

5/  
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"PROBLEMAS DEL DESARROLLO EN LA EDAD  
PREESCOLAR: UNA ORIENTACION DIRIGIDA  
A PADRES."

**T E S I N A**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

ALMA EVANGELINA CORONA VAZQUEZ

DIRECTOR DE TESIS: LIC. PROCORO MILLAN BENITEZ

MEXICO D. F.,

1994

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis 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.

Gracias Señor.

Al tesoro máspreciado de mi vida:

mis hijos

J. Mauricio y Aldo Fabricio

por quienes cualquier esfuerzo,

vale la pena.

A mis padres:

Carmen<sup>†</sup> y Ernesto

a ella: porque siempre

vive en mi recuerdo,

a él: con amor.

A mis hermanos:

Ma. del Carmen, Ernesto, Antonio Germán y Ma. del Socorro:

por la dicha de compartir gratos momentos con ustedes.

A mis queridos sobrinos.

Con profunda estimación y agradecimiento  
por la transmisión de sus conocimientos, al  
Lic. Prócoro Millán Benítez.  
Por su ayuda y comprensión, a lo largo  
de este tiempo.

Al H. Jurado:

Lic. Sara Rallo Llagostera.

Lic. Prócoro Millán Benítez.

Lic. Blanca Rosa Girón Hidalgo.

Lic. Noemí Barragán Torres.

Lic. Alma Patricia Piñones Vázquez.

A la División de Educación Continua  
de la Facultad de Psicología,  
especialmente a:

Lic. Hilda Paredes .

## INDICE .

	Pag.
Introducción.	1
CAPITULO 1. Desarrollo del niño preescolar (4 a 6 años de edad).	3
1.1 Desarrollo Cognitivo.	4
1.2 Desarrollo Social.	23
1.3 Problemas del desarrollo del niño preescolar.	31
CAPITULO 2. La participación de los padres en el desarrollo del niño preescolar.	38
2.1 Diada parental.	39
2.2 Interacción socio-cognitivo-afectiva.	44
2.3 Impacto de los padres ante el problema del niño.	46
CAPITULO 3. Trabajo con padres de niños preescolares con problemas de desarrollo: en grupos dirigidos.	48
3.1 Grupos Pequeños.	49
3.2 Grupos Operativos.	52
3.3 Grupos de Sensibilización.	55
3.4 Grupos Dinámicos de Orientación a Padres (Institucional).	57
Conclusiones.	62
Referencias.	64

## INTRODUCCION .

El haber elegido esta profesión, me brinda la oportunidad de contribuir de alguna forma al perfeccionamiento de otras personas, y en este caso muy especialmente a los niños: a aquellos niños que por alguna razón presentan problemas en su desarrollo, siendo éste el impulso para colaborar en la solución de su problemática a través de sus padres.

Con este propósito se contempla la necesidad de que los padres asuman el objetivo de mejorar las condiciones de vida de la familia, respondiendo a sus necesidades específicas como un medio de acrecentar las expectativas de permanencia y de éxito en el niño, tanto en la superación de sus problemas como en la escuela. También busca estimular la reflexión de los padres de familia sobre su realidad y su organización para enfrentar familiarmente los problemas que en ella se perciben y la superación del mismo.

Esta orientación va encaminada a que los padres por sí mismos, sean quienes descubran la importancia de las carencias afectivas y educativas en la familia, especialmente en el niño de edad preescolar, y no dejar a un lado las repercusiones de su conducta, ya que de ellas depende el adecuado desarrollo de los hijos y así mismo su adaptación al medio.

En este trabajo se abordan los problemas de desarrollo que presentan los niños en edad preescolar provenientes de Jardines de Niños en el Distrito Federal y, que son atendidos en el Departamento de Operación de la Dirección General de Educación Preescolar conocidos como Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

Aún cuando el tema de trabajo es más amplio que el programa CAPEP, fué el punto de partida para reflexionar sobre un asunto muy importante: la participación de los padres de familia en la coeducación y desarrollo de sus hijos.

El propósito de este trabajo es fundamentar teóricamente la importancia que tiene la orientación dirigida a padres de familia, como estrategia de apoyo a la superación de los problemas de desarrollo que presenta el niño en la edad preescolar.

Los capítulos que conforman el presente trabajo son:

- Desarrollo del niño preescolar (4 a 6 años de edad), en el primer capítulo. Este modesto trabajo se basa en la Teoría de Piaget, para considerar las características del desarrollo intelectual, social y los problemas del desarrollo del niño preescolar. (Hablar de problemas del desarrollo en el niño preescolar, es hablar del "desarrollo normal" en los niños como primera instancia. Es necesario aclarar que si se detallan estos problemas separadamente es sólo para hacer la explicación más sencilla).
- En el segundo capítulo, se habla de la participación de los padres en el desarrollo del niño preescolar.
- En el tercer capítulo, se menciona el trabajo con padres de niños preescolares con problemas de desarrollo: en grupos dirigidos.
- Como parte final, se hace el comentario de las conclusiones a las que se llegó.



## CAPITULO 1.

### DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR (4 a 6 años de edad).

- 1.1 Desarrollo Cogni-  
tivo.
- 1.2 Desarrollo Social.
- 1.3 Problemas del Desa-  
rrollo del niño  
preescolar.

## CAPITULO 1

### DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR. (4 a 6 años de edad).

Es fundamental conocer la etapa preescolar para tener bases de donde partir y poder ayudar al niño en el desarrollo de sus potencialidades; no obstante cualquier intento de señalar niveles o etapas del desarrollo humano, tropieza con algunas dificultades, porque este es un todo, que ante cualquier estímulo responde como una unidad y, que la acción derivada de cualquier impulso intervienen todas sus potencialidades (en mayor o menor grado).

Salles, (1975) menciona que para el estudio del desarrollo en las diversas áreas que lo componen, es recomendable el estudio global, además del área que está en exámen, para poder así integrar el conocimiento en un entendimiento total, en el referente a la personalidad del niño. Sin embargo, este análisis de funciones por etapas o períodos es tan difícil de realizar que las diversas escuelas psicológicas e investigadores no han logrado ponerse de acuerdo sobre las mismas.

Por lo anteriormente señalado, nos basaremos en la teoría de Piaget, además de mencionar las conductas más sobresalientes que se presentan en esta edad.

#### 1.1 DESARROLLO COGNITIVO.

Piaget distingue dos aspectos en el desarrollo de la inteligencia: por un lado, tenemos lo que se pueda llamar "lo psicosocial", que

se compone de lo que el niño recibe desde afuera, aprende por transmisión familiar, escolar o educativa, en general. Por otro lado, lo que se puede llamar "el desarrollo espontáneo" o psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha, que constituye lo que el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado, pero que debe descubrir por sí sólo y que toma tiempo (Piaget, 1926).

Piaget plantea que el desarrollo se efectúa por estadios sucesivos o períodos, que pasaremos a revisar posteriormente.

Piaget habla de cuatro factores generales que explican el desarrollo. El primero es la herencia y la maduración interna. Este factor, aún cuando es importante, es insuficiente porque no juega en estado puro o aislado y la maduración es indisoluble de los efectos del aprendizaje y de la experiencia. El segundo lo constituye la experiencia física, factor también esencial pero insuficiente, y tiene que ver con la acción de los objetos. La lógica del niño no se extrae de la experiencia de los objetos, proviene más bien de las acciones que se ejercen sobre los objetos: la parte de actividad del sujeto es fundamental. El tercer factor está dado por transmisión social, como elemento educativo, este factor es también insuficiente por sí mismo. Un cuarto factor sería el del equilibrio, factor fundamental del desarrollo para Piaget, que está dado por la necesidad de equilibrar los tres factores anteriores, y por la urgencia de compensar, por una reacción del sujeto las perturbaciones exteriores y, así, el desarrollo se podrá acelerar o no. Sin embargo, demasiada aceleración puede romper el equilibrio. Dice Piaget que el ideal de la educación no es el aprender lo máximo, ni maximizar los resultados, sino aprender a aprender: aprender a desarrollar.

Para Piaget, las acciones ejecutadas por el niño o "praxias", no sólo son simples movimientos; al contrario, su estudio detallado muestra que forman todo un sistema de movimientos coordinados, que están en función de lograr un resultado o una intención. Por oposición a los movimientos primarios, aquellos que se originan como resultado de un acto reflejo, las praxias son adquiridas. Esta adquisición puede provenir de la experiencia del sujeto, de la educación, o ser el resultado del proceso interno de equilibración. De este modo, y a partir de un movimiento o, mejor dicho, de una serie de movimientos reflejos se avanza hacia la adquisición de las praxias, que al considerarse internamente formarán una estructura. A esta estructura se le denomina "esquema" y si tomamos como ejemplo a los reflejos de succión, éstos darían lugar a la formación de un esquema particular, que en su estructura general contiene a los movimientos de dicha acción, los cuales se conservan en el curso de repetirse, se consolidan por el ejercicio y pueden variar en función de las modificaciones del medio: como sucede con todos los esquemas.

En base a lo anterior, se puede decir que toda la adquisición nueva consiste en "asimilar" un objeto o una situación a un esquema anterior, ampliando de esta forma al propio esquema. Piaget nos dice también que el motor de toda asimilación es de índole afectiva y tiene que ver con el deseo y con la satisfacción del mismo. La asimilación es, una fuente de esquemas, un proceso de integración cuya resultante es el esquema. Un esquema de asimilación está sometido incesantemente a las presiones de las circunstancias y se diferencian en función de los objetos a los cuales se aplica. A esta diferenciación Piaget llama "acomodación". Así mismo, la conducta mas o menos pura de acomoda-

ción constituye lo que conocemos como " imitación."

El inconsciente cognitivo consiste en un conjunto de estructuras y de funcionamientos ignorados por el sujeto, salvo en sus resultados, de tal modo que el pensamiento del sujeto está dirigido por estructuras cuya existencia ignora, y que determinan no solamente lo que él es capaz de hacer, sino también lo que él está obligado a hacer. (Piaget, 1956).

A toda acción que es interiorizada y se le da una representación simbólica, Piaget la denomina una " operación". Cuando una misma operación es aplicada a contenidos diferentes, pero en un mismo período se le denomina como "desfase horizontal" y, "desfase vertical", es la reconstrucción de una misma estructura por medio de otras operaciones.

Para Piaget el desarrollo se efectúa a través de estadios, pero para poder llamarlo así es necesario que tenga las siguientes características: 1) Que el orden de la sucesión de las nociones sea constante 2) Que tenga carácter integrativo, de tal modo que las estructuras construidas a una edad, se convierten en parte integrante de las de la edad siguiente. 3) Que formen una estructura de conjunto. 4) Que tengan un nivel de preparación y otro de culminación y, 5) Que se distingan los procesos de formación o de génesis de las formas de equilibrio final. (Erickson, 1991).

