



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MEXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**LA LABOR DEL PSICOLOGO EDUCATIVO EN UN JARDIN DE
NIÑOS DEL ESTADO DE MEXICO**

**REPORTE DE TRABAJO PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGIA**

PRESENTA

MARIA ELENA BARAJAS ALVAREZ

**ASESORES: MTRA. PATRICIA SUAREZ CASTILLO
DRA. CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS
LIC. NORMA LETICIA CABRERA FERMOSE**

TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO. 2004.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

POR PONERME EN EL LUGAR Y TIEMPO EXACTO PARA CONSTRUIR LO QUE DESEO.

A MI HIJA CAMILA

POR SER LA PERSONA MAS IMPORTANTE EN MI VIDA, INSPIRADORA DE LA MAYORIA DE MIS LOGROS Y PROYECTOS. TE AMO PRECIOSA.

A MIS PADRES GABRIEL Y MARIA ELENA

POR SU APOYO Y COMPRESION EN LOS MOMENTOS MAS DIFICILES. GRACIAS POR SUS SACRIFICIOS Y CONSEJOS QUE ME HAN HECHO LA MUJER QUE SOY.

A MI HERMANA GABRIELA

POR SU PROTECCIÓN Y COMPAÑIA EN TODOS ESTOS AÑOS. UNA SEGUNDA MADRE PARA MI Y LA MEJOR DE LAS HERMANAS.

A MI HERMANO MANUEL

MI MEJOR COMPAÑERO DE JUEGOS EN LA INFANCIA, APOYO EN MOMENTOS CLAVES DE MI VIDA Y SOBRE TODO GRACIAS POR INSPIRARME CON TUS PROPIOS LOGROS.

A MI SOBRINO SAUL

POR SER MI SOBRINO PREFERIDO.

A MIS MAESTROS Y AMIGOS

GRACIAS POR ACOMPAÑARME Y FORMAR PARTE DE TAN GRATOS RECUERDOS.

A JUAN MANUEL

POR AYUDARME A CONSTRUIR UNA VISION MEJOR DE LA VIDA, POR APOYARME Y VOLAR A MI LADO.

“EN TUS MANOS”

HACE MUCHO TIEMPO, EN UN PEQUEÑO POBLADO VIVÍA UN HOMBRE MUY SABIO. EN EL MISMO PUEBLO HABIA UN MUCHACHO AL QUE NO LE GUSTABA EL SABIO Y DECIDIO JUGARLE UNA MALA PASADA. ATRAPO A UN PAQUEÑO PAJARO Y, SOSTENIENDOLO ENTRE SUS MANOS DE MANERA QUE SOLO SE VIERAN LAS PLUMAS DE SU COLA, FUE CON EL MAESTRO.

-ESTA VIVO O MUERTO ESTE PAJARO, LE PREGUNTO.

SI EL HOMBRE LE CONTESTABA QUE ESTABA VIVO, EL MUCHACHO LE DARIA UN FUERTE Y RAPIDO APRETON ENTRE SUS MANOS Y LAS ABRIRIA PARA MOSTRAR QUE EL AVE ESTABA MUERTA. POR EL CONTRARIO, SI EL HOMBRE SABIO DECIA QUE ESTABA MUERTA, EL MUCHACHO ABRIRIA LAS MANOS Y DEJARIA QUE EL PAJARO VOLARA. DE ESTA MANERA SIEMPRE LE JUGARIA UNA MALA PASADA.

-¿ESTA VIVO O MUERTO?, PREGUNTO DE NUEVO EL MUCHACHO.

EL HOMBRE SABIO, MIRANDO FIJAMENTE A LOS OJOS DEL MUCHACHO. DE DIJO:
-SERA CUALQUIER COSA QUE TU QUIERAS QUE SEA. LA RESPUESTA ESTA EN TUS MANOS.

LO MISMO ACURRE CON NUESTRAS VIDAS.

INDICE

Resumen	3
Introduccion	4
1. El psicologo educativo	6
1.1 Descripcion de la psicologia educativa	6
1.2 Actividades que realiza el psicologo educativo	7
1.3 Antecedentes de la psicologia en la educacion preescolar	13
2. La labor del psicologo educativo en el jardin de niños Mi Alegria	20
2.1 Descripcion del jardin de niños Mi Alegria	20
2.1.1 Descripcion y ubicacion	20
2.1.2 Antecedentes	21
2.1.3 Descripcion de las instalaciones	22
2.1.4 Estructura	22
2.2 Descripcion de las actividades del psicologo dentro de la institucion	23
2.3 Presentacion de los datos y resultados	28
3. Principales problemas que enfrento la población del jardin de niños	37
3.1 Individuales	37
3.2 Escolares	38
3.3 Familiares	41
4. Propuestas	43
5. Conclusiones	46
Referencias	48
Anexos	

RESUMEN

Tomando en cuenta mi trabajo en el sector educativo y que la educación inicial se ha vuelto un trámite cada vez más necesario en nuestra sociedad, debido a que a partir del 2004 será obligatorio que el menor curse tres años en un centro preescolar regulado por la SEP, el presente trabajo tuvo como objetivo describir las actividades que realicé como psicólogo educativo dentro de una institución de nivel preescolar y así, brindar un apoyo y posible solución a futuros psicólogos que en su práctica se enfrenten a situaciones similares a las que yo me enfrenté. Para puntualizar dicha labor, primero trato sobre la psicología educativa y las actividades que realizan los profesionales dedicados a esta área así como los antecedentes de la psicología en la educación preescolar.

Mi labor dentro del Jardín de Niños Mi Alegría, ubicado en Atizapán, Estado de México, a lo largo del ciclo 2001-2002 se especifica en el segundo capítulo. La población con la que trabajé constó de 35 alumnos (de entre 3 y 5 años de edad) y dos educadoras. Las actividades que se realizaron se dividieron en cuatro: prevención, evaluación (por medio del Inventario de Habilidades Básicas- IHB), atención especial y coordinación (principalmente de maestras). Los datos de dichas evaluaciones y del trabajo efectuado en las demás áreas está detallado dentro del mismo capítulo.

Partiendo de los datos proporcionados en mi labor, me permito plantear unas propuestas prácticas ante algunas dificultades encontradas en mi praxis profesional. Y por último efectuo una breve conclusión.

INTRODUCCION

La psicología en México ha incursionado en diversos campos, como el educativo, ayudando a descubrir y desarrollar muchos conceptos, como la hiperactividad, trastorno de atención, dislexia, etc. La psicología como ciencia y como profesión se puede y se ha aplicado a la educación, ya sea desde los primeros años de desarrollo de los infantes hasta el nivel superior con intervenciones y resultados muy diversos. Con el surgimiento de la psicología educativa se conjuntan tanto los conocimientos de la psicología como los de la educación siendo el resultado “más que la suma de sus partes” (Woolfork, 1990, p. 21). Surge así esta rama que pretende comprender los procesos que están implicados en la enseñanza y en el aprendizaje para desarrollar las formas de optimizarlos. Se encarga pues de los resultados y evaluación del aprendizaje escolar, el desarrollo, la capacidad intelectual, la práctica, la motivación, la personalidad, el material de instrucción, la sociedad y los profesores que la influyen entre otras cosas.

Cabe mencionar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen múltiples factores, como los individuales, escolares y familiares, que se deben tomar en cuenta para obtener mejores resultados que se reflejen en el aprovechamiento y desarrollo del educando. Para ello los profesionales encargados de esto, como el psicólogo educativo, deben establecer contacto directo con la comunidad para investigar las necesidades y responder a las exigencias de la comunidad.

Es así como el psicólogo respondiendo a una demanda social determina las funciones a realizar. A nivel preescolar la intervención de los psicólogos educativos se enfoca principalmente prevenir, enfrentar, resolver y promover soluciones reales a problemas involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en colaboración con otros profesionales, tratando de resolver rezagos que presentan o presentarán los niños para que su ingreso a la escuela primaria regular sea exitoso. En México, el nivel nacional de niños que repiten el primer año es del 3%, aunque en estados como Chiapas y Guerrero llega hasta el 8% y 6% respectivamente, por lo que es importante revalorizar la utilidad de la enseñanza preescolar (S.E.P. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, Red informática, 1998; en Montiel, 1998). Ésta no es una tarea fácil pero sí se debe estar consciente de que los primeros aprendizajes requieren mucha de nuestra atención. Se comprende entonces la necesidad de atender urgentemente a las necesidades de la población que inicia su educación.

Actualmente las escuelas públicas o privadas desde nivel preescolar hasta el superior reconocen la importancia y aportación del psicólogo educativo a sus alumnos, maestros y padres de familia. El propio Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en 1978 propuso que el psicólogo educativo tuviera funciones como: prevención, diagnóstico, tratamiento, asesoría, capacitación e investigación; no solo en escuelas urbanas sino también en rurales y urbano marginadas de México para apoyar al alumno y al maestro (Iniesta y Vega, 1992). Como psicóloga educativa estas fueron las funciones que realicé a nivel preescolar por lo que describiré este nivel con mayor detalle.

En el nivel preescolar, el psicólogo educativo generalmente trabaja con niños de 3 a 4 años de edad. Porque a esta edad tienen su primer contacto con la educación formal, los niños se desprenden momentaneamente de sus padres, se integran a un entorno de iguales e interactúan con otros adultos. Es entonces, cuando los niños experimentan, aprenden y desarrollan habilidades y destrezas que facilitarán su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permite instruir a los infantes en áreas académicas básicas tales como: la lectura, la escritura y las matemáticas. Sin embargo, ha pesar de esto, existe una diferencia marcada entre la enseñanza de instituciones preescolares particulares y de gobierno. Siendo que en estas últimas se centran más en impartir hábitos de aseo, alimenticios, sociales, psicomotrices y afectivos. Mientras que las instituciones particulares lo hacen en la lectura, escritura y matemáticas. Lo cierto es que en ambos tipos de escuela, privada o de gobierno, se trata de aprovechar al máximo los agentes educativos ya que en preescolar se les prepara para su ingreso a la primaria y lograr en lo posible el éxito escolar.

Entendiendo que el desarrollo y apoyo de los niños en esta etapa es crucial para su futuro no solo dentro de la escuela sino en la cotidianidad, la participación del psicólogo en una escuela se hace muy indispensable para prevenir factores desfavorables o para intervenir cuando los hay, favoreciendo la transmisión de la cultura ya sea a través de los programas y planes de estudio o por las actitudes y relaciones que se establecen dentro de la escuela (Suarez, 1998). Es por ello que el objetivo de éste trabajo está encaminado a describir las actividades que realicé como psicóloga educativa en el jardín de niños “Mi Alegría” (ubicado en Atizapán, Estado de México) brindando a los psicólogos educativos egresados o a los estudiantes un apoyo y alternativas de intervención en su campo de trabajo al enfrentarse a situaciones similares.

En el presente trabajo se describen en el primer capítulo la psicología educativa y la labor del psicólogo en este campo principalmente a nivel preescolar donde brevemente se abordan los

antecedentes; en el capítulo dos los antecedentes, conformación y mi participación en el jardín de niños “Mi alegría”; en el capítulo tres los principales problemas con los que se enfrenta la población del jardín de niños; en el capítulo cuatro realizó algunas propuestas relacionadas con el capítulo anterior; y finalmente se presentan las conclusiones.

