION DEL NUMERO	52	51	2	1

$$\chi^2 = 31.19$$

$$GL = 6$$

$$\alpha = p < 0.001$$

En esta tabla la mayoría de los sujetos, persiste ubicada en el primer nivel; en comparación con las tablas no. 7 y no. 12, se observan mejoras hacia el segundo nivel; apareciendo también las subáreas en forma decreciente de la siguiente manera: seriación, - clasificación y por último conservación de número.

T A B L A No. 18

AREA DE OPERACION INFRALOGICAS

NIVEL DE DESARROLLO

SUBAREAS	1	2	3	NINGUNA DE LAS ANT.
ESTRUCTURACION DEL ESPACIO	80	20	4	2
ESTRUCTURACION DEL TIEMPO	79	21	4	2

$$\chi^2 = 0,01$$

$$GL = 3$$

$$\alpha = n.s.$$

La tabla muestra que la ejecución de la mayoría de los sujetos, permanece ubicada en el primer nivel; aunque en comparación con las tablas no. 8 y no. 13 pueden observarse mejoras de ejecución tan sólo hacia el segundo nivel.