## PERIODOS DEL DESARROLLO.

Inhelder en colaboración con Piaget, distinguen cuatro períodos en el desarrollo cognitivo y de la inteligencia a saber: 1) El período de la inteligencia SENSORIO-MOTRIZ, que abarca desde el nacimiento hasta los dieciocho primeros meses de vida. 2) El período de la repre-

sentación PREOPERATORIO, que abarca desde la aparición del lenguaje hasta los siete u ocho años de edad. 3) El período de las OPERACIONES CONCRETAS, que abarca de los siete a los doce años de edad. 4) El período de las OPERACIONES FORMALES, después de los doce años de edad. Cada uno de estos períodos se subdivide a su vez en distintos subestadios o subperíodos. (Beard, 1971).

El concepto de período en la teoría de Piaget, significa el paso de un nivel de funcionamiento conceptual a otro. (Piaget, 1971).

Afirma que si bien los modos característicos de pensamiento de cada período son aplicables a todos los seres humanos independientemente de la cultura a la que pertenezcan, es la naturaleza específica del medio físico y social lo que determina el ritmo y el grado de desarrollo a través de los períodos.

La capacidad para ir pasando de un nivel a otro de pensamiento se transforma en la verdadera capacidad cognitiva solamente en un ambiente que provoca experiencias que se deben solucionar. (Kinney y Kagan, 1976).

Las interacciones entre persona y medio que más probabilidades tienen de hacer impacto en la maduración cognitiva, son aquellas en las que los estímulos del ambiente son solamente un poco diferentes de los que el niño ya conoce. En esas situaciones, se hace caso omiso de los esquemas anteriores y entonces el proceso de crecimiento intelectual avanza.

## PERIODO SENSORIO-MOTRIZ .

El período SENSORIO-MOTRIZ es el período del desarrollo mental,

que comienza desde el nacimiento, con la capacidad para experimentar el ejercicio de reflejos innatos, y termina a los dieciocho meses. Su punto de origen es la sensación y la actividad motriz. En la terminología de Piaget, las palabras sensorio-motriz indican que el niño crea un mundo práctico totalmente vinculado con sus deseos de satisfacción física en el ámbito de su experiencia sensorial inmediata. (Maier, 1991)

Durante este periodo la inteligencia es primitiva y está basada en la acción manifiesta. Piaget relata que existe una inteligencia anterior al lenguaje, y que no hay pensamiento antes del lenguaje; por lo que se debe distinguir entre inteligencia y pensamiento. La inteligencia es la solución a un problema nuevo por el sujeto, es la coordinación de los medios para llegar a un fin que no es accesible de manera inmediata, mientras que el pensamiento es la inteligencia interiorizada que no se apoya sobre la acción directa sino sobre el simbolismo, por la evocación simbólica a través del lenguaje, por las imágenes mentales, que permiten representar lo que la inteligencia sensorio-motriz va a captar directamente. Hay por lo tanto una inteligencia antes del pensamiento, que es anterior al lenguaje.

En el primer año, se construyen precisamente todas las estructuras ulteriores: la noción del objeto, de espacio, de tiempo, bajo la forma de las secuencias temporales, la noción de causalidad: es decir, todas las grandes nociones que construirán posteriormente el pensamiento y que se elaboran desde su nivel sensorio-motriz y se ponen en acción con la actividad material. Es en este período donde las adquisiciones son más rápidas y numerosas.

Sus detallados estudios, analizan este período sobre la base de "seis estadios" diferenciados de desarrollo. Estos estadios, al igual

que los períodos de desarrollo, están organizados unos sobre otros. El desarrollo sensorio-motriz puede explicarse de acuerdo con estos seis estadios sucesivos de organización:

- 1) Hay una continuidad absoluta de todos los procesos de desarrollo .- Ejercicios reflejos del nacimiento a un mes de nacido.
- 2) El desarrollo responde a un proceso continuo de generalizaciones y diferenciación.- Primeros hábitos: comienzo de las "reacciones circulares primarias". De uno a cuatro meses y medio.
- 3) Coordinación de la visión y la aprehensión: comienzo de las "reacciones circulares secundarias". El niño empieza a mostrar los primeros signos elementales de constancia de los objetos, comienza la coordinación de los espacios cualitativos, hasta entonces heterogéneos. Comienzo de la diferenciación de medios y fines, aunque cuando se adquiere la conducta nueva no hay fines preestablecidos. De cuatro y medio meses a ocho o nueve meses.
- 4) Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones; hay utilización de medios conocidos para alcanzar un objetivo nuevo en algunos casos. Inicia la búsqueda del objeto desaparecido, pero sin coordinación de los desplazamientos y de las localizaciones sucesivas. De ocho o nueve meses a once o doce meses.
- 5) Reacciones circulares primarias. Diferenciación de los esquemas de acción, y descubrimientos de medios nuevos. Búsqueda del objeto desaparecido con localización en función de los desplazamientos sucesivos perceptibles y comienzo de la organización del grupo práctico de desplazamientos. De once o doce meses a dieciocho meses.
- 6) Invención de medios nuevos mediante combinaciones mentales. Comienzo de la interiorización de los esquemas, así como solución de



algunos problemas con suspensión de la acción y comprensión brusca. El niño entiende que los objetos pueden moverse de un lugar a otro aún cuando él no perciba esos movimientos. De dieciocho a veinticuatro meses de edad.

Este estadio de desarrollo es la culminación de adquisiciones anteriores y tiende un puente hacia la siguiente fase del desarrollo.

## PERIODO PREOPERACIONAL .

Después del período sensorio-motriz del desarrollo cognitivo, el niño empieza a mostrar los primeros signos de lo que la gente generalmente llama pensamiento. Por primera vez parece reflexionar o pensar acerca de algunos eventos después de que éstos ocurren.

Con la aparición de la constancia del objeto, aparece el inicio del período Preoperacional. Ahora sí, el niño toma en cuenta movimientos que no le son visibles.

Los aspectos más interesantes del desarrollo mental en este período preoperacional son la elaboración de múltiples sistemas de representación, aparece la capacidad de representar internamente algo (objeto, acontecimiento entre otros), por medio de un significante que sirve a esa representación: es a lo que se le llama Función Simbólica.

Según Piaget el niño se encontraría en este período preoperacional del desarrollo cognitivo.

En este período aparecen un conjunto de conductas que implican la evaluación representativa de un objeto o acontecimiento ausentes. Se distinguen cinco de esas conductas de aparición simultánea:

1.- Imitación Diferida: Se inicia en ausencia del modelo. El niño no copia la realidad sino la interpreta a través de sus estructuras in-

ternas, por lo que la imitación no es exacta imprimiéndole un sello personal. Al realizar la imitación, el niño facilita la acomodación, reorganizando sus estructuras internas. La imitación constituye una base para las otras conductas que aparecen paralelas a ella.

2 . - Juego Simbólico: Señala el apego al juego infantil. El niño asimila la realidad modificándola, en función de sus representaciones mentales pasando por alto la realidad del objeto, con lo que ha escogido que ella represente. Resulta indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual disponer de una actividad que lo libere de lo real y pueda asimilar el mundo, sin coacciones ni sanciones; así como también disponer de un medio propio de expresión construido por él y adaptado a sus deseos.

3.-Imágen Gráfica: El dibujo es una forma de función simbólica que se encuentra entre el juego simbólico y la imágen mental con la que comparte el esfuerzo de la imitación de lo real.

Entre la imágen gráfica y la imágen interior existen innumerables interacciones ya que los dos derivan de la imitación. Luquet, (1928). en su obra "El dibujo infantil" propone bases válidas aún hoy en día para el dibujo:

- a) Realismo fortuito -garabateo-.
- b) Realismo frustrado -copia sin organización, yuxtaposición del modelo. -
- c) Realismo intelectual -proporciona atributos reales, sin perspectiva. Aparecen gráficas.-
- d) Realismo visual- el dibujo representa lo visible, y toma en cuenta la disposición de los planes, incluye letreros.-

4.-Imágen Mental: Puede ser concebida como una imitación interioriza-

da: la imagen sonora es una imitación del sonido correspondiente. La imagen visual es producto de la imitación del objeto, ya sea todo o en sus partes, su origen es tardío y no puede considerarse como una prolongación de la percepción. Por otro lado, cabe aclarar que los juicios y las operaciones son ajenas a la imagen. Hay dos formas de imágenes: a) reproductora, envía espectáculos conocidos. b) anticipadora, imagina movimientos, transformaciones y resultados.

5.- Lenguaje: Surge en base a las estructuras sensorio-motores y está relacionado con los procesos de representación que emergen paralelamente. Este periodo se caracteriza por el surgimiento y rápido desarrollo de la habilidad del lenguaje.

El lenguaje puede representar en un instante una larga cadena de acciones. El niño no puede de inmediato comunicar entera y lógicamente su pensamiento y además escuchar y aceptar el punto de vista de otros. Para ello necesita ir saliendo poco a poco del egocentrismo a la socialización.

En este periodo las conversaciones son rudimentarias y ligadas a la acción, no saben discutir entre sí, se limitan a confrontar afirmaciones contrarias, hablan para sí y casi no toman en cuenta el punto de vista de los demás. Domina el monólogo colectivo que disminuye al final de este periodo.

En base al conocimiento de que el pensamiento del niño se encuentra en el periodo preoperacional debemos considerar las siguientes características:

- No reversible. Incapaz para regresar al punto de partida.
- No conservación de las cantidades. Cuando las cosas cambian de forma, lugar, recipiente, entre otros. No percibe la misma can-

tividad.

- Dificultad para efectuar seriaciones. Presenta dificultad para establecer las nociones temporales "antes" y "después".
- Dificultad para integrar un todo y comprender la relación con sus partes.
- Dificultad para realizar inclusión de clase. Agrupar elementos con características específicas dentro de una clase equivalente.
- No hace correspondencia término a término. Su percepción está relacionada fundamentalmente con el espacio.
- Dificultad en la clasificación de objetos cuando se solicitan por dos o más características.
- Dificultad en comparaciones mentales con objetos.

El tiempo juega un papel especial y las acciones que han permitido algunos resultados en el terreno de la afectividad material no pueden interiorizarse sin más, de manera inmediata, y se trata de reaprender en el plano del pensamiento lo que ya ha sido aprendido en el plano de la acción. Esta interiorización nos dice Piaget, es en realidad, una nueva estructuración y no simplemente una traducción, sino una reestructuración con un desfase que toma un tiempo considerable.

El niño necesitará tener 7 u 8 años para poder representar en el pensamiento, lo que efectuó en el terreno motriz.

En el pensamiento se dan dos formas del mismo:

- 1) Pensamiento por mera incorporación o asimilación, cuyo egocentrismo excluye toda objetividad (juego simbólico).
- 2) Pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad, preparando el pensamiento lógico y socializado (pensamiento intuitivo y lógico de la infancia).

Otras características del pensamiento son:

- El "ANIMISMO", concibiendo las cosas como vivas y dotadas de acción, esta característica, resulta de la asimilación de las cosas a la propia actividad.
- El "FINALISMO", expresa una confusión entre el mundo interior subjetivo y la realidad.