1. EL PSICOLOGO EDUCATIVO

1.1 Descripción de la psicología educativa

En México la psicología cuenta con distintos campos de aplicación, entre ellos: la psicología clínica (externa e interna), la psicología social, la psicología industrial, la psicología general experimental, la psicología del deporte, la psicología de la salud y la psicología educativa. En diversos problemas la psicología resulta ser útil para prevenir y resolver casos específicos de la comunidad. Gracias a la aplicación de la psicología en los diferentes contextos, el campo de acción del psicólogo se ha ampliado, por lo que en cada uno de ellos se ha tratado de definir el perfil profesional del psicólogo y los objetivos profesionales acordes a las demandas de la población.

La psicología educativa, relacionada más con el presente trabajo, conjunta los fines de la educación con los de la psicología. Podemos entender la educación como “ el proceso por el que la sociedad transmite a un nuevo miembro los valores, creencias, conocimientos y expresiones simbólicas que harán posible la comunicación con la sociedad” (Woolfork, 1990) ya sea en escuelas o de manera informal se relaciona directamente con la psicología. Así, la psicología educativa es la que se encarga de estudiar las condiciones y métodos que ayudan y facilitan los procesos de aprendizaje, es decir, que se da a la tarea de investigar sistemáticamente al individuo dentro del aula y establecer principios que le ayuden a entender y mantener lo que desea (Gibson, 1985; Woolfork, 1990; Vazquez, 1998).

Pero, como menciona Woolfork (1990, p. 21), “la psicología educativa es más que la suma de sus partes”, es decir, que no es solamente aplicar los conocimientos o métodos de la psicología en el aula, se trata de comprender los procesos que están implicados en la enseñanza y en el aprendizaje para desarrollar formas de optimizarlos. Para lograr tales fines, se puede tener en cuenta “la manera en la que el maestro enfrenta al alumno durante el desarrollo de una clase, observar los aspectos que influyen en la adquisición del aprendizaje de un alumno a corto y largo plazo, las relaciones interpersonales del alumno dentro del salón de clases o fuera de él, el desarrollo de habilidades necesarias para la adquisición del aprendizaje y resolución de problemas, la forma de motivar al alumno con materiales, forma de presentación de clases, organización de la misma, observación del medio ambiente en el que se desarrolla el alumno para llevar a cabo su aprendizaje, no sólo dentro de las aulas o incluso en la escuela, sino que también

se observa su ambiente familiar, su ambiente social, el lugar en el que se presenta la problemática entre otras muchas cosas” (Melgar, 1995 y Oñativia, 1984 en Ortuño, 1997, p. 17).

Además, a raíz de los avances de la psicología educativa tanto en el aula como en el laboratorio se toman diversos factores implicados en la educación que a su vez se derivan de tres factores: 1) la madurez y el desarrollo físico y biológico de cada individuo y el ajuste con su medio; 2) las condiciones sociales, culturales y económicas en que se desarrolla este sujeto; y 3) su medio social (incluye amigos, familiares, conocidos, etc.) e instituciones (que infunden normas sociales, moral, conocimientos, etc.). Aunque, no es posible separar la influencia de uno ya que pueden estar actuando conjuntamente.

De esta forma, la psicología educativa tiene mucho que brindar a quienes se dediquen a la educación, ya que ésta a su vez abarca varios escenarios: guardería, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, universidades, ambiente militar, la industria, centros comunitarios y cualquier otro escenario donde se transmitan conocimientos. El objetivo común de quienes enseñen es mejorar la enseñanza y como se imparte ésta teniendo en cuenta las capacidades de los alumnos con respecto a su edad y características para ir desarrollando métodos e instrumentos de enseñanza eficaces para cada alumno.

Lo cierto es que el psicólogo debe percibir las demandas de la población a la que brinda su servicio. Parte de su trabajo es distinguir cómo aprende la gente con la que trabaja y la otra es cómo va a proceder para enseñarles.

1.2 Actividades que realiza el psicólogo educativo

El psicólogo educativo, con el fin de solucionar los problemas existentes en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de una institución educativa, plantea métodos de medición y evaluación de la conducta tanto para estudiar la conducta de los alumnos como para determinar si ellos han aprendido debido a la enseñanza que él impartió. El psicólogo educativo debe estudiar entonces las “diferencias individuales” de cada uno de los alumnos, debe tener en cuenta las características de los sujetos a los que imparte educación (edad, sexo, capacidad física e intelectual, situación del salón de clases, relación con compañeros, aspiraciones, clase social, etc.) y la institución (pública, privada, asistencial, religiosa, nivel académico) a la que pertenece para

que a partir de ello delimite las funciones que satisfagan la demanda educativa y por supuesto de la institución.

El psicólogo dentro del área educativa puede incursionar desde los primeros años del niño en la educación preescolar hasta la educación profesional, sin dejar de fuera la educación especial. Y aunque no está definido el trabajo del psicólogo en cada uno de los niveles educativos, éste ha tenido que adentrarse en el campo de trabajo e interactuar con los miembros de él para poder delimitar los problemas existentes y cómo es que va a proceder. Es por ello que las funciones del psicólogo educativo tiene que adecuarse a las necesidades del grupo al que brinde sus servicios; como menciona Cárdenas (1997, p. 27) “el rol del psicólogo estará determinado según el área e institución a la que pertenezca”.

A nivel de posgrado y licenciatura, el psicólogo se ha especializado más en la investigación y docencia interesándose en la impartición de conocimientos de psicología general, terapia educativa y educación especial (Cárdenas, 1997). Además de diseñar planes, programas de estudios que faciliten el aprendizaje especialmente en sectores rezagados, analizar los principales problemas implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje e involucrarse en la administración educativa.

Dentro del nivel medio superior (secundaria y preparatoria), el psicólogo educativo responde a la necesidad de “promover el desarrollo integral del estudiante para que pudiese aprovechar sus recursos en el mejoramiento de su ambiente familiar y social” (Cárdenas, 1997, p. 28) y así surge lo que hasta hoy conocemos como orientación vocacional. Es ahí donde el psicólogo educativo ayuda a resolver problemas relacionados con la elección de carrera u ocupación; se brinda orientación con el fin de que el educando se haga consciente y responsable de su vida y de sus actos, tomando en cuenta su entorno bio-psico-social (Corchado, 1997). Incluso ha habido psicólogos en éste nivel especializados en evaluación vocacional u ocupacional, de selección y clasificación de los alumnos y de los maestros.

Por otro lado, el nivel básico también cuenta con la participación del psicólogo educativo ya que en México el porcentaje de repetidores de primer grado es muy alto, pues solo el 12% de quienes inician la primaria logran terminarla (Lurcat, 1997). Y El propio Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en 1978 propuso que el psicólogo educativo tuviera funciones como: prevención, diagnóstico, tratamiento, asesoría, capacitación e

investigación; no solo en escuelas urbanas, sino también en rurales y urbano marginadas de México (Iniesta y Vega, 1992). La descripción de dichas actividades a realizar por el profesional son:

-Prevención: Que permite anticipar las problemáticas que son difíciles de superar y que ocasionan un costo elevado en varios sentidos. El principal elemento que debe tomarse en cuenta en la prevención es la familia, posteriormente a maestros y otras áreas. Lo que se ha tratado de cambiar con gran esfuerzo son las prácticas nutricionales, crianza de los niños, costumbres sexuales y de embarazo, tasas de alcoholismo, etc. El psicólogo debe ser muy hábil para promulgar sus beneficios, demostrarlos y para ello, diseñar técnicas específicas para operar y crear una infraestructura que le permita darse cuenta de las circunstancias que afrontará.

-Diagnóstico: Permite trazar planes de acción en situaciones específicas. Es un proceso de investigación que proporciona información sobre el problema que se abordará, además para esto se utilizan instrumentos que apoyen nuestra perspectiva.

-Tratamiento: Trazando planes adecuadamente, definiendo los objetivos tanto generales como específicos de la práctica.

-Asesoría: Es la aportación del psicólogo a las personas involucradas con la educación, como Directores, maestros, padres, alumnos, etc.

-Capacitación: Encaminada principalmente a los maestros para informarles del desarrollo afectivo-cognoscitivo de los alumnos. Esa capacitación sirve de gran ayuda para mejorar la relación entre maestro y alumno.

-Investigación: La cual nos proporciona información. Como investigador la labor debe ser sistemática para que el trabajo realizado pueda favorecer el análisis y se aporte en lo posible las teorías existentes.

Las actividades mencionadas anteriormente coinciden mucho con las que Ramírez (1995) realizó y propone para el psicólogo a nivel preescolar. Dichas funciones que propicien el buen desarrollo del menor son:

*La prevención: son en primer lugar las actividades preventivas dirigidas a padres de familia y al personal de la institución, relacionadas con aspectos que afecten y que puedan mejorar en el niño. Además vigila que factores intervienen en el desarrollo del niño, así como los que ayudan a un equilibrio físico, afectivo-social y cognitivo. Para esto, el psicólogo visita regularmente los

salones o salas de atención para observar los avances o problemas que puedan suscitarse individual o grupalmente.

Para mejorar las relaciones entre el personal de la institución, organiza actividades de integración como convivios en horas de trabajo, elaboración de periódicos murales, concursos, etc. Y si se presentan problemas interviene en la solución de los mismos, ya sea entre el personal y los directivos o entre el personal y los padres de familia.

Promueve junto con la dirección el empleo de los reconocimientos para el personal, manteniéndolo motivado y mejorando la calidad de trabajo.

Para los padres de familia diseña programas de orientación o talleres que les ayuden en la interacción con sus hijos. Cuando un niño presenta algún problema se entrevista a los padres.

Visita otras instituciones similares para capacitarse y ampliar su visión sobre otras formas de trabajar con los niños.

Vigila que la relación existente entre niños y adultos sea respetuosa, armoniosa y funcional.

Elabora folletos donde se abordan temas que interesen a los padres y al mismo tiempo beneficien a los niños. También realiza periódicos murales para hacer campaña de temas específicos.

El psicólogo asesora al personal con el apoyo de todo el equipo multidisciplinario pero en muchas ocasiones el Departamento de Capacitación y Desarrollo también participa impartiendo cursos fuera y dentro de la unidad; por ejemplo: Sensibilización, motivación, comportamiento psicológico, talleres vivenciales, etc.

*Evaluación y Diagnóstico: Por medio de la evaluación el psicólogo adquiere información que le ayude a lograr los objetivos de su trabajo y conocer el nivel de desarrollo alcanzado por los niños para intervenir a partir de eso.

En la evaluación el psicólogo obtiene información del alumno y su familia, ya sea por medio de observaciones, cuestionarios o baterías de pruebas. Una vez evaluado el desarrollo psicológico toma decisiones objetivas, tanto para acciones profilácticas como atención especial.

Cabe señalar que en un trabajo interdisciplinario, el psicólogo realiza la evaluación psicológica y el médico efectúa una evaluación médica para revisar físicamente al niño y determinar si tiene algún problema.

El psicólogo realiza observaciones periódicas a los niños y si en alguno de ellos detecta algún problema se efectúan las observaciones correspondientes en su expediente. En caso de que el niño requiera un estudio psicológico, se informa a sus padres y se les pide su aprobación. El profesional por su parte debe comprometerse a manejar todo confidencialmente e informar de los resultados obtenidos.

También regularmente se revisan expediente de los niños para integrar los datos obtenidos en los estudios psicológicos recientes.

*Atención Especial: Cuando se necesite la atención especial en alguna o algunas de las áreas evaluadas, el psicólogo deberá elegir una técnica terapéutica que se aplique en el plantel o se canalizará a otra institución especializada. La decisión se toma junto con la dirección, tomando en cuenta la opinión de los padres. Si la opción es atender al niño dentro del plantel el psicólogo deberá orientar al personal sobre cómo atender y que conductas realizar.

La orientación también se da a los padres de familia para que adopten conductas y actitudes que beneficien al niño. Para esto se realizan entrevistas con los padres para intercambiar información.

El psicólogo también determina el horario, lugar y material para realizar las actividades programadas para cumplir los objetivos. Cuando se detecta un problema que necesite de atención especial adicional, la cual no se puede proporcionar en el plantel (dificultades motrices, auditivas, de aprendizaje, problemas de lenguaje, etc.) se reporta a la Dirección y se selecciona una institución adecuada al tratamiento, la cual se sigue a los padres. Si los padres aceptan que su hijo se atienda en otra institución, el psicólogo establecerá los canales de comunicación entre la institución seleccionada y el plantel educativo.

Oberechmidt (1970 en Cárdenas, 1997) también describe las funciones del psicólogo en un centro preescolar como:

- 1) Dar atención a los niños, evaluarlos y darle terapia si lo amerita.
- 2) Dar atención a los padres de los niños (pláticas y conferencias sobre el desarrollo de los niños).
- 3) Dar atención al personal (acerca de cómo tratar al niño y relacionarse con él).

Las tres explicaciones son similares encontrando formas distintas de agruparlas. Incluso Iniesta y Vega (1992) nombran que el propio Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en 1978 propone que el psicólogo educativo tenga las funciones que ellas abordan en su reporte de trabajo, y que dichas funciones se deben llevar a cabo no sólo en escuelas urbanas sino también en rurales y urbano marginadas de México.

Además, cabe aclarar que las funciones del psicólogo educativo tienen que corresponder a la población que abarcan y si es una escuela pública o privada. Dentro de las escuelas de gobierno el psicólogo forma parte del Consejo Técnico Consultivo desde donde propone actividades educativas, de modo que puedan garantizar el desarrollo del niño en un ambiente de interacción afectiva, de orden y de respeto a los infantes, también ayuda a seleccionar los métodos y procedimientos que mejoren la interacción entre niños y adultos formulando medidas que apoyen la integración del equipo de trabajo de todo el centro. Todo el Consejo Técnico Consultivo tiene como función permanente la planeación, el desarrollo y la supervisión de las actividades educativas del centro (Secretaría de Educación Pública, 1992). Por su parte, en las escuelas privadas no hay un patrón definido de las funciones del psicólogo, más bien dentro de las mencionadas anteriormente los directivos, los dueños o él mismo delimitan lo apropiado a sus planes educativos.

Aunque las demandas educativas no han sido cubiertas en México, la psicología y la educación han avanzado notablemente estudiando cada vez más y mejor el proceso de aprendizaje desde los primeros años hasta los estudios superiores, incluso la educación especial. Todo ello ha contribuido a su vez a cambiar la manera en que concibe al infante y a tomar en cuenta sus necesidades. El psicólogo ha tenido que considerar los factores sociales en la práctica psicológica para prevenir, disminuir, resolver problemas y dar alternativas. El psicólogo, independientemente del campo al que aplique su práctica profesional, debe estar en contacto directo con este para cubrir las exigencias de dicho contexto y, al mismo tiempo, ganar el reconocimiento social que facilite la solicitud y aceptación del servicio profesional cubriendo

además las expectativas. Cárdenas (1997) propone poner la “tecnología psicológica al servicio de la comunidad”.

Y como las necesidades han ido cambiando con las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales el siguiente punto dará cuenta de las necesidades que se le han presentado a la psicología relacionada con la educación preescolar

1.3 Antecedentes de la psicología en la educación preescolar.

Debido a que el presente texto da cuenta del trabajo del psicólogo en una institución preescolar ahondaré más en ésta haciendo un recorrido por la historia para comprender cómo es que se ha llevado a cabo ésta educación y el desarrollo del niño.

A lo largo de la historia la educación brindada al preescolar ha cambiado, tanto sus funciones como objetivos dividiéndose en tres tipos:

- a)asistencial
- b)compensatorio
- c)educación formal (Cárdenas, 1997).

Durante el siglo XVIII surgen en Francia e Inglaterra las guarderías, como resultado del desarrollo industrial, económico y político. En ese entonces las guarderías y albergues existentes eran de carácter asistencial, ya que atendían a niños huérfanos o a hijos de padres y madres trabajadoras, debido a que cada vez más mujeres se integraban al campo laboral (Vargas, 1991; Mialaret, 1976 en Cárdenas, 1997).

Para el siglo XIX las guarderías se relacionaban más con la educación. Robert Owen mandó construir una escuela para hijos de trabajadores en su fábrica de New-Lanark para que los menores aprendieran mientras sus padres trabajaban.

Entre 1800 y 1820 se abrieron en Alemania las primeras guarderías fundadas por religiosas o filantrópicas, eran llamadas “*klin-Kinderbewalranstal*” Diez años después se crearon en Berlín otras instituciones hechas por propietarios de fábricas y dirigidas por maestros que ejercían una disciplina rígida (Vargas, 1991).

En Alemania interesado por cambiar los métodos educativos de los párvulos, Federico Froebel metodizó la pedagogía a partir de la escuela Kindergarden. A su vez, Montessori en Italia crea jardines de niños en las barriadas italianas (Cárdenas, 1997).

En el continente americano también se ubicó una guardería en la ciudad de Nueva York en 1849 (Vargas, 1991) y otra en Argentina en 1892. Esta última era la sala-cuna del patronato de la infancia y tenía muchas cedes en toda la capital.

También en México Porfirio Díaz en 1887 fundó la Casa Amiga de la Obrera #1, donde se apoyaba a los hijos de las mujeres trabajadoras (I.M.S.S., 1971-1974 en Vargas, 1991).

Después de la Segunda Guerra Mundial aumentó el número de guarderías existentes tanto en Europa como en Estados Unidos debido al desamparo y orfandad de muchos niños.

En Italia las guarderías privadas u oficiales eran supervisadas por la Obra Nacional para la protección de la madre y el niño. De 1927 en adelante en Estados Unidos las guarderías tuvieron más importancia debido a los descubrimientos realizados por la psicología y el perfeccionamiento de la tecnología (Pérez Alba, 1977 en Vargas, 1991).

El rol del preescolar en los centros o guarderías poco a poco empieza a cambiar, obteniendo obligaciones y siguiendo normas impuestas por la escuela como horarios, lugares, indicaciones de la maestra, etc.

En nuestro país, en 1917 sólo funcionaban 17 Jardines de niños en la capital y para 1921 aumentaron a 25 gracias a la influencia reformista de Lauro Aguirre. Hasta 1925 todos los centros de educación preescolar eran froebelianos, sin embargo, poco a poco empieza a perder valor cuando los niños comienzan a tener la educación “en consonancia con su edad mental”, es decir, se trabaja por medio de ilustraciones que realizaban los niños, trabajos constructivos, cuentos y leyendas que relataban las educadoras y ejercicio físico, sin programas inflexibles. Las actividades que realizaban las educadoras sólo tenían como fin facilitar la adquisición y desenvolvimiento de hábitos sociales, físicos, morales e intelectuales en los niños (Larroyo, 1980). Sin programas estrictos y detallados se aprueba la libre manifestación anímica y motora de los niños permitiendo la consolidación del Jardín de Niños natural que anteriormente era el anexo a la Escuela Nacional de Maestros.

Para 1930 se establecieron jardines de niños anexos a las escuelas rurales de diversos estados como Actopan, Hidalgo; Kocoyucan, Puebla; Erongarícuaro, Michoacan; Tixtla, Guerrero y Eaxtepec, Morelos. Y en 1942 México ya contaba con 480 Jardines de niños en todo su territorio nacional (Larroyo, 1980).

En 1937, durante la gestión del general Lázaro Cárdenas (Mayen, 1975 en Vargas, 1991). se crea el Departamento de Asistencia Infantil y el nivel preescolar, que anteriormente pertenecía a la SEP pero que en ese año estaba a cargo del Departamento de asistencia. Este Departamento atendía a niños de entre 3 y 6 años pertenecientes a contextos urbanos, rurales y semiurbanos (Cárdenas, 1997).

En 1944 dentro del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) se promulgó una ley que favorecía la fundación de guarderías por cada 150 madres trabajadoras, lo cual favoreció a la creación de varias guarderías para hijos de entre 3 y 6 años de edad.

Por su parte el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE) en 1959, por medio de las declaraciones de los derechos de los niños, se reglamentó el apartado B del artículo 123 constitucional que determinó la creación de guarderías, proclamada por el presidente Adolfo López Mateos (Pérez de Alba, 1977 y Mayén, 1975 en Vargas, 1991). En esa misma institución, en 1961 dirigido por la profesora Ma. Alicia Martínez Medrano surgió el sistema de guarderías Infantiles del ISSSTE con la intención de mejorar los servicios prestados al niño, la madre y los derechohabientes por medio de un equipo integral y programas técnicos.

Ya para 1970 la enseñanza preescolar se concentraba en las ciudades, descuidando a las poblaciones urbanas pequeñas, contaban entonces con una matrícula de 400 mil niños (Secretaría de Educación Pública. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, Red informática, 1998; en Montiel, 1998). La centralización en esa década trajo consigo muchos problemas como falta de programas adecuados, falta de apoyo a la población no atendida, distanciamiento entre la administración educativa y el magisterio, falta de recursos para la educación; impidiendo mejorar y ampliar la capacidad de las escuelas y que desertaran menos alumnos.

Particularmente en México, se han modificado los programas de educación preescolar indicando las destrezas, hábitos, habilidades y conocimientos que el menor debe adquirir. Dentro

del programa de educación preescolar 1970-1984 se señalan actividades específicas para cada uno de los tres grados existentes en el jardín de niños y comienzan a trabajar con “centros de interés” (Barrio, 2001), los cuales expedía la Institución educativa gubernamental a través de una temática denominada Unidades de Acción, relacionadas con las estaciones del año, oficios, medios de comunicación y transporte, plantas, comestibles, etc. Para trabajar con estos centros de interés la educadora elegía de acuerdo a su ritmo de trabajo y a su experiencia empírica los que se abordarían primero.

Aunque cabe mencionar que en 1971 se formó la Comisión coordinadora de guarderías de secretarías de estado y organismos descentralizados. Pues junto con la creación de guarderías estatales también se formaron algunas promovidas por empresas privadas y otras particulares (Vargas, 1991).

Después de revisar las actividades en los jardines de niños, la Dirección General de Educación Preescolar decidió hacer reformas en la práctica de 1976 a 1979. Esta guía educativa concebía al niño como un ser integral al cual para atenderlo divide las actividades en cinco esferas: cognitiva, afectiva-social, sensorio-motriz, lenguaje y social. Al finalizar el tercer grado de preescolar se pretendía que el niño hubiera alcanzado la madurez para aprender a leer y escribir. El trabajo de la educadora también se multiplicó al tener que hacer observaciones diarias por escrito de las conductas de los niños, de las actividades y de los hechos sobresalientes (Barrio, 2001).