Con el "ANIMISMO" y el "FINALISMO", agregamos el "ARTIFICIALISMO", creencia de que las cosas fueron construidas por el hombre o por algo divino, análogo a la forma de fabricación humana.

Sin embargo, el pensamiento aunque permite la comprensión intuitiva de ciertas tareas y situaciones complejas, presenta ciertas limitaciones, tales como:

- a) El pensamiento del niño durante este período es "Egocéntrico" con predominio de la autorreferencia. Estos procesos se desarrollan automáticamente en el niño, a medida que se ve involucrado en un incidente o en otro, sin que asocie los hechos con su significado general.
- b) "Complexivo", es decir, en vez de unificar un cierto número de pensamiento bajo un solo concepto, brinca de una idea a otra, mostrando frecuentemente conexiones entre las ideas, pero sin tener una integración total.
- c) El niño es incapaz de llevar a cabo tareas que requieran que él mismo dirija y coordine su propio pensamiento. Solo bajo circunstancias especiales puede sostener una actividad por mucho tiempo, y lo puede lograr, cuando la situación le permite jugar libremente, pasando de una idea a otra. Si la tarea no provee guías externas obvias para la conducta, el niño preoperacional no puede manejarlas.

Este período preoperacional al igual que el período anterior tiene una división en estadios:

- 1.- De los dos años a los tres y medio o cuatro años: aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones. Imitación diferida y probablemente comienzo de la imagen mental. En el plano de la representación naciente: dificultades de aplicación al espacio no próximo y al tiempo no presente de los esquemas de objeto, espacio, tiempo y causalidad ya utilizados en la acción efectiva.
  - 2.- De cuatro a cinco años y medio: organizaciones representativas que están fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre una asimilación de la acción propia. Hay dualidad de estados y transformaciones: los primeros, se piensan como configuraciones y las segundas, son asimiladas a acciones.
  - 3.- De cinco y medio a siete u ocho años: regulaciones representativas articuladas. Fase intermedia entre la conservación y la no conservación. Comienzo de relación entre los estados y las transformaciones, gracias a las regulaciones representativas, que permiten pensar a éstas bajo formas semi-reversibles, ejemplo: articulación creciente de las clasificaciones, de las relaciones de orden.
- De acuerdo con Piaget, el fin del período preoperacional no es el que señala el fin del pensamiento intuitivo. Mucho del pensamiento adulto es similar al pensamiento intuitivo del niño preoperacional con diferencia de que el adulto puede pensar en formas que el niño preoperacional es incapaz, el adulto puede pasar del pensamiento intuitivo al operacional y viceversa.

## PERIODO OPERACIONAL CONCRETO.

El periodo de las OPERACIONES CONCRETAS comienza cuando la formación de clases y series se efectúa en la mente, es decir, cuando las acciones físicas empiezan a "interiorizarse" como acciones mentales u "operaciones".

La diferencia en el proceder de los niños que han alcanzado este periodo es evidente en su respuesta a las tareas que realizan en el periodo anterior.

Hacia los seis y siete años, el niño comienza a usar ciertos principios de lógica para explicar la experiencia. Durante el periodo de pensamiento Operacional Concreto (seis a once años) estos principios de lógica todavía están estrechamente ligados a realidades concretas y observables (Piaget e Inhelder, 1959).

El tipo de pensamiento lógico característico de esta edad, exige el dominio de la representación simbólica de la etapa anterior.

Al inicio de la escuela primaria, corresponde a una lógica que no versa sobre enunciados verbales y que se aplica únicamente sobre los propios objetos manipulables.

Piaget llama a este periodo OPERACIONES CONCRETAS, por lo mismo, el niño puede manejar únicamente objetos y eventos concretos. Puede "operar" en eventos específicos, pero no puede manejar todas las posibles combinaciones de características. Puede coordinar características concretas en una situación concreta, pero no posibles características en situaciones hipotéticas.

Existen tres clases de conocimiento lógico que se desarrolla en el periodo del conocimiento operacional concreto: La CLASIFICACION, La CONSERVACION, y La COMBINACION. Cada una de estas capacidades supone

la posibilidad de relacionar sistemáticamente acciones mentalmente separadas.

Cerca de los cinco a los siete años de edad, el niño desarrolla una clase elemental de pensamiento operacional: empieza a entender Operaciones Concretas, y le llevará de cinco a diez años el desarrollo completo de sus capacidades concreto operacionales.

La noción de CONSERVACION es básica durante este período. El niño preoperacional ha comprendido que si se cambia el ancho de un recipiente cambiará la altura de un fluido, pero no entiende que la cantidad de líquido pasa de un recipiente a otro.

No es suficiente el entendimiento de relaciones funcionales simples, el niño debe ser capaz de coordinar sus pensamientos acerca del largo y ancho del primer recipiente y el largo y ancho del segundo, y el cambio que se produce al pasar el líquido de un recipiente a otro.

El niño concreto-operacional pone mucha atención a la transformación que ocurre cuando el líquido es vertido, coordinando sus pensamientos acerca del alto y largo de los recipientes. Para explicar esto, Piaget usa el concepto de un Sistema de Operaciones.

Una operación es "una clase especial de esquema, como una transformación o acción interiorizada que es reversible". (Piaget, 1969 p.53).

La operación es interiorizada en la misma forma como los esquemas del pensamiento intuitivo (preoperacional) son interiorizados: el niño puede llevar a cabo transformaciones mentalmente sin tenerlas que llevar a cabo físicamente.

Es una transformación porque especifica cómo un estado se trans-



forma en otro, y es reversible porque el sistema mental del cual es parte la operación también contiene otra operación que puede anular la transformación para restaurar el estado original.

La CLASIFICACION: Piaget especifica muchos sistemas de operaciones diferentes, que el niño concreto operacional domina gradualmente. Algunos de ellos se refieren a la clasificación.

a) Adición de Clases.- Una de las habilidades más importantes que se requieren para la clasificación.

b) Multiplicación de Clases.- Una segunda habilidad que se requiere para la clasificación, es la multiplicación de clases. El niño necesita entender por ejemplo que las clases de figuras geométricas pueden multiplicarse con colores, para producir clases de figuras geométricas con color.

La conservación de líquido, adición y multiplicación de clases ilustran el desarrollo de sistemas de operaciones concretas. El niño preoperacional es incapaz de coordinar su pensamiento acerca de dos estados separados o de dos niveles de análisis separados, en cambio, el niño concreto-operacional es capaz de hacerlo. Esto lo logra construyendo sistemas de operaciones en las cuales su pensamiento va de atrás hacia adelante, es posible por la reversibilidad de las operaciones en el sistema. El efecto de la reversibilidad, permite al niño pensar virtualmente su forma simultánea, acerca de los estados diferentes.

En este período el niño tiene la habilidad de organizar su pensamiento en sistemas de operaciones, le provee de un entendimiento rudimentario de la "verdad necesaria", de la convicción de que algunas cosas tienen que ser ciertas.

El niño concreto operacional es capaz de coordinar los puntos de vista de otras personas con los suyos, es menos egocéntrico, entiende que su punto de vista es solamente uno entre muchos. Su pensamiento ha tomado algunas características del pensamiento adulto, pero definitivamente posee aún limitaciones en su capacidad para coordinar su pensamiento.

### PERIODO OPERACIONAL FORMAL .

La última fase del desarrollo cognitivo, se presenta entre los once y los quince años de edad; en este período se superan las limitaciones de las operaciones concretas. Su rasgo más marcado es la capacidad para razonar de un modo lógico, partiendo de premisas y deduciendo las conclusiones pertinentes.

Desde el punto de vista de la maduración, la niñez concluye y comienza la juventud. Al derredor del comienzo de la adolescencia empieza a aparecer una nueva serie de capacidades. La vida social entra en una nueva fase de colaboración, que incluye intercambio de puntos de vista y comentarios acerca de sus méritos antes de que sea posible el control conjunto del grupo. Esto tiene evidentemente el efecto de llevar a los niños a un mayor entendimiento mutuo y les crea el hábito de colocarse en puntos de vista que no sostenían anteriormente. Pasan, por lo tanto, a admitir suposiciones. Además, la discusión da origen a una conversación interiorizada, en forma de deliberación o reflexión.

Piaget intenta diversas formas de aceptar la esencia del cambio desde el período concreto al formal. Así, por ejemplo, dice que mientras el pensador operacional concreto se interesa por manejar cosas, incluso cuando lo hace mentalmente, el pensador operacional formal

se ha hecho capaz de manejar proposiciones o ideas. Puede razonar a base de afirmaciones verbales (Donaldson, 1984).

Así mismo Piaget apoya la afirmación de que, una vez más, el desarrollo del período formal es esencialmente una reconstrucción en un nuevo plano de aquello que se logró en el nivel precedente.

En este período (once o doce años), con un nivel de equilibrio (al derredor de los trece o catorce años), se asiste a una multiplicidad de transformaciones, relativamente rápidas en el momento de su aparición y muy diversas. Aparecen las operaciones combinatorias, las proposiciones y la lógica de las proposiciones; o sea, la capacidad de razonar sobre enunciados, hipótesis y no solamente sobre objetos puestos sobre la mesa o representados inmediatamente.

La capacidad de razonar mediante hipótesis suministra un nuevo instrumento para comprender el mundo físico y las relaciones sociales. Uno de estos nuevos elementos es la deducción lógica por implicación.

La habilidad para coordinar sistemas concreto-operacionales dentro de sistemas de alto orden, conduce a varios cambios en el pensamiento. El niño formal operacional desarrolla la capacidad de considerar lo hipotético, aún cuando a causa hipotética sea altamente rebuscada. Unida a la comprensión de lo hipotético, viene la habilidad para entender principios abstractos. Esta nueva capacidad es extremadamente importante para el niño, pues le permite estudiar campos tales como el de las matemáticas, ciencia, lenguaje, a un nivel diferente, menos concreto que antes, y trae consigo cambios dramáticos en sus preocupaciones diarias. Puede empezar a preocuparse por ciertas abstracciones tales como ideas éticas, de conformidad y aplicará frecuen-

temente sus nuevas habilidades a sus propios pensamientos y motivos.

## 1.2 DESARROLLO SOCIAL.

En este apartado se consideran los aspectos de la socialización, sensibilidad y afecto.

El desarrollo humano debe observarse también, desde la perspectiva de la interacción del desarrollo social en la que está enmarcado.

Desde que nace el niño se encuentra inserto en una estructura social y grupal: la familia. Es en una familia concreta con sus normas, valores y conductas donde el niño vive sus primeras experiencias de relación con la sociedad; en ella empieza a desarrollar su personalidad como ser social.

Durante los primeros años de un niño, los siete primeros aproximadamente, se producen procesos madurativos que determinarán la eficacia de sus acciones como individuo durante toda su vida, que se producen trascendentes cambios en la actividad mental y se forman las bases para la estructura de la personalidad.

La construcción del proceso de la socio-afectividad del niño es compleja, ya que toma forma en el ir y venir, entre el ser individual y el ser social; por ello las manifestaciones socio-afectivas son diferentes en cada niño y ámbito socio-cultural, por lo que no se puede hablar de un desarrollo socio-afectivo estándar del preescolar. Así lo que somos como adultos ha sido construido a partir de determinantes económicos, políticos, sociales y culturales del grupo, clase y sociedad en la que nacemos y nos desarrollamos.

La socialización marca el proceso por el cual los niños adquieren conductas y, valores morales, que son objeto de aprecio de su familia. Sus valores absolutos de las cosas reales, los valores menos

relacionados con la vida cotidiana son puestos en tela de juicio y la obediencia a los adultos continúa siendo el código moral predominante.

El desarrollo de la moralidad infantil no sólo está en función de los modelos adultos o de las interacciones que el niño tiene con los demás, sino que depende en gran medida de los cambios cognitivos que ocurren a lo largo de su desarrollo incidiendo igualmente en aspectos sociales, afectivos y de aprendizaje.

Uno de los principales seguidores de la teoría de Piaget sobre el desarrollo moral es Lawrence Kohlberg, quien dice que "la habilidad de control y de inhibición se desarrolla con la edad y que está relacionada de alguna manera con el desarrollo cognitivo del niño. La habilidad para controlar su propio comportamiento necesita de cierta capacidad para anticipar lo que podría ocurrir en el futuro" (Kohlberg, 1982 p.18).

Kohlberg, al igual que Piaget, no estuvieron muy interesados en el comportamiento moral del niño en general, sino más bien en sus juicios morales. Estudió sobre qué bases decide el niño si una acción es correcta o no, y si es posible el cambio de esas bases según cierta secuencia evolutiva.

Kohlberg, ha estudiado el razonamiento moral de los niños sobre un amplio rango de edades y ha propuesto una secuencia de etapas de desarrollo, las cuales difieren en forma importante de las de Piaget. Su aproximación fue presentar a los niños dilemas morales hipotéticos y después probar a fondo su pensamiento acerca de ellos. Las situaciones que él usó fueron relacionadas con la obediencia a la ley moral, al decreto de autoridad contra lo que concierne a las necesidades y al bienestar individual.

Para Kohlberg existen tres niveles de la moralidad con dos subniveles en cada uno de ellos, -realizó diversas investigaciones con muestras de diferentes edades. Estos estudios estuvieron basados principalmente en la teoría de Piaget (Turiel,1989).-

En seguida se presentan los niveles y etapas del desarrollo moral infantil propuesta por Kohlberg:

Nivel No. 1.- Preconvencional o premoral. En este nivel, los juicios morales del niño, se basan en criterios externos tales como el castigo o la recompensa que recibe el autor de una acción. Lo correcto o lo incorrecto son criterios absolutos y establecidos por alguna autoridad como los padres.

Etapas No. 1.- De los tres a los seis años de edad aproximadamente. Orientación de castigo y obediencia. Las consecuencias físicas de una acción determinan si ésta es "buena o mala". Las acciones de los niños se encuentran determinadas por su deseo de evitar el castigo. El niño obedece a los adultos porque éstos tienen los poderes superiores, y no porque ellos estén en lo "correcto" en un sentido abstracto.

Etapas No. 2.- Orientación instrumental-relativista. (Esta se presenta aproximadamente entre los cinco y los nueve años de edad).- Es una especie de "hedonismo ingenuo". Las acciones que llevan a resultados agradables son buenas, y aquellas consecuencias desagradables son malas. Existe cierto indicio de que el niño está atento a las necesidades de los demás, no obstante esta atención parece ser parte del principio "doy para que me des". El niño ayudará a otra persona si ella a su vez le ayuda a él.

Nivel No. 2.- El nivel Convencional.- En este segundo nivel las consecuencias de las acciones, el castigo o la recompensa, lo agradable o

desagradable, empiezan a perder importancia. Los juicios del niño se basan en las normas y expectativas del grupo. Lo que el grupo (familia, sociedad, nación) dice que es correcto, entonces es correcto.

Etapa No. 3.- Orientación del niño bueno/niña buena. (ésta se dá aproximadamente entre los siete y los doce años de edad).- El factor importante en esta tercera etapa es el pequeño grupo al cual pertenece el niño: la familia, la escuela y los compañeros. Un buen comportamiento es el que agrada a los demás. Además el niño empieza por primera vez a juzgar tomando como referencia las intenciones del autor de la acción. Los argumentos de "no quería hacerlo" se toman como circunstancias atenuantes. Por consiguiente el énfasis global se acopla a las normas del grupo.

Etapa No. 4.- Orientación de la ley y el orden. (Esta se presenta entre los diez y los quince años de edad aproximadamente).- En la cuarta etapa la importancia se ha desplazado de lo personal y de grupos pequeños a la sociedad general. Lo que es correcto es lo que la ley dice que es correcto y considera la ley como fija. El cumplir con los deberes, respetar a las autoridades y mantener el orden social tal como existe, todo eso es considerado como "bueno". No se reconoce la arbitrariedad de las leyes de una sociedad particular o la variabilidad de esas leyes. Las leyes religiosas figuran también como absolutas en esta etapa.

Nivel No. 3.- El nivel postconvencional, autónomo o de principios. En este nivel el joven reconoce la arbitrariedad de las convenciones sociales y legales. Las leyes son arbitrarias y se pueden modificar; el joven trata de definir los valores morales que son distintos del conjunto de las normas.



Etapa No. 5.-Orientación legalista o de contrato social (aparentemente entre los doce años a la adultez).- En la quinta etapa el joven reconoce que las leyes de una sociedad dada son arbitrarias y modificables, pero al mismo tiempo da importancia a la necesidad de un cambio ordenado, de un trabajo dentro del sistema. En lo que respecta a las conductas no gobernadas por la ley, las decisiones personales son las que determinan si una acción es correcta o no, pero el acento le lleva el factor importante y obligatorio de los acuerdos personales y los compromisos.

Etapa No. 6.- Orientación de principios éticos universales.- lo que es correcto en esta etapa, es un problema de conciencia individual. Los juicios se basan en principios fundamentales y universales. Cada acción por juzgar se analiza en términos de un conjunto de principios básicos.

En España, Turiel (1989), por su parte ofreció una explicación alternativa del desarrollo socio-moral. Este autor no comparte la idea de que para el niño pequeño lo "bueno" y lo "malo" se defina por la obediencia, el castigo o la conformidad ante el adulto. Según Turiel el niño participa desde muy pequeño en relaciones e interacciones sociales que son cualitativamente diferentes entre sí: algunas de estas tienen efectos directos en el bienestar, la integridad o en los derechos de las personas. Mientras que otras carecen de consecuencias intrínsecas a la acción y cobran significado en un contexto social determinado; y su función puede ser coordinar las acciones de los individuos que participan en ese sistema social. De acuerdo a Turiel los niños construyen desde el principio sistemas o dominios conceptuales diferentes, uno relativo a la organización social y a las normas con-

vencionales, y el otro a los conceptos morales y de justicia. Estos últimos nacen de factores intrínsecos a la acción cuya comprensión da lugar a juicios prescriptivos acerca de cómo deben comportarse las personas.

Por medio de las interacciones sociales, los niños no sólo tienen oportunidades para aprender los códigos morales, sino también para darse cuenta del modo en que otros evalúan su conducta. Así la socioafectividad implica las emociones, sensaciones y afectos: su autoconcepto, la manera de cómo lo construye y cómo lo expresa al relacionarse con la familia, ambiente social y compañeros de escuela (SEP, 1992).

Al ingresar a la escuela, los niños se incorporan a grupos sociales más amplios y se enfrentan a nuevos valores, normas y conductas. Su interacción con el medio y su aprendizaje se realizan dentro de una nueva situación grupal: la situación escolar.

En el jardín de niños, primer nivel del sistema educativo nacional, se da el inicio escolar de una vida social inspirada en los valores de identidad nacional, democracia, justicia e independencia, y los cambios que se pretenden para una educación moderna han de realizarse considerando estos valores.

A medida que el niño crece, se desarrolla y rebasa los límites de la familia y del hogar. Las experiencias y relaciones se hacen más ricas y diversas en todos los sentidos por los afectos de personas que antes no conocía, por los ámbitos de la sociedad y de la naturaleza que va conociendo, su ingreso a la escuela entre otros. Si bien el núcleo afectivo siguen siendo su padre, madre y hermanos, todo ese mundo exterior de personas, situaciones y fenómenos que se le presentan, pasa a ser objeto de su curiosidad, de sus impulsos de tocar, explorar,

conocer y, su juego.

En el niño preescolar, el juego refleja gran parte de su desarrollo intelectual evolutivo y adquiere un carácter visiblemente social. Los juegos grupales y tradicionales reemplazan a los espontáneos e individuales, donde las consideraciones y las reglas de carácter colectivo se convierten en una necesidad.

En términos generales se denomina juego a "la actividad placentera que realiza una persona durante un periodo indeterminado con el fin de entretenerse" (D.G.E.P., 1992.p13).

En el niño la importancia del juego radica en el hecho de que constituye una de sus actividades principales, debido a que por medio de él reproduce las acciones que vive cotidianamente. Ocupar largos periodos en el juego permite al niño elaborar internamente todas aquellas emociones y experiencias que despierta su interacción con el medio exterior.

En la etapa preescolar el juego no es sólo un entretenimiento sino también un medio por el cual el niño desarrolla sus potencialidades y provoca cambios cualitativos en las relaciones que establece con otras personas, con su entorno espacio-tiempo, en el conocimiento de su cuerpo, en su lenguaje y en general en la estructuración de su pensamiento.

No existen claros límites entre el trabajo y el juego, sin embargo, a través del juego el niño preescolar comienza a entender que su participación en ciertas actividades le impone el cumplimiento de ciertos deberes, así como le otorga una serie de derechos.

El juego es una especie de instrucción en las relaciones sociales donde disciplina a los que lo comparten; por medio de él se a-

cuerdan acciones, se aprende a interrelacionarse, a formar un sentimiento colectivo y elevar la autoconsciencia del niño, la capacidad de seguir al grupo de compartir sentimientos, ideas; es decir, forma el sentido social.

En esta etapa el juego es esencialmente simbólico, lo cual es importante para su desarrollo psíquico porque en éste, el niño desarrolla la capacidad de sustituir un objeto por otro, lo cual constituye una adquisición que asegura los significantes sociales y la posibilidad de establecer más ampliamente relaciones afectivas, así como de estructurar su pensamiento.

De la misma manera, mediante el juego el niño se va formando una percepción clasificadora y modifica el contenido de un intelecto; en este proceso pasa de la manipulación objetal al pensamiento con representaciones. "De las acciones reales con objeto a los que da nuevas denominaciones y, por lo tanto, nuevas funciones, el niño pasa poco a poco a las acciones interiores, verdaderamente mentales. La reducción y generalización de las acciones lúdicas constituyen la base para pasar a las acciones mentales". (Petrousky, 1979.p.61).