Aunque el trabajo excesivo no duró mucho, en 1977 comenzó un programa piloto que se dio a conocer en 1979, ya que el trabajo administrativo de las maestras les quitaba tiempo para el psicopedagógico. Cabe recordar que en esta época el conductismo era una herramienta útil para la programación y planeación educativa de objetivos científicamente comprobables. Este plan tenía como meta ampliar la cobertura de la educación al 50% de los niños de 5 años del país.

El Plan de Educación 1976-1982 pretendía ampliar aún más la cobertura al 70% de los niños de 5 años de edad en el país. En este plan, el enfoque psicogenético de Piaget se hacía presente, ya que se explicaba claramente la construcción del conocimiento en el niño y las características del mismo durante el periodo preoperatorio. Al mismo tiempo, se hace hincapié en que las actividades que se lleven a cabo se hagan por medio de juego, donde la educadora trata

de dotar dichas actividades de las cualidades preestablecidas por el plan, es decir el “juego-trabajo” (Barrios, 2001).

En la S.E.P. durante 1980 se percatan de la importancia de los primeros años de vida en un niño para su desarrollo posterior por lo que amplían su carácter asistencial, de guarda y atención pedagógica con un carácter más institucional. Es la Lic. Guadalupe Elizondo Vega quien, como Directora de Educación, cambia el nombre de Centros de Bienestar Social para la Infancia por el de Centros de Desarrollo Infantil, el cual todavía conserva (Vargas 1991).

Durante la década de los 80 la cobertura de los servicios de educación básica y preescolar continuó creciendo aunque a un ritmo muy acelerado, esto se comprobó al comparar las cifras de 1979 con las de 1990 y encontrar que en la primera fecha contaban con 9 mil escuelas de preescolar y en la última con 43 mil (S.E.P. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, Red informática 1998; en Montiel, 1998).

El programa emitido por la Dirección General de Educación General en 1992 aspiró a transformar el sistema educativo de México elevando la calidad de la educación. Instala al niño como el centro del proceso educativo resaltando el desarrollo infantil y dividiéndolo en cuatro dimensiones: la física, afectiva, intelectual y social. Se eligió el método de proyectos definidos como “fuentes de experiencia del niño que aportan elementos significativos relacionados con su medio natural y social” (Secretaría de Educación Pública, Programa de Educación Preescolar, 1992, p. 47; en Barrios, 2001). Se sugiere que el tiempo empleado sea flexible marcando como prioridad a los juegos y a las actividades relacionadas al proyecto. La educadora, según la sugerencia del plan, debía intervenir como guía, es decir como facilitadora del aprendizaje.

Más recientemente, en 1998 se esfuerzan por que destinen más recursos a la educación, por que se apliquen programas compensatorios de manera más intensa, que se actualicen los contenidos, planes y programas de estudio, se mejoren materiales didácticos y libros de texto, revalorizar socialmente al maestro y al proceso de enseñanza-aprendizaje y que se fomente la participación social en la educación (Montiel, 1998).

Como se puede observar, la educación escolar a lo largo de la historia ha sufrido múltiples transformaciones como resultado de las necesidades sociales, económicas y políticas. El surgimiento de estancias para los infantes además de corresponder a un cambio económico

como la industrialización, también responde a el aumento del infantes sin madres provocado por el incremento de la prostitución en las ciudades y la gran mortandad en el parto (Süskind, 1985). Fue en el siglo XVIII donde, como se mencionó anteriormente, las guarderías de las grandes ciudades sólo se concentraban en asistir a los infantes ya que la enseñanza se destinaba únicamente a hijos de las familias burguesas que podían continuar sus estudios. Las capacidades del niño no eran consideradas ya que solo una parte de la población tenía acceso a la educación superior. Luego de los cambios económicos y sociales en la últimas décadas del siglo XVI marcaron la pauta para que en el siglo XX después de grandes esfuerzos de obreros y campesinos, sus hijos tuvieran acceso a igualdad de méritos y con ello las mismas oportunidades, se puede hablar de “justicia escolar” (Lurcat, 1997). La educación no sería exclusivamente para quienes podían costearla, la élite, sino para “los mejores”, los que contaban con las herramientas para estar dentro del promedio. Aunque continuaban teniendo mayor probabilidad de éxito los que tenían ventajas sociales y culturales.

De esas desventajas calificadas como socio-culturales la pedagogía de “compensación” pretendía que dejaran de existir los analfabetos y la escuela se volviera eficaz para todos los niños, a su vez porque eso llevaría a la larga a un buen funcionamiento económico y social. A mediados del siglo XX una corriente pedagógica que pretendió encargarse de los derechos de los niños protesta contra la transmisión pasiva de ideas y se expresa a favor de liberar al niño para que éste se desarrolle por sí mismo y trabaje con los demás. Algunos de esos sistemas pedagógicos ya fueron mencionados porque se aplicaron en el parvulario de París, Italia, Francia, etc.

A partir de entonces se han multiplicado y diversificado las técnicas pedagógicas tratando de proporcionar una educación activa donde el niño deje de ser solo receptor y sienta la necesidad del conocimiento. Además en los últimos años del siglo pasado y los primeros de el presente se ha pretendido hacer reformas directas en la educación preescolar para que esté más vinculada con la escuela primaria.

La participación activa del educando parece hacerse cada vez más latente al presentarse el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en el que se plantea que se “propicie el desarrollo de las competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber, faculte al educando a continuar aprendiendo por su cuenta, de manera sistemática y autodirigida” (Programa Nacional de Educación 2001-2006. 124 p. ; en Secretaría de Educación Pública, Orientaciones Pedagógicas

para la educación Preescolar de la Ciudad de México; 2002-2003). Y entre las competencias que se creen necesarias impartir destacan las habilidades comunicativas básicas (como leer, escribir, hablar y escuchar), el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad, y la asimilación de conocimientos que le permitan comprender el mundo natural y social, su evolución y su dinámica. Así como la capacidad de expresión (recursos del arte, creatividad, cultura, desarrollo de la sensibilidad y sentido estético) y conciencia del cuidado de su cuerpo. Se considera al niño como un ser social capaz de transformarse y transformar a su realidad utilizando las herramientas que le son dadas por la cultura, enmarcándose en una perspectiva sociocultural.

Es así como realizo el recorrido histórico que da cuenta de algunos aspectos de la educación en el jardín de niños y cómo la psicología va de la mano para buscar la “mejor educación” que cumpla con los retos de la época.

Del mismo modo tratando de responder a las demandas de una población preescolar en el siguiente capítulo se abordarán algunos aspectos de mi trabajo en el ciclo escolar 2001-2002.

LABOR DEL PSICOLOGO EDUCATIVO EN EL JARDÍN DE NIÑOS MI ALEGRÍA.

2.1 Descripción del jardín de niños mi alegría.

2.1.1 Descripción y ubicación.

El presente trabajo se llevó a cabo en las instalaciones del Jardín de Niños “MI ALEGRÍA” ubicado en la colonia 5 de mayo, en Atizapán de Zaragoza, Estado de México; en el ciclo escolar 2001-2002. Actualmente continuo trabajando en el plantel.

El objetivo principal de la escuela es el de ofrecer educación que propicie el desarrollo integral, es decir en las áreas cognitiva, psicomotriz, social y de lenguaje, que facilite a los niños su ingreso a la primaria.

El Jardín de niños es privado (no gubernamental) y se encuentra en una zona urbana de bajos recursos, en la parte alta de Atizapán de Zaragoza, aproximadamente a un kilómetro y medio de lo que hasta hace unos años era el basurero de Atizapán. La escuela cuenta con una directora, dos educadoras, un contador, una maestra de karate y una psicóloga (ver anexo 1). Existen en la escuela 3 grupos: uno de maternal, uno de kinder I-II y otro de preprimaria. En el ciclo 2002-2003 se tuvieron 35 alumnos repartidos en los tres grupos.

La estructura del jardín de niños se divide en áreas: educativa, administrativa, psicológica y de educación física (Ver anexo 1).

Dentro del área educativa, el grupo de preescolar es atendido por la directora debido a que son los niños que requiere más atención en áreas básicas como: lectura, escritura y matemáticas, y ella cuenta con la experiencia ya que es egresada de una escuela comercial particular del Estado de México y trabajó varios años antes en distintos jardines de niños. Otra de las educadoras se encarga de los alumnos de kinder I y II, y la última trabaja con los de maternal trabajando de acuerdo a los planes y programas que supervisa la directora como se menciona más adelante. Así mismo, cada maestra se encarga de asear su salón y los espacios donde trabajó a lo largo del día debido a que no hay conserje.

El contador bajo la supervisión de la directora se encarga de los asuntos fiscales, él no labora dentro del plantel, únicamente acude cuando es requerido para las funciones de contabilidad.

En cuanto al área de educación física es opcional debido a que los padres eligen sí su hijo acude a la clase de karate o no, dichas clases son al finalizar la jornada educativa.

El área psicológica es atendida por la psicóloga, que soy yo. Trabajo con todos los niños ya sea grupal o individualmente, esto lo describiré con más detalle posteriormente.

2.1.2 Antecedentes.

El jardín de niños Mi alegría fue inaugurado en el ciclo escolar 2001-2002 por la directora y dueña de la escuela, el contador y yo como psicóloga. En Octubre del 2001 la institución constaba con 12 alumnos, repartidos entre kinder II y preprimaria. En septiembre del mismo año aumentó el número de alumnos a 20 por lo que se contrató a una educadora.

En el ciclo 2002-2003 se integró una maestra de karate durante el primer mes, y en enero del 2003 se inauguró el grupo de maternal para el cual se contrató otra educadora.

Por los expedientes de los alumnos se sabe que provienen de colonias cercanas como la México 86, la Progreso y, de esa misma, la 5 de mayo. Además la mayoría de las familias son de clase baja o media baja cuyos padres son obreros o trabajadores con bajos salarios y madres solteras trabajadoras o amas de casa. Debido a lo anterior, el nivel de estudios de los padres es bajo, y se presentan algunos casos de falta de higiene y desnutrición en los niños. Cabe aclarar que la población opta por un jardín de niños particular debido a que de las dos escuelas de educación preescolar pública cercanas, el jardín de niños 16 de Septiembre, está saturado y el Cocone, fue cerrado debido al undimiento de suelo que sufrió en su patio central.

Además de los datos obtenidos por medio del cuestionario se supo que la mayoría de los alumnos cuentan en general con 1 ó 2 hermanos y solo una mínima parte son hijos únicos.

Los planes y programas de trabajo son elaborados por el personal del kinder, es decir que no están sujetos a los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Mensualmente se

le pide a las maestras un plan de trabajo que es revisado y aprobado por la Directora basándose a su vez en los libros de textos que tienen los niños y temas preestablecidos que proporciona la misma al personal. Fue la Directora quien enseñó a ambas maestras como elaborar los programas de trabajo. Durante el ciclo que se reporta en el presente trabajo no se contó con la supervisión de la SEP, aunque en la actualidad la Directora está tramitando la incorporación por lo que apartir de ella, sí se contará con la supervisión y coordinación por parte de la secretaría quien perirá a todas las maestras un curso de capacitación impartido por la misma.

2.1.3 Descripción de las instalaciones.

El terreno donde se encuentra el jardín de niños es propiedad de la Directora por lo que construyó en el primer ciclo, 2001-2002, un salón de 10 x 6m² y un baño, pero con el incremento de alumnos se dividió dicho salón para formar dos, uno para preprimaria y otro para kinder II. Además se contaba con una amplia área verde y área de juegos.