Cuando el menor juega con los padres, el niño tiene una gran libertad, no solo porque los padres le conceden el derecho a establecer el contexto, sino también porque suministrándole la base experiencial, comparten en gran medida el mundo del niño. Aunque el padre y el niño tienen diferentes visiones del mundo, o diferentes perspectivas de una misma realidad objetiva, normalmente el padre tiene suficiente visión de la perspectiva del niño como para entender los detalles de la realidad que temporalmente está siendo establecida en el juego. (Turiel, 1989).

### 1.3 PROBLEMAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR.

Los seres humanos tienen al nacer derecho no sólo a un nombre y a una nacionalidad, tienen derecho a alimentarse, a un hogar, salud, educación, a cuidados intensivos: sin embargo, no todos tienen las mismas posibilidades ni cuentan con las mismas condiciones de calidad en esas oportunidades (OMEP, 1987).

El niño que presenta problemas en su desarrollo, los refleja en su rendimiento escolar generalmente, en la adaptación al medio, en el área de lenguaje y/o en su habilidad psicomotora.

En ocasiones estos problemas pueden ser susceptibles de superar a través de las acciones psicopedagógicas que realizan las terapéutas, las educadoras, o el psicólogo de acuerdo al trabajo que realizan con con los padres de estos niños.

Estos niños pueden presentar algunos problemas que se mencionan a continuación:

- Area Cognitiva: a pesar de que pudiera ser un niño con inteligencia normal, puede presentar fallas en memoria (inmediata y mediata), atención dispersa, dificultad para establecer relaciones temporo-espaciales, pobre integración del esquema corporal, lenguaje limitado por falta de estimulación, y/o dislalias funcionales.
- Area Psicomotriz: presenta dificultad para la presión correcta del instrumento (crayolas, lápiz, y tijeras entre otros), y/o leve torpeza motora.
- Area Afectivo-social: en esta área se ubican básicamente alteraciones derivadas de una inadecuada estimulación dentro del hogar que.

puede propiciar inseguridad y dependencia, lo cual entorpece el proceso de sociabilización y toma de decisiones.

La presencia de alguno de estos problemas puede ocasionar que el niño se muestre inconstante, no termine sus tareas y/o participe solo momentáneamente en las actividades de grupo en la escuela.

A través de la estimulación que se le proporciona al niño, se pretende que supere la problemática que presenta y pase al ciclo escolar inmediato superior, es decir, a la primaria (CAPEP,1991).

En cada una de las etapas de desarrollo se puede hablar de madurez; ésta se alcanza de manera paulatina y, para su logro satisfactorio, deben conjugarse factores físicos, orgánicos, psicológicos y sociales. También se puede hablar de la "inmadurez", considerando que un niño es inmaduro cuando no adquiere aún estas condiciones bio-psico-sociales que le permiten ejecutar las tareas que de él se esperan.

## NIÑOS INMADUROS .

El niño inmaduro "es aquel, cuyo rendimiento está dentro de los límites normales o muy próximo a los mismos; que con una estimulación amplia y dirigida, alcanza un rendimiento adecuado" (Programa PEC,1979. p.5). Es sólo un pequeño que requiere más tiempo y, en ocasiones estimulación intensiva y particular para alcanzar el nivel que le permita un aprendizaje satisfactorio.

Generalmente, las causas de inmadurez, son de tipo orgánico; esto es como producto de deficiencias sensoriales (vista, oído, tacto), o como secuela de alguna enfermedad severa que, de alguna manera, obstaculizó el ritmo natural del desarrollo. Sin embargo, también la inmadurez y, en consecuencia, los retardos en el aprendizaje escolar pue-

den deberse a desequilibrios y bloqueos de tipo emocional (originados por diversos motivos, tales como: manejo inadecuado de la dinámica familiar, experiencias traumáticas, y desaveniencias conyugales entre otras).

Otro origen puede encontrarse en fenómenos sociales, e incluso, culturales, como la emigración del campo hacia las ciudades y la miseria.

#### CARACTERISTICAS DEL NIÑO INMADURO:

Por su inmadurez, la estimulación regular no está a su alcance y no le motiva a participar en las diferentes actividades escolares. Su actuación puede ser muy pasiva, haciendo su trabajo por obediencia, pero sin interés, con atención inestable; o por lo contrario, ser muy activo y agresivo con rendimiento bajo en contraste a su actividad y atención dispersa. Es un niño que en pocas ocasiones participa voluntariamente, o que aparenta interés y participa momentaneamente, pero es inconstante y apresurado en su trabajo.

También debe tomarse en cuenta que las deficiencias de este niño se presentan casi de modo uniforme en las diferentes áreas intelectuales; es decir, se observa bajo rendimiento en todas sus áreas.

En el área perceptivo-motora, presenta alteración perceptual y problemas de coordinación motriz gruesa y fina, incoordinación visomotora, dificultades sensoperceptivas y temporo-espaciales entre otras.

En el área de lenguaje, presenta dislalias funcionales, inconsistencia en su lenguaje y vocabulario limitado.

En el área cognitiva, su rendimiento intelectual es normal, presentando baja capacidad en sus funciones mentales superiores.

En el área personal-social, presenta problemas de conducta y

adaptación en el medio familiar, escolar y social. Puede presentar las siguientes conductas, inseguridad, timidez, irritabilidad, egocentrismo y labilidad emocional entre otras.

#### **NIÑOS SUBNORMALES .**

El niño subnormal es aquel cuyo rendimiento es bajo en general, y requiere de una estimulación especial.

Su comportamiento es pasivo y su atención fugaz; tiene poca iniciativa, la imaginación se mezcla a su realidad distorsionada.

La subnormalidad, puede manifestarse en mayor o menor grado en cada uno de los aspectos de la personalidad. De igual manera, las deficiencias intelectuales pueden presentarse de modo discrepante en las diversas áreas de operación mental.

En el área perceptivo-motora presenta severas alteraciones perceptuales, y en el aspecto motor es torpe.

En el área de lenguaje, presenta problemas de estructuración, contenido y conceptualización, presenta dislalias múltiples.

En el área cognitiva, su atención es inestable, poco persistente y fatigable, su memoria es inexacta e inconsistente, su análisis y síntesis es pobre.

En el área personal-social, existe perturbación e inestabilidad emocional.

#### **NIÑOS CON DISFUNCION CEREBRAL .**

El niño disfuncionado es aquél cuyo rendimiento es normal o superior a la normalidad, en su comportamiento presenta destructividad, agresividad, irritabilidad, impulsividad, e hiperactividad.



En el área perceptivo-motora, presenta incoordinación muscular, problemas visomotores, inversión del campo visual, perseveración y pobreza de la imagen corporal.

En el área de lenguaje, presenta dislalias y en ocasiones disartrias.

En el área cognitiva, presenta atención dispersa, memoria deficiente y por lo tanto, análisis y síntesis muy pobre.

En el área personal-social, presenta hiperquinesia, destructividad, hiperactividad verbal, trastornos del sueño, agresividad, irritabilidad, conducta impredecible, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, conducta antisocial, enuresis, ansiedad, incomprensión de órdenes, incomprensión del castigo; no mide el peligro.

## NIÑOS CON DAÑO CEREBRAL .

El niño con daño cerebral es aquel cuyo coeficiente mental, es normal, y a veces superior. Su apariencia física es agradable y simpática; por ello resulta desconcertante, pues en ocasiones, logran desempeñar sus actividades con éxito y, otras veces, resultan insoportables y torpes. Esta ambivalencia en la conducta recibe respuestas diferentes por parte de padres y maestros; esto es, el niño es elogiado y aceptado, así como rechazado y castigado.

Su comportamiento es hiperactivo, en general, muestra bajo nivel de rendimiento en funciones mentales como: juicio, razonamiento, análisis, síntesis, memoria y atención.

En el área perceptivo-motora, presenta severos problemas de coordinación y perceptuales. En actividades que requieren de movimientos finos y precisos muestra especial dificultad, así como cuando se tra-

ta de percibir semejanzas y diferencias.

En el área de lenguaje, presenta disartrias, vocabulario pobre, mala estructuración , y en la comprensión de relaciones de tiempo y espacio.

En el área cognitiva, presenta bajas sus funciones mentales superiores generalmente.

En el área personal social, generalmente son niños tímidos, difícilmente se relacionan, pueden presentar durante el sueño: babeo, habla, rechinar de dientes, a veces presentan crisis convulsivas o limitación de su actividad, por ejemplo hemiplejía.

## PROBLEMAS EMOCIONALES .

En el niño preescolar también suelen manifestarse conductas inadecuadas o dificultades en el aprendizaje, ocasionados por trastornos emocionales de diversa índole, los cuales producen tensión en el niño y alteran temporalmente la estabilidad emotiva del menor. Esa pérdida de armonía psíquica, con frecuencia se traduce en conductas inconvenientes de mayor o menor gravedad y, en consecuencia, tales conductas influyen de modo negativo en el desarrollo de los procesos de aprendizaje escolar.

Frente a este tipo de situaciones, es conveniente recordar que, durante el proceso de maduración psicológica, el niño atraviesa por etapas y momentos críticos, los cuales, de alguna manera, pueden considerarse normales ; por ello, sería deseable que ante una alteración conductual desplegada por el menor, se haga una reflexión en torno a la magnitud de la anomalía y la frecuencia con que se presenta.

Es importante considerar la posibilidad de que atrás de un su-

puesto conflicto puramente emocional, esté presente un problema de salud.

## CAPITULO 2.

### LA PARTICIPACION DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR.

- 2.1 Diada Parental.
- 2.2 Interacción Socio-  
cognitivo-afectiva.
- 2.3 Impacto de los pa-  
dres ante el pro-  
blema del niño.

## CAPITULO 2

### LA PARTICIPACION DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR.

En base a lo que se revisó en el capítulo anterior, para un mejor desarrollo del niño preescolar, es primordial la participación de los padres, ya que son ellos los que deben coadyuvar directamente en la formación de sus hijos y que al conocer las posibilidades escolares y conductuales del menor, pueden influir y estimular las conductas y aprendizaje de los niños para modificarlas o incrementarlas.

Es por ello que mencionamos a la diada parental y su relación entre ellos, la cual influye en el desarrollo del niño.

#### 2.1 DIADA PARENTAL.

Francoise Dolto (1981), comenta que cuando se trata de problemas en el desarrollo de los hijos, los padres lo intentan todo, y se angustian al no obtener los resultados que tanto anhelan; quisieran saber cómo proceder y, muy a menudo quisieran ellos mismos encontrar el medio apropiado si reflexionan un poco, sin embargo, el niño se desanima cuando no logra hacerse entender, pues sus trastornos de desarrollo son llamadas de auxilio dirigidas a aquellos de quienes por naturaleza el hijo lo espera todo: sus padres.