Para el ciclo 2002-2003 se construyó un tercer salón para el grupo de maternal y se puso suelo de cemento en la mitad del área verde para utilizarlo en la clase de karate y como canchas.

Dentro de cada salón hay dos estantes y un escritorio donde se guarda material didáctico que puede ser usado tanto por las maestras como por la psicóloga. En los grupos de maternal y kinder I-II hay mesas cuadradas (donde caben cuatro alumnos sentados en sillas pequeñas), mientras que los alumnos de preescolar cuentan con pupitres (donde caben dos niños) y un archivero donde se guardan los expedientes y documentos importantes de la escuela. Se cuenta igualmente con una grabadora, una máquina de escribir, una copiadora, una televisión y una videograbadora para utilizar material audiovisual.

En la recepción se encuentra un escritorio y banca donde yo puedo trabajar en caso de que todos los salones estén ocupados (ver anexo 2).

2.1.4 Estructura

La clasificación de los niños se realiza al principio del ciclo escolar según su edad y nivel de maduración para que reciba la mejor atención dentro del jardín de niños, por ejemplo:

- Maternal, es integrada por niños de 2 años a 2 años con 11 meses.

- Kinder I-II, donde conviven niños de 3 a 4 años (dentro de la escuela no se separa kinder I del II debido a que hay solo dos niños del primero).
- Preprimaria, conformado por alumnos de 5 a 6 años próximos a ingresar a la primaria.

Este ordenamiento es similar al realizado por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección general de planeación, programación y presupuesto del Distrito Federal (2003-2004), exceptuando maternal donde según la distribución de los CENDIS (SEP, 1992) el grupo de maternal abarca de los siete meses a los tres años con once meses.

2.2 Descripción de las actividades del psicólogo dentro de la institución.

Mi participación durante el ciclo 2001-2002 se llevó a cabo los días martes y jueves de 12:00 a 13:00 horas, de manera individual o grupal. Actualmente sigo trabajando en el plantel los días miércoles de 9:00 a 13:00 horas.

Debido a que soy la primera psicóloga con la que contó el plantel y era mi primer empleo como psicóloga educativa traté de poner en práctica los conocimientos adquiridos en cada una de las materias tomadas a lo largo de la carrera y, más específicamente, del servicio social dentro de la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI) y de las actividades realizadas en la Secundaria Federalizada México. En la clínica ubicada dentro de la FES evaluaba, diseñaba programas de acuerdo a las necesidades de los pacientes y brindaba información que el mismo paciente o yo considerabamos pertinente. Mi práctica en la Secundaria Federalizada México fue simultánea a mi primer ciclo en el kinder Mi Alegría. En ella brindaba atención psicológica a adolescentes a través de terapia breve e impartía talleres de reflexión para promover habilidades en los jóvenes como la autoestima, el manejo del enojo y asertividad. Para realizar dichas actividades se me brindaba apoyo en la materia de psicología aplicada VII y VIII por medio de artículos teóricos y material didáctico que de igual forma me ayudaron en el medio laboral. Aunque no existe una materia específica dedicada a la psicología educativa, las materias teóricas, experimentales y sobre todo las prácticas me facilitaron mi inserción, adquisición y utilización de herramientas.

Además, busqué información en la biblioteca de Iztacala acerca de las funciones que desempeña el psicólogo educativo. Así que consultando algunos autores como Iniestra y Vega (1992) y Ramírez (1995) delimité las siguientes funciones:

- ❖ **Prevención:** Consistente en entrevistar a padres de familia al inicio del año para saber las características de los alumno y llenar cada uno de los expedientes (anexo 3). Realizar folletos o periódicos murales que puedan orientar a los padres de familia con diversos temas como el control de esfínteres, disciplina, desarrollo de los niños, etc. (ver anexos 4, 5 y 6) Algunos de los temas fueron sugeridos por los padres, otros por la directora y otros eran elegidos por mí de acuerdo a las necesidades que observaba en la población. La elaboración del periódico mural era asignado a una educadora diferente cada mes, yo realicé el correspondiente a abril.

- ❖ **Evaluación, diagnóstico e intervención:** Donde se evalúa el desarrollo del niño para efectuar actividades de prevención o de atención especial según se requiera. La evaluación se realiza tomando en cuenta la información obtenida en las entrevistas a los padres, a las maestras y por medio del Inventario de Habilidades Básicas (IHB de Macotela y Romay, 1992). La evaluación se practica dos veces en el ciclo escolar, y se compara la evolución de los niños con respecto a su propia ejecución. Las áreas evaluadas fueron cuatro: área básica, área de coordinación visomotriz, área personal-social y área de comunicación.

1. Área básica, se divide en tres subáreas:

a) **Atención-** Elaborada para evaluar la habilidad del niño para detectar los cambios en el medio, localizarlos, concentrarse en ellos y actuar en consecuencia. Así mismo, ésta subárea se divide en otras seis categorías: integración de los componentes atentos (reune elementos que integran de manera funcional aspectos de las categorías siguientes); exploración (valora el interés espontáneo que muestre el pequeño cuando se le presentan objetos y materiales); seguimiento visual, fijación visual, contacto visual y orientación (valúan aspectos del repertorio atensivo como la orientación, la fijación y el seguimiento).

b) **Seguimiento de Instrucciones e Imitación-** En el primero de ellos se valora la capacidad del niño para responder a los requerimientos del adulto, ya sean órdenes o indicaciones. En cuanto a la imitación se evalúa la capacidad del infante para reproducir la conducta de un modelo (ya sea adulto o niño). Ambas subáreas tienen a su vez tres categorías donde se evalúan las habilidades del niño para la realización de actividades bajo instrucciones o por imitación; realización de

acciones secuenciadas bajo instrucciones o por imitación; y la realización de acciones simples bajo instrucción y por imitación.

c)Discriminación- Encaminada a evaluar la capacidad de los infantes para identificar semejanzas y diferencias entre diversos estímulos (con respecto a su forma, color, textura, tamaño, cantidad, peso, grosor, posición en el espacio, longitud y lateralidad). La subárea está conformada por cinco categorías: nombramiento (evalúa la capacidad del pequeño para decir las propiedades de cada estímulo de manera verbal); agrupamiento (valora la habilidad para reconocer semejanzas de los estímulos y agrupe los que comparten propiedades); colocación (evalúa la habilidad para colocar objetos de acuerdo con la propiedad mencionada por el instructor (maestro, psicólogo o padre); señalamiento (explora la habilidad del niño para identificar propiedades de los objetos por medio de una respuesta motriz); e igualdad (evalúa la habilidad de reconocer relaciones de igualdad entre un estímulo muestra y dos o más estímulos de comparación).

2. Área de Coordinación Visomotriz, se conforma por dos subáreas:

a)Coordinación motora gruesa- En ésta subárea se integran componentes sugeridos por la Secretaría de Educación Pública y se evalúa la capacidad que tiene el infante para realizar movimientos diversos y manejar objetos de forma integral y coordinada. La subárea cuenta con cinco categorías: desplazamiento (evalúa la capacidad del niño para desplazarse en varias direcciones al utilizar en forma coordinada sus extremidades mientras realiza actividades como correr, saltar o bailar); equilibrio estático (examina la capacidad del niño para mantenerse en una posición y controlar su cuerpo utilizando sus pies y brazos); equilibrio de recuperación (evalúa la capacidad del niño para controlar su cuerpo en una posición y recuperarlo después de un movimiento); movimientos coordinados (valora habilidades referentes al manejo coordinado de todo su cuerpo, como las destrezas que incluyen la relación ojos, brazos, ojos-pies); y actividades de integración motriz (valúa habilidades motrices relacionadas con destrezas que permiten que el menor colabore con los adultos en diversas actividades sin que cause daño a los objetos y/o a sí mismo).

b)Coordinación motora fina- Dentro de ésta subárea se valúan las capacidades de infante al manipular partes del cuerpo específicas como: brazos, manos, muñecas, palmas y dedos. Está integrada por cuatro categorías: actividades integrales (relacionada con movimientos de

naturaleza funcional que el menor realiza comúnmente en su hogar o escuela); movimientos de precisión (se exploran sus habilidades escolares); movimientos básicos (evalúa movimientos aislados simples relacionados con el manejo de objetos); y tareas de preescritura (evalúa habilidades previas al manejo de movimientos relacionados con la escritura).

3. Área Personal Social, esta área también está integrada por dos subáreas:

a)Autocuidado- Evalúa las habilidades que tiene el pequeño para satisfacer independientemente sus necesidades básicas de la vida diaria, por ejemplo, asearse, vestirse, alimentarse. Consta de cuatro categorías: control de esfínteres (evalúa las habilidades asociadas a comunicar la necesidad de uso del retrete y hacer uso correcto del mismo); aseo personal (valora las destrezas del niño para mantener el cuidado de su persona en partes específicas de su cuerpo, como manos, cara, dientes); desvestido-vestido (evalúa la capacidad del pequeño para quitarse y ponerse prendas de vestir, tomando en cuenta además su habilidad para discriminar diversas características como derecho, revés, frente, entre otras); habilidad de alimentación (explora la capacidad del niño para usar utensilios de alimentación, ingerir alimentos sólidos y líquidos tomando en cuenta los criterios socialmente aceptables).

b)Socialización- Por medio de esta subárea se puede distinguir la habilidad del menor para relacionarse con personas y materiales en múltiples situaciones. Se encuentra dividida en dos secciones: en la primera se abordan los aspectos conductuales positivos y en la segunda los aspectos conductuales negativos, estos ayudan a determinar las conductas que se incrementará, decrementarán o eliminarán.

4. Área de Comunicación, abarca tres subáreas:

a)Comunicación vocal-gestual- Donde se explora la habilidad para manifestar conocimiento del medio que lo rodea (personal, físico y gráfico). Y se toman en cuenta las respuestas a nivel motor, como gestos y ademanes, como a nivel oral, es decir, vocalizaciones correspondientes al requisito. Consta de siete categorías: expresión de necesidades, deseos y preferencias (valora la habilidad del niño para elegir entre varias opciones, aceptar o rechazar una petición y solicitar lo que desea o necesita); reconocimiento de su persona (examina la habilidad para reconocerse a sí mismo en situaciones diversas); identificación de partes del cuerpo y prendas de vestir (evalúa el

conocimiento que tiene el menor de su esquema corporal y las prendas que utiliza generalmente); identificación de elementos del medio presentado físicamente y en lámina (dos categorías que valoran el manejo de vocabulario común que utiliza el menor en su vida diaria); identificación de elementos del medio de acuerdo con su clase, función, utilidad o localización (explora un nivel elemental de asociación entre estímulos verbales para identificar la clase a la que pertenece un conjunto de objetos y la habilidad para identificar estímulos verbales de acuerdo a sus características); y por último la identificación de acciones y estados de ánimo (representadas en láminas).

b) Comunicación verbal-vocal- Valora las habilidades del niño donde la respuesta debe ser oral. Incluye tres categorías: evocación de objetos, láminas e historias (para sondear la memoria inmediata); uso de estructuras gramaticales (evalúa el empleo de elementos gramaticales, como pronombres y artículos); y conversación (valora la capacidad de responder en relación a los eventos presentes, pasados y futuros).

c) Articulación- La última subárea explora las habilidades para pronunciar correctamente múltiples combinaciones de vocales y consonantes.

Además, se realizan observaciones periódicas para detectar si algunos de los alumnos presenta algún problema.