La carga de responsabilidad representa un reto para la pareja convertida en padres, sin embargo, por causas externas muy diversas, -como desempleo, presión de trabajo, integración de la mujer al mis-

mo, falta de uno o ambos padres, problemas conyugales y familiares, factores culturales, económicos y sociales entre otros,- se pueden presentar consecuencias no favorables en el futuro desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo-social de sus hijos. Estas condiciones son en muchos casos incompatibles con sistemas de educación tradicionalmente establecidos en el grupo social y con la particular situación socio-económica y cultural de la pareja. Por lo mismo, los padres no consideran estar capacitados para enfrentar dichas situaciones en la medida en que desconocen qué circunstancias son adecuadas o inadecuadas para facilitar el desarrollo infantil (Rojo, 1973); ya que éste no sólo es producto de la maduración, también está dirigido por la vida relacionada del niño y sus padres entre sí, además de las influencias del medio en el que se desenvuelven. Es por ello que la colaboración de los padres en las actividades que realiza el niño viene a ser muy valiosa, si ellos están conscientes de la ayuda que puedan brindarle, y no imponiéndoles en muchas ocasiones actividades que no resultan adecuadas a los intereses y capacidades del niño en edad preescolar y que lejos de favorecer su desarrollo sólo lo confunden y cansan.

En general los padres tienen como única guía patrones o pautas de conducta socio-culturalmente establecidos en relación a su interacción con los hijos y muy pocos de ellos tienen posibilidad de modificar por sí solos relaciones y actitudes incluidas en tales patrones.

A continuación se exponen en forma resumida los problemas básicos de cada área que presentan los niños con problemas del desarrollo y cómo los padres pueden ayudar con su participación y apoyo al incremento de las habilidades necesarias para el adecuado desarrollo, y dedicación:

#### AREA COGNITIVA:

En los niños con problema en su desarrollo, su atención es dispersa, generalmente momentánea, ya que su capacidad de centrarla y mantenerla es deficiente, aún presentándole estímulos impactantes.

La estimulación que los padres brinden a sus hijos para favorecer esta función dependerá básicamente del período de tiempo en que ellos logren que el niño centre su atención, haciendo que ese lapso sea mayor progresivamente.

Actividades: Narración de cuentos, nombrar objetos por sus cualidades, participación en juegos educativos, interpretación y realización de órdenes entre otras.

Otra función que los padres deben estimular con mayor frecuencia, es la memoria de su hijo, dado que al presentar los niños una atención dispersa, su memoria se ve afectada (PEC, SEP, 1982).

En este caso los padres deberán estimular esta función con actividades y juegos educativos previamente presentados; con objeto de que sean fijados, evocados o reconocidos.

Actividades: Juegos de ausencia y presencia de objetos o láminas, completar figuras, reproducción de cuentos por medio de láminas y en forma de secuencia, describir objetos de memoria, ejecución de órdenes, y recuento de actividades diarias entre otras.

En la función de Juicio y Razonamiento los padres pueden autoconducir el pensamiento del niño dirigiéndolo metódicamente hacia una conclusión.

Actividades: Completar frases en las que se plantea el problema y el niño busca la solución, relación de objetos por su uso, material o género, juegos de analogías opuestos, y semejanzas o diferencias entre

otros.

La estimulación deberá abarcar asociación, diferenciación, y discriminación de objetos y formas, aprovechando todas las oportunidades posibles para utilizar el razonamiento y la acción estímulo-respuesta.

En lo que se refiere a lenguaje, los trastornos obedecen a diferentes causas; sin embargo en este apartado sólo se considerarán aquellos que motivan problemas en la articulación; para que puedan ser estimulados por los padres. Estos deberán observar con detenimiento el tipo de alteraciones del lenguaje que presentan sus niños para que con determinadas actividades se logre la superación de los mismos.

Las Actividades que los padres pueden llevar a cabo con sus hijos en el hogar, para mejorar el nivel de comprensión y expresión: Narrar cuentos no muy extensos, utilizando un lenguaje claro, bien articulado, explicando ampliamente las palabras nuevas que aparezcan en el relato, para que posteriormente se haga un análisis de lo comprendido por el niño.

Explicar el por qué y el para qué de las actividades que el niño realice. Comprensión de descripciones verbales partiendo de las sencillas y realizar juegos de comprensión de un contexto entre otros.

Para su expresión oral: Ejercicios rítmicos, ampliar vocabulario por medio de completamiento de oraciones y en articulación corrigiendo sus fallas. Es importante también que al niño se le estimule cuando se expresa con todo su cuerpo, manifestando en esta forma no verbal un rico lenguaje interior.

Es importante señalar que las actividades anteriores estiman funciones mentales superiores, aprovechando la expresión y comprensión



del lenguaje al realizar semejanzas, analogías y diferencias.

#### AREA PSICOMOTRIZ:

En la estimulación de este aspecto, los padres deberán contemplar las partes gruesas del cuerpo, ya que todas ellas unidas por articulaciones que le permitirán la ejecución de movimientos simultáneos alternados y disociados en posición estática o dinámica, lo que permitirá al niño adquirir conciencia de las diferentes partes de su cuerpo, mejorando la disponibilidad global como un conjunto organizado.

Actividades: Reptar, gatear, caminar, correr brincar utilizando diferentes movimientos, trotar y galopar entre otros.

#### AREA AFECTIVO-SOCIAL:

El niño que presenta problemas en esta área, muestra inseguridad, la cual surge al colocársele en situaciones difíciles de resolver; y ésta es reforzada por el comportamiento negativo de los padres que se comportan sobreprotectores, indiferentes o exigentes acentuando esta actitud en el niño. Es conveniente socializar al niño (Schaffer, 1971), por medio de actividades en equipo que promueven la convivencia en grupo, que va a determinar su integración y adaptación al medio.

Actividades: Es importante que los padres manifiesten al niño su afecto por medio del contacto físico con abrazos y cariños.

## 2.2 INTERACCIÓN SOCIO-COGNITIVO-AFECTIVA.

Determinar el estadio del desarrollo cognitivo o social de un niño en particular, permite al profesional comprender cómo ve el mundo ese niño, evitando formarse expectativas sobre capacidades emocionales o conceptuales que el niño aún no ha desarrollado; este enfoque lejos de desdeñar el valor que tiene que comprender la dinámica interpersonal del niño, lo realza al explorar el estadio que subyace a su conducta y al identificar el siguiente estadio hacia el cual puede dirigirse su desarrollo (Turiel,1989).

Los padres están conscientes de que su responsabilidad radica en estimular no sólo el aspecto cognitivo del niño, sino también el social-afectivo con el fin de lograr un desarrollo armónico de su personalidad.

El niño de edad preescolar adquiere especial relevancia en el campo afectivo-social, pues a partir de las relaciones que establece con sus padres, otros sujetos y objetos significativos, va estructurando sus procesos cognitivos que determinan en él una manera de percibir, conocer y actuar frente al mundo. El menor experimenta una relación humana y terapéutica con sus padres, expande no sólo su autoestima sino también la de sus padres; de esta manera el niño que se siente amado y respetado por sus padres, los hará sentir respeto y amor por él.

Vygotsky(1988), habla de los cambios socio-cognitivo-afectivos que existen, estos cambios tienen lugar en las interacciones sociales que son mediadas; se caracterizan por ser un proceso dialéctico en el

que supone una interacción entre el mundo social y el cambio individual.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces:

Primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica).

No obstante Piaget hace comentarios de sus primeras obras sobre las reflexiones críticas de Vygotsky, y respecto al punto socio-cognitivo-afectivo señala que "todo pensamiento lógico es socializado puesto que implica la posibilidad de comunicación entre los individuos. Pero tal cambio interpersonal se lleva a cabo a través de correspondencias, reuniones, intersecciones y reciprocidades, es decir, a través de operaciones" (Piaget, 1971, p. 214). Las acciones ya sean individuales o interpersonales, están en esencia coordinadas y organizadas por estructuras operacionales construidas espontáneamente en el curso del desarrollo intelectual.

De este modo dice Piaget, existe identidad entre las operaciones intraindividuales y las interindividuales que constituyen la cooperación.

## 2.3 IMPACTO DE LOS PADRES ANTE EL PROBLEMA DEL NIÑO.

Cualquier tipo de problema en el niño origina en los padres una serie de sentimientos tales como: angustia, incertidumbre, temor, compasión acentuada, piedad, conflicto entre la pareja al generar sentimientos desagradables de un miembro al otro, no aceptación del problema o rechazo al mismo. A menudo consideran que no existe relación entre el problema presentado por el niño y la atención que ellos mismos pueden brindarle.

Su mejor intención es hacerle llevadero su problema, y para esto generan la producción de un sin fin de conductas sobreprotectoras, llenándolo de mimos, halagos y en ocasiones regalos; que no hacen más que acentuar los problemas o carencias de las potencialidades del niño ya que no se le concede al niño la oportunidad de valerse por sí mismo.

Los padres se sienten frustrados porque de alguna manera captan o saben que sus hijos no son como la mayoría de los niños, y han visto u oído cómo algún otro niño lo trata como si fuera "anormal". También se sienten confundidos por la falta de información clara y definitiva acerca de lo que sucede con su hijo.

La ansiedad de los padres, tiene su origen en el enfrentamiento que sufren al darse cuenta de que sus hijos no hacen las cosas como ellos esperan, y temen por su futuro.

Por otro lado los sentimientos de culpa que demuestran los padres, nacen en el hecho de que ellos asumen con frecuencia que si hubieran actuado de tal o cual manera, el problema de su hijo no existiría. Este sentimiento lejos de ser un incentivo, generalmente los

inmoviliza, tratan de olvidar la culpa actuando como si nada pasara.

Sucede con frecuencia que los padres descuidan sus responsabilidades. Muchos se conforman con esperar, asumiendo la actitud de "dejar que otra persona arregle el problema". Si alguna persona especializada (médico, psicólogo, maestro), no descubre los problemas del niño, ellos no se esfuerzan por conocerlos. Esta actitud se da porque a veces los padres tienen sentimientos muy negativos o irreales acerca de la problemática que presenta el niño en su desarrollo.

El miedo, nuevamente, les impide enfrentarse con la realidad y asumir una actitud positiva en beneficio de su hijo.

Algunos padres esperan que no haciéndole caso a su hijo, el problema desaparecerá asumiendo que se corregirá a medida que madure el niño, sin embargo, es peligroso seguir este camino ya que se puede perder tiempo que es muy valioso y la superación al problema será mucho más difícil.

Es necesario comprender que todas estas actitudes y sentimientos son mecanismos de defensa que naturalmente se desarrollan en tales situaciones y que son comunes y genuinos en todos los padres que tienen hijos con problemas en su desarrollo.

## CAPITULO 3.

### TRABAJO CON PADRES DE NIÑOS PREESCOLARES CON PROBLEMAS DE DESARROLLO; EN GRUPOS DIRIGIDOS.

3.1 Grupos Pequeños.

3.2 Grupos Operativos.

3.3 Grupos de Sensi-  
bilización.

3.4 Grupos Dinámicos  
de Orientación a  
Padres.

(Institucional).