Cabe mencionar que las evaluaciones son individuales, sin embargo, en algunas ocasiones se realizan actividades grupales para valorar.

En función de los resultados obtenidos en la primera evaluación, se interviene en caso de ser necesario y se le da seguimiento. En caso de que un niño requiera atención psicológica se notifica a sus padres y se pide aprobación para intervenir.

- ❖ Atención Especial. En el caso en que el alumno requiera atención especial se comenta con los padres y se decide si la ayuda será proporcionada dentro de la escuela o se requerirá canalizar a otra institución que junto con el kinder proporcionen lo necesario. Así mismo, se orienta a padres y maestros de que actitud y conductas sean las más apropiadas para apoyar a su hijo.
- ❖ Coordinación. En conjunto con la directora supervisar actividades relacionadas con el control de la disciplina, limpieza y aprovechamiento. Coordinar a las maestras,

orientándolas sobre las actividades que pueden realizar, brindar alternativas a los problemas que se susciten en el salón de clases o a nivel laboral y sugerir material didáctico. Una vez realizada la primera evaluación las actividades sugeridas estaban encaminadas a las subáreas en dónde los alumnos obtuvieron promedios bajos. Al principio del año en la primera junta de padres de familia me presentaba con los asistentes y explicaba mis funciones dentro del plantel y me ponía a sus órdenes. En juntas posteriores explicaba junto con la directora las actividades académicas o paseos a realizar durante los días próximos. Además, en festivales como los del día de muertos, navidad, primavera y fin de ciclo, era la maestra de ceremonias.

El trabajo desempeñado dentro del Jardín de niños Mi Alegría se llevó a cabo de la siguiente manera:

CALENDARIO DE ACTIVIDADES	
MES	ACTIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Agosto • Septiembre 	Presentación a padres de familia durante la primera junta. Entrevistas a los padres de familia. Formulación y entrega de folletos a padres de familia.
<ul style="list-style-type: none"> • Octubre • Noviembre • Diciembre 	Coordinación de maestras. Primera Evaluación. Elaboración de material. Formulación y entrega de folletos a padres de familia. Participación en los festivales (día de muertos y Navidad).
<ul style="list-style-type: none"> • 18 de Enero 	Entrega de resultados de la primera evaluación.
<ul style="list-style-type: none"> • Enero • Febrero • Marzo • Abril 	Coordinación a maestras y actividades. Elaboración de material. Apoyo a los niños que salieron bajos en la primera evaluación. Participación en el festival de la primavera. Observaciones periódicas a los alumnos. Realización del periódico mural para el día del niño. Formulación y entrega de folletos a padres de familia.
<ul style="list-style-type: none"> • Mayo • Junio 	Segunda evaluación. Coordinación a maestras y actividades.
<ul style="list-style-type: none"> • 4 de Julio 	Entrega de los resultados de la segunda evaluación. Participación en la ceremonia de clausura.

Tabla 1. Descripción mensual del trabajo realizado en el ciclo 2001-2002.

2.3 Presentación de los datos y resultados

2.3.1 Resultados de las evaluaciones.

A continuación se describirán los resultados obtenidos en las evaluaciones de los alumnos de la generación 2001-2002 del Jardín de Niños “Mi Alegría”, el registro se realizó en las mismas hojas de registro del IHB de Macotela y Romay (1992) pero los datos se integrarán en las tablas y gráficas comparativas junto con la descripción cualitativa.

ALUMNO	AREA BASICA		AREA VISOMOTRIZ		AREA PERSONAL-SOCIAL		AREA DE COMUNICACIÓN	
	1° Eva	2° Eva	1°Eva	2° Eva	1°Eva	2° Eva	1°Eva	2°Eva
Aiddé	100%	100%	94.23%	98.71%	91.93%	96.87%	93.51%	95.73%
Ana	97.47%	98.73%	89.74%	98.07%	92.57%	96.87%	92.59%	96.66%
Andrea	96.21%	97.14%	89.74%	97.93%	91.67%	95.96%	92.22%	96.29%
Antonio	98.50%	99.68%	90.38%	95.51%	96.61%	100%	91.85%	96.47%
Brayan G.	92.31%	97.21%	84.73%	95.51%	81.38%	94.46%	82.93%	90.36%
Braulio	--	98.50%	--	98.71%	--	95.31%	--	98.18%
Brian S.	91.12%	96.58%	89.10%	93.58%	89.20%	95.96%	85.92%	92.59%
David	93.72%	100%	83.06%	98.07%	94.79%	98.43%	87.59%	93.51%
Daniel	98.80%	100%	86.69%	99.39%	92.56%	98.43%	92.76%	96.29%
Francisco	79.99	--	77.87%	--	94.79%	--	83.14%	--
Guadalupe	78.22%	--	84.86%	--	88.54%	--	83.88%	--
Ivan	72.35%	83.78%	82.50%	89.46%	84.26%	93.23%	84.44%	90.18%
Ivon S.	93.77%	99.36%	86.66%	94.87%	97.52%	100%	88.88%	95.73%
Ivonne J.	100%	99.68%	94.87%	100%	98.18%	100%	94.81%	96.84%
Jesus	89.57%	96.36%	88.46%	94.69%	92.17%	96.61%	85.15%	87.41%
José	--	94.36%	--	92.30%	--	89.45%	--	88.88%
Kevin	90.80%	92.95%	86.53%	83.00%	81.38%	93.49%	82.59%	91.86%
Lizeth	86.89%	95.09%	81.04%	93.04%	91.67%	96.61%	84.44%	90.92%
Manuel	83.42%	95.72%	84.28%	89.47%	85.45%	95.05%	83.51%	93.32%
Nancy	96.50%	98.73%	89.74%	100%	94.79%	99.09%	91.29%	97.59%
Osvaldo	98.09%	100%	90.38%	94.87%	92.38%	95.70%	88.10%	94.25%
Teresa	73.46%	--	77.81%	--	78.92%	--	83.33%	--
PROMEDIO	90.55%	97.04%	82.14%	95.11%	86.32%	96.23	83.49%	93.84%

Tabla 2. Porcentajes de las respuestas correctas obtenidas en el IHB

En la tabla 2 se pueden apreciar los promedios obtenidos en la primera y segunda evaluación realizada a los niños.

En la primera evaluación del área básica 8 de los 20 alumnos tuvieron un porcentaje de respuestas correctas entre el 96 y el 100%; 4 más obtuvieron un porcentaje entre el 91 y el 95%; 3 de entre el 86 y el 90%; 1 entre el 81 y el 85%; 2 entre el 76 y el 80%; y por último dos entre el 71 y el 75%.

En el área visomotriz se alcanzaron 2 porcentajes entre el 91 y el 95%; 10 entre el 86 y el 90%; 6 entre el 81 y el 85%; y dos entre el 76% y 80%.

En lo que se refiere al área personal-social 3 niños lograron un porcentaje entre el 96 y el 100%; otros 10 tuvieron un porcentaje entre el 91 y el 95%; 2 entre 86% y 90%; 4 más entre el 81 y el 85%; y solo 1 entre el 76 y el 80%.

En la última área de comunicación 7 alumnos obtuvieron porcentajes entre el 91 y el 95%; 3 entre el 86 y el 90%; y 10 entre el 81 y el 85%.

Los datos anteriores indican que sólo en el área básica y la personal social hubo niños con promedios mayores de 96%, así mismo sólo en el área básica se observan dos promedios menores de 75%. Además únicamente en el área visomotriz y el área personal social hay porcentajes menores de 80%.

Concerniente al análisis cualitativo puedo mencionar que en el área básica las actividades que a los niños se les dificultaba realizar eran las relacionadas a las categorías de nombramiento, igualación y señalamiento de objetos de acuerdo a su tamaño, posición (particularmente derecha-izquierda), forma geométrica, peso, textura y longitud.

En cuanto al área visomotriz las dificultades se concentraban más en la subárea de motricidad fina, específicamente en las actividades donde implicaba movimientos de precisión como pegar papel y ensartar, y tareas de preescritura como iluminado de figuras y trazo de líneas y figuras. Cabe mencionar que la mayoría de los niños que tuvieron estas dificultades pertenecían al grupo de kinder.

De igual forma en el área personal social los niños participaban en actividades de grupo perturbando ya sea en una situación de juego o de trabajo en clases, sin compartir material y peleando constantemente.

Y en el área de comunicación los alumnos difícilmente identificaban elementos de acuerdo a la clase a la que pertenecían como alimentos, juguetes y muebles; utilidad y espacios dónde se realizan determinadas actividades.

Cabe aclarar que para la segunda evaluación de los 20 alumnos iniciales se pudo valorar solo a 17 de ellos debido a que una de ellas no acudió durante el periodo de evaluación porque tenía hepatitis, los otros dos abandonaron la escuela, uno por el divorcio de sus padres y la última por falta de recursos económicos. Sin embargo ingresaron 2 alumnos provenientes de otro kinder cercano, la salida de las otras instituciones fueron adjudicadas a problemas entre las mamás de los niños y las maestras de los mismos.

Retomando los datos mostrados en la tabla 2 observamos que en la segunda evaluación del área básica 14 de los 19 niños examinados lograron un promedio de entre el 96% y el 100%; 4 de entre el 91% y el 95%; y solo uno de entre el 81% y el 85%.

En el área visomotriz 7 niños consiguieron un promedio de respuestas correctas de entre 96% y 100%; 9 de entre el 91% y el 95%; 2 de entre el 86% y el 90%; y el último de entre el 81% y el 85%.

Con respecto al área personal-social 10 niños tuvieron promedio de entre el 96% y el 100%; 8 de entre el 91% y el 95%; y solamente uno de entre el 81% y el 85%.

Además en el área de comunicación 7 alumnos lograron promedios de entre el 96% y el 100%; otros 7 de entre el 91% y el 95%; y 5 de entre el 86% y el 90%.

Como se puede ver en la comparación de los datos obtenidos de ambas evaluaciones hay un incremento en los promedios de todas las áreas principalmente en la visomotriz donde los niños adquirieron múltiples habilidades relacionadas principalmente con preescritura y después con movimientos de precisión, aunque algunos de ellos continuaron con ligeras dificultades para recortar figuras de papel que contenían líneas curvas o mixtas. Al mismo tiempo hay que aclarar

que los dos alumnos que mostraron más dificultad para estas tareas eran niños de tres años por lo que se les estimuló pero no se les presionó debido a que su permanencia en el Jardín de niños será todavía de dos años más. Por el contrario con los niños de preprimaria se trabajó con más esfuerzo para que adquirieran o desarrollaran al máximo estas habilidades. Esto lo describiré con mayor detalle más adelante.

Después del área visomotriz el área de comunicación fue la segunda en obtener un promedio alto. Se logró un notable desempeño en las categorías de identificación de elementos presentados en láminas, físicamente y de acuerdo a sus características; así como de la evocación de objetos, láminas e historias, principalmente en las segundas. Igualmente mejoró la articulación de: diptongos como /au/, /ei/ y /oa/; grupos consonánticos homosilábicos en posición inicial e intermedia como /pl/, /pr/, /tr/, /bl/, /fr/ y /gr/; y grupos consonánticos heterosilábicos y consonánticos mixtos /ng/, /rn/, /mbr/ y /ngr/.

El área personal-social tuvo mejorías gracias a que los alumnos disminuyeron sus perturbaciones a la clase así como las peleas, como resultado directo de los avances en el área básica.