## CAPITULO 3

### TRABAJO CON PADRES DE NIÑOS PREESCOLARES CON PROBLEMAS DE DESARROLLO: EN GRUPOS DIRIGIDOS.

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.

La necesidad de orientar a los padres en forma dirigida y en grupo para mejorar el desarrollo del niño surge al mismo tiempo que aparece la obligación de reconocer los derechos de protección física, intelectual y moral del niño (Isambert, 1976).

Para ayudarse a conocer y comprender la situación particular de sus hijos, es menester que los padres se unan y formen grupos en función de conocer la labor que se realiza con ellos, el por qué de las actividades, los aspectos del desarrollo que se favorecen, la necesidad de respetar y atender las diversas expresiones del niño; buscando de esta manera establecer una continuidad entre los padres y las actividades que sus hijos realizan como parte de un grupo.

#### 3.1 GRUPOS PEQUEÑOS.

Estos grupos favorecen las relaciones afectivas intensas en su seno. Permiten a sus miembros percibir a cada uno de los otros integrantes, reaccionar frente a ellos y ser percibidos por ellos también, sin prejuizar acerca de la calidad afectiva de sus relaciones.

Aquí los padres de familia deben tomar en cuenta que existe interrelación entre ellos y sus hijos, determinada por la personalidad de ambos, y no debe perder de vista que cada uno de sus hijos es diferente a los otros.

En CAPEP esta tarea de "orientar" a los padres en pequeños grupos, corresponde al personal del Programa de Detección y Prevención, este programa va dirigido a los padres de niños que se encuentran en observación, dentro de los grupos de los terceros grados del Jardín de Niños y que están adscritos a este programa.

Las orientadoras estructuran los temarios que desarrollarán específicamente con los grupos de padres a su cargo, esta determinación se hará en función de las características psicosociales e intereses propios de cada grupo. (SEP, 1989. Programa DyP).

Tomando en cuenta los aspectos a tratar en los contenidos pragmáticos, éstos serán de orden conductual y pedagógico.

Se estructura una programación de las juntas a realizar por el personal de Detección y Prevención, durante el transcurso del año escolar, en el cual se hace la calendarización junto con los padres marcando el objetivo a alcanzar, (ocho juntas como mínimo y dieciséis como máximo). (SEP, 1989).

Respecto a la duración de las sesiones, éstas oscilan entre sesenta y noventa minutos.

Para la dinámica específica de cada sesión se propone que el programa sea iniciado con una sesión general en la cual se informa a los padres sobre los objetivos, se presentan los temas referidos al aspecto pedagógico y manejo conductual, para que ellos escojan los títulos que les sean de mayor interés. (De esta forma se estructura el



programa específico que se desarrollará durante el año escolar).

Las sesiones posteriores seguirán el siguiente orden: Dinámica de integración, Presentación del tema, Diálogo con los padres, exponiendo las conclusiones a las que se llegan y por último la proposición de actividades para desarrollar en casa, de acuerdo a las alteraciones manifestadas por los niños.

### 3.2 GRUPOS OPERATIVOS.

Cuando se habla de Grupo Operativo se intentan delimitar dos aspectos. Uno teórico, donde la conceptualización de lo que es un grupo apuntaría a definirlo como estructura, con la caracterización de los elementos que la componen y sus interrelaciones; otro técnico, cuyos supuestos derivan del primero y se articulan en la instancia de la práctica grupal.

Pichón Riviere define como grupo operativo a "un conjunto de personas reunidas por constantes de tiempo y espacio, y articuladas por su mutua representación interna, que se proponen implícita o explícitamente una tarea, la que constituye su finalidad" (Pichón Riviere, 1977, p.30).

La finalidad y propósito de los grupos operativos está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, diferentes de aprendizaje y comunicación debido a la ansiedad que despierta en todo cambio.

Para que un grupo pueda cumplir con el objetivo propuesto, es necesario que se establezca un encuadre que abarque tanto a los integrantes como a la coordinación. Este encuadre se estructurará en base a cuatro elementos que son: espacio, tiempo, roles y tarea.

Las dos primeras constantes, espacio y tiempo; indican que la experiencia grupal será limitada, es decir, tendrá un comienzo y un fin, y se llevará a cabo con los sujetos presentes; para decirlo con una frase consagrada: "en el aquí y ahora grupal".

El tercer elemento, el rol, hace de las funciones distintivas entre los integrantes y coordinación del grupo.

Para Pichón Riviere, el grupo se estructura sobre la base del interjuego de mecanismos de asunción y adquisición de roles; éstos representan modelos de conducta correspondientes a la posición (relativa) de los individuos en esa red de interacciones y están ligados a expectativas propias y a las de los otros miembros del grupo. De esta manera el rol, y su nivel, el estatus, se ligan a los derechos, deberes, a ideologías que contribuyen a la cohesión de la unidad.

El papel de coordinador, para Pichón Riviere (1977), consiste en esclarecer, a través de señalamientos e interpretaciones, las pautas estereotipadas de conducta que dificultan el aprendizaje y la comunicación. Es decir, que toda interpretación debe favorecer el nivel de operatividad de un grupo, para ello deberá incluir siempre la lectura de los niveles horizontal y vertical al acontecer grupal, que permitirán la ruptura del estereotipo.

En el interjuego de roles, destacan especialmente tres roles:

- El portavoz ,
- El chivo emisario y
- El líder.

(Estos roles no son fijos o estereotipados, sino funcionales y rotativos. Un individuo tomará tal o cual rol de acuerdo a su situación individual y a la situación generada en el aquí y ahora grupal).

Por portavoz, se entiende al miembro que en un momento denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo; por lo tanto no habla por sí sólo, sino por todos.

Por chivo emisario, se entiende la depositación en un miembro del grupo de aspectos negativos o atemorizantes del mismo o de la tarea,

apareciendo mecanismos de segregación frente a dicho integrante.

Por líder se entiende la depositación, en un miembro del grupo, de los aspectos positivos, destaca distintos tipos de liderazgos: laizze-faire, autocrático y democrático entre otros.

Ambos roles, el de líder y el de chivo emisario, están íntimamente relacionados, ya que uno surge como preservación del otro, en virtud del denominado proceso de disociación que todo grupo implementa en su tarea de discriminación.

Agrega, además el rol de saboteador, que será aquél integrante que en determinado momento asume el liderazgo de la resistencia al cambio.

El cuarto elemento es la tarea, objetivo o finalidad del grupo.

Efectivamente la característica fundamental del grupo operativo es que está centrado en una tarea, es decir, en un objetivo que se proponen alcanzar los miembros del grupo; y a diferencia de otras técnicas grupales, el grupo operativo integra los aspectos latentes y los manifiestos en el abordaje de la tarea. Dicha tarea depende del campo operativo del grupo, donde se observa una diferenciación progresiva en la medida que aumenta la homogeneidad en la tarea.

El grupo operativo busca integrar aspectos que generalmente se manejan en forma disociada como razón y afecto, individuo y grupo, sujeto y objeto, enseñanza y aprendizaje; teoría y práctica.

Ofrece propuestas alternativas a los conceptos tradicionales planteándose como objetivo el "aprender a aprender", es decir, que el sujeto sea capaz de abordar el objeto de conocimientos desde una posición crítica confrontando constantemente la información adquirida con la realidad, ratificando y rectificando sus esquemas.

### 3.3 GRUPOS DE SENSIBILIZACION.

Los grupos de sensibilización, son grupos inestructurados que se centran en problemas de tipo afectivo y en el cual minimizan los factores intelectuales (González, 1978).

Estos grupos tienen como objetivo para sus participantes (los padres): brindar una orientación y apoyo psicológico, ya que el mal manejo familiar, la falta de colaboración y concientización relativa a los problemas del niño, impide un avance en el tratamiento que las terapeutas imparten a los niños; el entendimiento de sí mismos, el ser sensitivos a los otros (sus hijos), el ser capaz de escuchar, de comunicarse, de entender los problemas, de contribuir efectiva y apropiadamente al trabajo en equipo con ellos, de entender las complejidades de la acción intergrupala y los problemas internos de la organización familiar.

En general los grupos de sensibilización tienden a hacer hincapié en las habilidades de los padres para las relaciones humanas, en el desarrollo personal de sus hijos, aumento de la comunicación, y las relaciones interpersonales entre ellos.

Otra de sus metas es que los participantes aprendan a dar y a recibir ayuda honestamente y se conviertan en agentes de cambio que impulsen al mejor desarrollo de los niños.

Las ventajas de estos grupos han sido las siguientes: confronta a los padres con la imagen de sí mismos propiciando en ellos un cambio de conducta. Además les permite conocer los problemas de sus hijos, así como su modo de comunicación y sus tensiones interpersonales, también los ayuda a profundizar sus emociones y sentimientos y en la in-

teracción con sus hijos alentándolos a mantener nuevas conductas en su actitud, el trato y trabajo al respecto de la problemática del menor.

Las desventajas de esta técnica son las que provocan resistencias al cambio, además puede originar ansiedad sobre el fracaso de las expectativas de los padres.

### 3.4 GRUPOS DINAMICOS DE ORIENTACION A PADRES. ( INSTITUCIONAL ) .

Desde un marco de referencia institucional, que estuviera acorde con la Dirección General de Educación Preescolar, y las necesidades de la población, se formaron los Grupos Dinámicos de Orientación a Padres.

Estos grupos son una estrategia de atención psicológica institucional, que permite cubrir las necesidades de orientación requeridas por los padres de los niños que asisten al servicio que brindan los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.(CAPEP).

La constitución de estos grupos está formada por padres, cuyos hijos tienen características similares, con objeto de interactuar para satisfacer sus expectativas. Esta situación permite que al tener una base motivacional similar: "La evolución de las acciones, la simbología que se maneja y la forma en que se perciben los problemas de sus hijos sea con el mismo enfoque", (S.E.P.,CAPEP. p.6). así mismo la energía de todos y cada uno de ellos estará dirigida a obtener los satisfactores deseados.

La posibilidad de que los padres expresen ante otros sus dudas, temores e inquietudes provocados por los problemas con sus hijos; les permite analizar, valorar, comparar y rectificar su propia conducta facilitando de esta manera la comunicación, la expresión de sus afectos y el cambio de actitudes frente a situaciones cotidianas.

Una dinámica familiar inadecuada puede presentarse por las presiones a que se ven sometidos los padres, provocando en ellos frustraciones que favorecen situaciones y actitudes negativas en el ám-

bito familiar.

Por estos factores se planteó la necesidad de establecer un sistema de trabajo que permitiera llevar a cabo la orientación familiar que tiene como fin, concientizar a los padres de su rol, favorecer el conocimiento del desarrollo del niño, así como los factores externos e internos que lo limitan y de aquellos que provocan una dinámica familiar inadecuada.