Y en el área básica la mayoría de los alumnos mejoraron su promedio alcanzando el 100% de respuestas correctas. En las categorías que se optimizó la ejecución fueron las de señalamiento e igualación, principalmente y las de nombramiento e integración de componentes atentos, en segundo lugar.

En general el porcentaje de respuestas correctas de la mayoría de los niños fue adecuado. Al inicio del ciclo escolar se obtuvieron 6 promedios menores de 80% en todas las áreas lo cual disminuyó al final del ciclo ya que los promedios más bajos se encontraban entre el 81% y el 85%, tratándose en sus dos casos de niños del grupo de kinder I-II. En el caso de los demás alumnos tienen promedios mayores de 86% con lo que se puede ver que desarrollaron y/o adquirieron habilidades durante el ciclo escolar.

Dichos incrementos en sus promedios y en su desarrollo fue resultado del trabajo en conjunto, entre maestras-alumnos-psicóloga, que se realizó en cuatro meses por medio de actividades que se le sugerían a las maestras con respecto al mismo IHB en las áreas en las cuales se tuvo niveles bajos de ejecución en la primera evaluación. Dichas áreas fueron

habilidades como ya se mencionó con ejercicios adicionales elegidos de autores como Ahumada, Ahumada, y Montenegro (1998); Decroly y Monchamp (1986); y Sarto (1988) los cuales se aplicaban a todo el grupo solicitando que al menos el 80% de los alumnos realizara dicha actividad correctamente para considerarla como superada y continuar con otra de mayor complejidad. Además, a los niños correspondientes al 20% de manera individual les aplicaba ejercicios similares para desarrollar la habilidad (ver anexo 7). Además se observaba porqué a ese 20% se le dificultaba la tarea, es decir si la maestra contribuía haciendo o dejando de hacer alguna actividad, si daba bien las instrucciones, si los niños entendían las indicaciones, etc. Estos ejercicios eran empleados por mí en el horario correspondiente o introducido en la clase por las maestras, quienes me reportaban verbalmente la ejecución de los niños.

Del mismo modo hubo ocasiones donde no fue tan sencilla mi labor. Por ejemplo en el primer periodo de evaluación los niños se enfermaban y no acudían los días en que se les evaluaba y tenía que evaluarlos días después demorándome en los siguientes grupos. Debido a que se evaluó en los últimos meses del año el clima era extremo y los días en que hacía frío no podíamos evaluar subáreas como la de motricidad gruesa, donde por el número de niños y material imposibilitaban hacerlo dentro del aula. Como psicóloga yo tenía un plan de trabajo preestablecido pero al enfrentarme a las condiciones de trabajo la realidad me rebasó y tuve que hacer mi labor más flexible recordando que cada preescolar tiene características propias que debía atender dando pie a que hubiera una conexión entre ellos yo y pudieramos compartir más que un contexto físico. Además, en las primeras sesiones de mi participación los niños pensaban (porque así lo referían a su maestra y a sus mamás) que iban a jugar conmigo y me costó trabajo hacer que cada uno esperara su turno en algunas actividades, por ejemplo: al pasar sobre una línea dibujada en el piso el niño que acababa de pasar se volvía a meter hasta delante de la fila provocando los reclamos de los demás compañeros y hasta agresiones físicas. A partir de eso fue como les explique que en el espacio y tiempo que compartíamos haríamos varias actividades divertidas pero que como en clase había reglas y premios. Dentro de las reglas que se manejaron fueron: “Todos atentos”, entendiendo esto como concentrarse y acatar las instrucciones de una actividad antes y durante la misma; “Todos realizan y terminan la actividad”, donde como se menciona independientemente de si lo hizo correcto o incorrecto el alumno trabaje y no desista; “Todos limpian”, específicamente en área donde trabajamos; y “El que cumpla la regla es premiado”, el cumplimiento de cualquiera de las reglas merece un premio ya sea dulce, abrazo, aplauso o privilegio (como salir antes al recreo o ayudar a la maestra).

Las inasistencias de los alumnos fueron constantes durante la intervención y la segunda evaluación. Ellas fueron una de las principales causas de los retrasos que se tuvieron en el año escolar. En la segunda evaluación de ese ciclo se me facilitó la aplicación del inventario de habilidades debido a que ya sabía que áreas adelantaba más rápido, cuál les gustaba, y cuál se les dificultaba. Por ejemplo el área que más le gustaba a los niños era la de psicomotricidad porque pensaban que eran carreras, además se acordaban de muchas de las historias que les conté en la primera evaluación para engancharlos en el trabajo. Dichas historias eran sobre espías que debían pasar por varias trampas para llegar al tesoro, trapecistas, etc.

2.3.2 Trabajo con maestras.

Durante el primer año de mi trabajo como psicóloga en el jardín de niños “Mi Alegría” mi labor con cada una de las maestras tuvo al inicio del ciclo un ritmo distinto debido a que se incorporaron al plantel en distintas fechas, sin embargo, la primera intervención fue para explicarles mis funciones, cómo dichas tareas estaban estrechamente relacionadas con las de ellas y cómo podían verse enriquecidas con su trabajo y viceversa. La Directora era quien nos presentaba formalmente y yo procuraba establecer con ellas una relación de confianza y compañerismo que nos permitieran hacer nuestra labor más agradable y sencilla ya que al facilitarnos la información podíamos tener mejores resultados en el aula y fuera de ella.

Cabe mencionar que durante el ciclo escolar que se describe tuve gran apoyo de las maestras quienes tomaban en cuenta mis comentarios y trataban de ponerlos en práctica, aunque no siempre les resultó sencillo debido a que una de ellas era su primer año laborando y desconocía algunas actividades. Mi participación en la institución intentó en todo momento ser de forma no intrusiva, por lo que constantemente mantenía conversaciones simples, relacionadas y no relacionadas con acontecimientos educativos que me permitieran establecer rapport con las maestras. Al evitar dar la impresión de estar constantemente investigando traté de no hacerlas sentir amenazadas u observadas y, más bien, me propuse involucrarme en las actividades escolares. Me impliqué en las actividades infantiles para que los niños se acostumbraran a mi persona. Siendo un participante más del grupo fue más sencillo que escucharan mis propuestas y las pusieran en práctica. En muy pocas ocasiones mi observación fue oculta ya que necesitaba corroborar que las maestras pusieran en práctica las indicaciones dadas aún cuando no estuviera yo presente.

En las primeras charlas informales que tuve con ellas les comentaba que mi presencia en el salón de clases era para observar la ejecución de los alumnos y así poder orientarlas en su trato con ellos o en la forma de impartir la clase, haciendo explícito la versión de que no estaba vigilándolas para reportarlas o criticar sus métodos de enseñanza. Ellas estuvieron de acuerdo y se mostraron interesadas en conocer aquellos aspectos que, a mi parecer, podían mejorarse ya que consideraban que como psicóloga entendía más de las conductas y desarrollo de los alumnos. En las observaciones efectuadas durante las clases percibía la ejecución de los alumnos y de la maestra. Al final del día les indicaba los puntos que podían mejorar, tanto en ella como en sus alumnos, por ejemplo: cómo dirigirse a los niños que se atrasan, a los que platican o a los que terminan rápido, caminar constantemente por los pasillos para observar cómo es que están trabajando cada uno de los alumnos. También cooperaron al acercarse a mí para preguntar como dirigirse en casos específicos como el de un niño que siempre estaba parado y distraendo a los demás. El comportamiento de este niño mejoró después de que se reforzaba positivamente cuando estaba sentado y terminaba el trabajo en el tiempo requerido, además, se platicó con la madre del alumno y se le pidió apoyo en casa.

Creo que establecer este tipo de relaciones me sirvió en el ciclo escolar 2001-2002, pero en los ciclos posteriores (2002-2003 y 2003-2004) me han servido mucho más. Las mismas maestras se acercan a mí cuando se les dificulta el trato con algún alumno o padre de familia, necesitan algún material o técnica para su clase, o cuando tienen algún problema personal.

La segunda intervención que realicé con ellas fue señalándoles técnicas de modificación de conducta que les sirvieron para establecer la disciplina y mejorar la atención de los alumnos. Por ejemplo: cuando un niño limpiaba su lugar de trabajo y la maestra fortalecía la conducta y elimina algo doloroso o aversivo, como no salir a jugar; al aislar todas las formas de refuerzo (que también se le sugirió a las madres para que en casa disminuyeran los berrinches) no solo ese niño se daba cuenta del beneficio de limpiar, también los demás imitaban dicha conducta para obtener igualmente su premio (refuerzo). En otro ejemplo cuando un niño terminaba su trabajo dentro del tiempo preestablecido y la maestra le otorgaba un dulce, estrellita o decía una palabra agradable, se observaba el esfuerzo de ese y de los demás niños para repetir la acción. Independientemente de la técnica que se usara, el propósito era que el niño pudiese regular su propia conducta. La técnica más usada por las maestras y que les resultaba más agradable era el refuerzo ya que al mismo tiempo fortalecían sus vínculos afectivos con los alumnos. Incluso los niños se veían contentos, participaban más y tenían mayor contacto físico con las maestras

cuando la profesora los premiaba con estrellitas de papel o contándoles cuentos. Estas técnicas les sirvieron en el primer ciclo para establecer repertorios como llegar al salón de clases, dejar la mochila junto a la banca, sacar el cuaderno y escribir la fecha, etc.; estrategias que se continúan hasta la actual generación y que han sido modificadas y mejoradas por ellas y por la Directora para una mayor funcionalidad.

En el ciclo 2001-2002 las maestras se acercaban a mí refiriéndome el problema del alumno y yo les daba una sugerencia recordándoles, en caso necesario, el uso de las técnicas de modificación de conducta. En ciclos posteriores escuché que las maestras comentaban entre si y se transmitían recomendaciones que yo previamente les había dado.

Cabe aclarar que las indicaciones sobre sus formas de trabajo con los niños las realizaba al final de la clase, cuando los alumnos ya se habían ido o en el recreo si era algo urgente, procurando no hacer mención de sus errores enfrente de los niños para evitar avergonzarlas o ridiculizarlas. Cuando quería que las maestras observaran la realización de una dinámica específica o el empleo de un material, colaboraba con ellas en la clase o les pedía con anterioridad autorización para dirigir la misma. Las correcciones o avisos a tratar después de clases, los comentaba con anticipadamente con la Directora ya que también estaba presente en las reuniones y quería estar enterada de los temas a discutir. Algunas veces nos poníamos de acuerdo para comunicar los temas de manera general o a cada una de las profesoras, para no incomodarlas o para que la experiencia de una la compartiera con las demás. Por ejemplo, cuando se les reconocía por algún logro se comentaba de manera grupal para que las otras maestras pudieran poner en práctica las herramientas que a dicha maestra le habían servido.

En la participación que tuve dentro del aula observé la manera en que las maestras interactuaban con sus alumnos. De lo primero que me percaté fue de las segregaciones que realizaba una de las maestras de acuerdo al aprovechamiento, disciplina o simpatía que sentía por cada uno de los alumnos. Primero platique con la Directora al respecto y entre ambas acordamos que sería yo quién hablaría con ella pero que entre ambas estaríamos al pendiente de los cambios que hubiera en su intervención en grupo, ya que como se menciona en otros apartados, dichas etiquetas ya estaban causando cambios en la participación de los alumnos y en la manera de relacionarse entre ellos. En presencia de la Directora hablé con la profesora y se trató de hacer conciencia de su papel como agente de selectividad al calificar a sus alumnos como buenos o malos. Se hizo notar que sus apreciaciones contribuían al desarrollo de actitudes de autovaloración o autodesvalorización del niño. Traté de hacer estas observaciones como

confidencias (de maestra a maestra, más que como regaños) que debía poner en práctica para no construir un ambiente de antagonismos. Además le recordé que preescolar es el primer contacto del niño con la educación y debíamos atrapar el gusto de él por la adquisición y desarrollo de conocimientos.