El programa fué diseñado para ser operado con padres de familia, a través de un trabajo grupal, que incluyera una programación de temas, integrando el aspecto psicopedagógico con la dinámica familiar, favoreciendo el mejor desarrollo de ambos aspectos.

El origen de este Programa fué la demanda de orientación en cuanto al manejo del niño: se observó que las inquietudes de algunos padres podían ser satisfechas con el comportamiento que otros padres tenían con sus hijos; pensando así que los mejores orientadores son los propios padres.

DESCRIPCION DEL PROGRAMA.- El programa está enfocado a llevar a cabo un proceso de reflexión, que abarca la historia personal de cada uno de los padres, su participación dentro de un grupo, la repetición de los modelos de educación adquiridos en la infancia, los estilos diferentes de padres, el reconocimiento de los hijos y su problemática, finalmente la elaboración a través de un proyecto personal de interacción familiar.

El programa consta de diez sesiones, de noventa minutos de duración (una por semana), con técnicas grupales.

CARACTERISTICAS DEL GRUPO.- El grupo deberá estar constituido por ocho integrantes como mínimo y dieciseis como máximo, intentando cons-



tituirlo con el máximo número de parejas.

Las vías de solicitud son a través de: el equipo de diagnóstico, el personal de Detección y Prevención, las terapéutas de grupo y, por iniciativa propia de los padres de los niños de CAPEP.

Cada integrante pasará por una entrevista previa con el equipo coordinador del Programa, para determinar si cumplen con los requisitos de aceptación, así como si sus expectativas son acordes con lo que ofrece este programa.

Considerando la población que se atiende, el grupo debe estar integrado de la siguiente manera: El mayor número de parejas posible, o bien la presencia de sólo un miembro de la pareja; se aceptará la presencia de tutores, siempre y cuando sean los que se hacen cargo del niño, aclarando su posición frente al grupo.

ENCUADRE.- Consiste en la explicitación de: los objetivos, la metodología a seguir, los contenidos programados, los recursos, las estrategias de evaluación, los horarios, las funciones y responsabilidades tanto del equipo coordinador como de los participantes.

El trabajo en grupo de aprendizaje supone que cada uno de los miembros del mismo, incluyendo el equipo coordinador, tenga una participación activa y acepten un compromiso básico.

A continuación se expone como información estadística el resultado de la atención brindada en este año escolar 93-94 en el Grupo Dinámico de Orientación a Padres, que de 308 niños que recibieron atención en CAPEP se tomó una muestra de 69 niños a los cuales se brindó atención especializada, y sus padres fueron canalizados al Grupo Dinámico; de éstos, 6 personas requirieron otro tipo de terapia y 15 no pudieron aceptar dicha atención por diversas circunstancias (empleo

y horario entre otras), quedando 48 personas para formar el grupo; al finalizar el mismo, 31 padres de familia se dieron de alta, 2 padres nunca se presentaron y 15 se dieron de baja (dejaron de asistir a lo largo de las sesiones). Cabe mencionar que de las personas que se dieron de alta, la evolución de su proceso se encuentra en vías de superación de la problemática y que de los padres atendidos, el 80% de sus hijos inicia la primaria regular el próximo año escolar, el 13% se canaliza a otra institución -ya que nunca hubo apoyo por parte de los padres para con sus hijos-, y el 7% se da de baja.

Una vez más se ha comprobado que la mayoría de los niños con problemas en su desarrollo, los supera, siempre y cuando los padres colaboren a la par con las especialistas que tienen al niño a su cargo, venciendo los obstáculos y limitantes que se les presentan.

Hablar de limitantes ocasiona dar a conocer las dificultades a las que el profesional se enfrenta y también logra superar, para el bien de los niños y sus padres; como ejemplo podemos mencionar:

- Las condiciones de trabajo son restringidas, ya que no existen los recursos materiales necesarios para cubrir las necesidades, muchas veces las mismas especialistas utilizan lo que tienen a su alcance para cubrir su programa o tratamiento de los niños, ya que éste se prepara en forma generalizada o particular, según el caso.
- El número de personal es mínimo, por lo que el tiempo se trata de aprovechar al máximo, careciendo de comunicación entre las especialistas del equipo interdisciplinario.
- Por lo anteriormente señalado, sólo se pueden formar dos grupos al año, quedando padres de familia sin esta atención, aún cuando lo requieren.

- No existen las condiciones necesarias para hacer el seguimiento de casos.

Todo esto limita la labor que se realiza y por razones económicas y culturales en ocasiones impiden obtener los beneficios que el especialista puede brindar, sin embargo, el entusiasmo de saber que al final padres e hijos lograrán sus metas, hacen que estos obstáculos queden a un lado y se logren los resultados esperados.

## CONCLUSIONES .

Es cierto que el desarrollo de los niños tiene una secuencia madurativa diferente en cada uno de ellos. Y en el caso de los niños con problemas del desarrollo; mucho depende de la estimulación que se dé dentro del hogar, simultáneamente con el contexto afectivo-social, para que este desarrollo alcance los niveles esperados correspondientes al caso. Así mismo, de esta manera las interacciones entre persona y medio hacen que el proceso intelectual avance.

En la recuperación de niños con problema en su desarrollo, queda una variable a tomar en cuenta: el papel que juegan los padres.

Lograr que la madurez y el desarrollo psicológico del niño se correspondan, puede no realizarse si no se toma en cuenta la cooperación de los padres en las actividades del niño y la tarea que realiza, de ahí que su participación activa es esencial y que en un momento dado, la problemática puede ser susceptible de superar a través de las acciones orientadas.

La experiencia de trabajo nos ha permitido confirmar que entre más temprano se integren los padres de niños con problemas, a un programa para ayudar a sus hijos, más rápido y de manera integral se superan los problemas del niño.

Pensando en ambas partes, se puede trabajar, en situación grupal, el tratamiento de los hijos a través de una orientación dirigida con los padres. Los niños definitivamente serán los principales beneficiados, ya que a partir del conocimiento que adquieran los padres por medio de la orientación dirigida, su esfuerzo e iniciativa despertarán el interés por su superación personal y un mayor conocimiento de los

logros y limitaciones de sus hijos, así como que puedan propiciar experiencias que apoyen su desempeño escolar, además de estar conscientes de que no todos los niños van al mismo ritmo, no obstante que todos tienen la capacidad para hacerlo, y si con ello se logra integrar al niño al medio social y cultural que lo rodea, la rehabilitación será más eficaz; de esta forma el padre de familia podrá dar a su hijo la oportunidad de sentirse igual a los demás, y él mismo a su vez se sentirá una persona útil y no se marginarán ni él, ni su familia por miedo a la crítica, siendo este punto una ganancia secundaria, así, juntos pueden participar en la formación integral que requiere el niño para llegar a ser hombre.

## REFERENCIAS .

- Abidin, R. (1988). Parent Education and Intervention Handbook. Illinois, U.S.A.: Charles Publisher.
- ACPEINAC, (1982). El niño y la familia. Asociación Científica de Profesionales para el Estudio Integral del Niño A.C. Compendio del XI Congreso Mundial de la Federación Internacional para la Educación de los Padres.
- Albarrán, A. (1977). Dinámica de Grupos. Editorial E.D.I.P.L.E.S.A.
- Anzieu, D. (1971). La dinámica de los grupos pequeños. Buenos Aires: Kapelusz.
- Beard, R. (1971). Psicología evolutiva de Piaget. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bromwich, R. (1978). Working with parents and infants. An interactional approach. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Dolto, F. (1986). Psicoanálisis y Pediatría. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Donaldson, M. (1984). La mente de los niños. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Dufoyer. (1979). Desarrollo Psicológico Infantil. Barcelona: Ed. Paideia.
- Elkin, F. (1989). El niño y la sociedad. México: Paidós.
- García, J. (1992). Psicología evolutiva y educación preescolar. México: Santillana.
- González, J. (1978). Dinámica de Grupos. Técnicas y Tácticas. México: Ed. Concepto, S.A.
- Gordon, T. (1980). Padres eficaz y técnicamente preparados. México:

Diana.

- Huttenlocher, J. (1974). El desarrollo de la inteligencia en el niño pequeño y en el preescolar. México: Paidós.
- Isambert, A. (1976). La educación de los padres. México: Ed. Planeta.
- Jowett, S. and Baginsky, M. (1988). Parents and Education: a survey of their involvement and a discussion of some issues. Educational Research, Vol. 30, No.1, pp.36-45.
- Jowett, S. and Baginsky, M. (1991). Parents and education-issues, options and strategies. Educational Research, Vol. 33 No. 3 pp. 199-204.
- Kamii, C. y De Vries, R. (1985). La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralidad. El enfoque cognitivo-evolutivo. Infancia y Aprendizaje.
- Latapí, P. (1981). Educación y escuela. Ed. Nueva Imagen.
- Lewis, M. and Feiman, S. (1991). Social influences and socialization in infancy. A home is not a school. New York: Plenum Press.
- Maier, H. (1991). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mehan, H. (1988). Educational Handicaps as a Cultural Meaning System. Ethos, Vol. 1, pp. 73-91.
- Newman y Newman. (1991). Desarrollo del niño. México: Ed. Limusa.
- OMEP, (1987). III Congreso Interamericano de OMEP. México.
- Piaget, J. (1969). Seis estudios de Psicología. Barcelona: SexBarral.
- Piaget, J. (1971). Comentarios críticos sobre las observaciones críticas de Vygotsky. (Apéndice). Argentina: Ed. Pléyade.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1972). Psicología del niño. Madrid:

Morata.

- Pichón Riviere, E. (1977). El Proceso Grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pozo, J. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: España.
- Prudhommeau. (1975). Infancia anormal. Barcelona: Ed. Paideia.
- Rojo, C. (1973). La educación infantil en nuestro medio. Revista Psicología No. 51 pp.8-9.
- Salles, M. (1975). El desarrollo cognoscitivo. México.
- Schaffer, H. (1971). El desarrollo de la sociabilidad. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor.
- Schaffer, R. (1979). Ser madre. Serie Bruner. Madrid: Ed. Morata.
- S.E.P. (1979). Programa PEC. México.
- S.E.P. (1987). Pláticas de orientación a padres. Coahuila.
- S.E.P.CAPEP. (1987). Programa Grupos dinámicos de orientación a padres. México
- S.E.P. (1989). Programa Detección y Prevención. México.
- S.E.P. (1992). D.G.E.P. México.
- Singer, R. (1971). Psicología infantil. Evolución y desarrollo. México: Ed. Interamericana.
- Toesca, Y. (1987). El niño de 2 a 10 años. Guía práctica para padres. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor.
- Turiel, E. (1989). El mundo social en la mente infantil. Madrid: Ed. Alianza Psicología.
- Vygotsky. (1971). Pensamiento y Lenguaje. Argentina: Ed. Pléyade.
- Watson, R. (1974). Psicología infantil. Madrid: Ed. Aguilar.
- Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano. México: Paidós.