Las desigualdades que se presentaron en un principio entre alumnos-maestras y alumnos-alumnos fueron una parte importante en el proceso de aprendizaje. Las segregaciones y por lo tanto las divisiones entre los alumnos se fueron eliminando. Con transacciones libres y no censuradas entre alumnos y maestras se produjo la Zona de Desarrollo Próximo. Se dio el conocimiento compartido, como en el caso de niños que se les dificultaba relatar sucesos pasados ya que mediante la escucha, participación y apoyo de sus compañeros que ya contaban con dicha habilidad, la maestra y la mía, se creó un contexto de experiencia compartida. Es decir, que el conocimiento que anteriormente tenía un solo individuo ahora lo compartían dos o más (Edward y Mercer, 1994). Se crearon contextos de habla y experiencia donde también se valía introducir la experiencia que no fuera de clase para crear y validar el conocimiento compartido (como viajes al zoológico o las relaciones con su familia).

Por otra parte, las maestras también me apoyaban una vez terminadas las evaluaciones. Se les comentaba que niños de su grupo requerían desarrollar o pulir más alguna habilidad, por ejemplo la discriminación visual, y las actividades con las cuales podía hacerlo, como láminas o formatos impresos (ver anexo 7). Siempre procurando que las actividades fueran divertidas y atractivas para los niños. Para lo anterior se elaboraron tarjetas (flash cards) de animales, máquinas, personas, etc.; láminas con paisajes y escenarios diversos; rompecabezas; cuentos con dibujos grandes; y cajas sorpresas, donde se introducían diferentes materiales como muñecos, figuras geométricas, letras, etc. Se sugería que dichas habilidades se retomaran junto con los temas preestablecidos para la semana en matemáticas, español y conocimiento del medio. Por ejemplo, si en conocimiento del medio el tema semanal era los animales, se sugería presentar una lámina con animales chicos, grandes y de diferentes colores para que los niños pudieran discriminarlos visualmente, mientras participaban de forma grupal y se divertían.

Algunas desventajas que aprecié en el ciclo escolar 2001-2002 fueron debido a que acudía a la escuela dos días a la semana y no estaba presente en muchas otras actividades que las maestras realizaban, por lo que solo tenía como guía su reporte verbal, la observación del trabajo realizado del niño y el propio reporte verbal del niño. Por lo mismo, días después cuando les

preguntaba sobre las habilidades que estábamos trabajando, ya se les había olvidado o era poco preciso lo que me podían reportar al respecto de cada uno de los niños. Por ejemplo, no recordaban si un niño ya era capaz de discriminar figuras o seguir instrucciones. Conocer en desempeño de los niños en clase regular es información valiosa para mi trabajo ya que permite que sepa los avances reales del alumno frente a las condiciones e interacciones propias de su grupo.

Teniendo en cuenta que las maestras atienden a varios alumnos creo que es difícil recordar tantos detalles y en ese momento no consideré utilizar otro tipo de estrategias o preguntas que me permitieran indagar o inferir la situación de los niños, como pedirle que me describiera la última actividad del día o la última ocasión que recordara donde un niño participó, realizar un registro del menor, etc. Ahora pienso que para obtener mejores resultados se debe ser claro y sencillo ya que lo que era obvio para mí no lo era tanto para ellas. Indicar clara y específicamente que se desea que se reporte o realice es un eficaz método de investigación e intervención. Debido a que la evaluación hace posible detectar a aquellos alumnos que necesitan mayor atención, creo que se puede realizar un formato específico para ellos donde la profesora solo tenga que tachar aquellas conductas o habilidades que observe en el alumno sin tener que describir grandes cantidades de información que le cargan de más trabajo.

Tomando en cuenta las ventajas que tuve, como la participación de las maestras, y las desventajas, como las segregaciones que ellas hacían a algunos alumnos, en el siguiente ciclo escolar propuse a la Directora capacitar a las maestras antes del inicio de las clases. Durante las vacaciones consulté libros de Pallares (1990) y Lurcat (1997) de quienes retomé algunos puntos como ejes temáticos en dicha capacitación, como la evitación del etiquetaje, la atención a niños que se desconectan, el trabajo de maestras conjunto con padres, el favorecimiento de la participación de los alumnos en las actividades, la utilización de material llamativo, etc. La mayor parte de estas propuestas se explican con mayor detalle en el capítulo siguiente ya que considero que en situaciones similares también podrían generar beneficios. Este espacio de capacitación no solo ayudó a brindar más alternativas de acción dentro de la escuela sino también nos permitió estar más tiempo juntas como compañeras e intercambiar experiencias.

2.3.3 Periódico mural, folletos y material didáctico.

El principal objetivo de realizar un periódico mural era brindar información psicopedagógica a la población del kinder sobre el desarrollo del preescolar (comprendido entre los 3 y 6 años) tanto físico como psicológico y como favorecerlo con sugerencias prácticas y sencillas. Pretendí que la información se ofreciera en un día donde todos los padres acudieran a la escuela para que pudiera ser recibida por la mayoría de los asistentes al evento y fuera de gran ayuda en su entorno familiar ya que al conocer los deseos, necesidades e intereses de sus hijos el desarrollo de los mismos podía enriquecerse más con su participación activa en los juegos, tareas y proyectos.

Sobre una superficie de 2 metros se realizó un breve resumen sobre el desarrollo físico, social y de la personalidad y lo que se puede hacer en casa para beneficiarlo. Dicha información se obtuvo de libros como el de Lurcat (1997) y Pallares (1990) y de folletos recibidos en la FES Iztacala. También se observaban los trabajos que hasta el momento habían hecho los niños en el área para establecer el rapport o para evaluación y hasta arriba tenía el nombre de área psicopedagógica. Muchos de los trabajos estaban realizados en blanco y negro o iluminados con crayola, además habían unos títeres de papel estraza.

Pocos padres de familia se acercaron a ver el periódico, por lo que en ese momento juzge que dicho trabajo no tuvo mucho éxito debido a que fue en una fecha donde todos los padres estaban concentrados en los disfraces de los niños y en ver cómo bailaron, a pesar de estar a un metro de la salida en un lugar donde pensaba todos lo mirarían. Ahora creo que además de estar emocionados con el baile de sus hijos, en ningún momento se les invitó explícitamente a pasar a ver el mural o el contenido del mismo. Era la primera vez que yo realizaba un periódico mural y no le dí la difusión necesaria para hacer que los asistentes se interesaran y se detuvieran a leer.

Lo anterior me sirvió de experiencia para el siguiente ciclo escolar. La segunda ocasión que realicé el periódico mural fue en una junta donde al terminar mi participación los invité a pasar y observar los trabajos que habían realizado sus hijos. En esta ocasión los trabajos los adorné con muchos colores, aunque lo que más me funcionó fue hacer explícita la invitación. Así obtuve la atención de todos, quienes tenían un interés genuino se acercaron y quienes se sintieron comprometidos por el interés de los demás padres, también se aproximaron. Para esta segunda vez, ya tenía identificadas a las madres que no sabían leer y me acercaba a describirles el

periódico para captar su atención, evitar que se sintieran incómodas y dejaran de asistir a las juntas.

En el caso de los folletos el objetivo también era brindar a los padres información sobre las dificultades que pudieran estar teniendo con los pequeños y algunas estrategias de intervención. Por ciclo escolar procuro realizar mínimo dos folletos o reflexiones, los temas varían según las demandas de la población o las observaciones que yo haga de la misma. Es decir si veo que no hay apoyo en casa y está afectando al pequeño en su desempeño académico o en su autoestima, realizo un folleto sobre la importancia del apoyo con tareas o actividades diversas para el mejor desempeño del niño o para favorecer alguna habilidad en específico.

El folleto de enuresis (ver anexo 4) fue realizado por que una madre se acercó a mí para platicarme el caso de su hijo de tres años quien después de haber dejado el pañal al año de edad nuevamente se orinaba en su cama por las noches y como consecuencia de esto la madre lo regañaba, pegaba e insultaba. En esa primera ocasión me comprometí a investigar información pertinente que le pudiera servir. Debido a que desconocía del tema acudía a mi profesora de psicología aplicada de octavo semestre quien me asesoraba en mis prácticas con adolescentes. Dicha profesora además de proporcionarme información impresa del tema me sugirió hablar con la madre acerca de la respuesta que tenía ante las evacuaciones de su hijo. En una nueva entrevista, junto con el folleto se platicó con la madre del pequeño para primero que todo calmarla. Se le comentó que lo que pasaba con su niño no era grave, incluso que era muy frecuente a la edad de 3 años. Se le mencionaron algunos factores que intervenían para que hubiera estas evacuaciones nocturnas y se comprobó que los castigos eran constantes en la crianza del menor y de su hermano y que además recientemente las discusiones con su marido habían aumentado por el exceso de trabajo en ambos. Le sugerí que antes de intentar otros métodos como los baños de agua caliente antes de dormir o suspender la ingestión de agua después de determinada hora de la noche, intentara las alabanzas y reconocimientos que le dieran confianza al niño en una atmósfera más relajada, mientras trataba de suspender los castigos. Ante esto último también le sugerí establecer nuevamente las reglas en su hogar en conjunto con su pareja y evitar poner castigos crueles o exagerados.

Unos meses después la madre mencionó que las evacuaciones nocturnas de su hijo habían disminuido en el momento en que ella dejó de castigarlo y presionarlo “como decía en el folleto”, la mamá dejó de pensar que el niño se hacía del baño a propósito e incluso el alumno continúa en

el presente ciclo escolar y en lo que va del año la madre ha reportado que casi han desaparecido los incidentes.

El segundo folleto del ciclo escolar fue sobre la disciplina. Este tema se detectó en las entrevistas realizadas a los padres de familia a principio de año. En el cuestionario utilizado se hacía referencia a problemas actuales en los niños, a lo que muchas madres mencionaron que hacían berrinches, no querían comer o que no obedecían. Durante el transcurso del año algunas otras madres mencionaron a la Directora que los alumnos no querían hacer la tarea, por lo que a petición de la maestra y como respuesta al cuestionario se elaboró el folleto con información sobre el establecimiento de la disciplina.

La información para el folleto titulado disciplina (ver anexo 5) se obtuvo de libros proporcionados en la materia de psicología aplicada de autores como Jampolsky y Cirincione (2000) y Steede (1999). Traté de que la información fuera breve y clara, con ejemplos y grandes dibujos. Además mientras los iba repartiendo hacía mención del objetivo del folleto la disciplina –establecerla o reforzarla en casa a la par de la escuela-, de cómo ponerlo en práctica con ejemplos claros como en el caso de los berrinches y la aplicación del tiempo fuera (que ya había mencionado en los puntos anteriores). Las invitaba a poner en práctica lo que decía su folleto por una semana y que me comentaran después los resultados obtenidos.

Dos madres se acercaron a mí después de un tiempo, una de ellas comentó que cuando el niño se tiraba al piso porque no quería ir a la escuela o porque quería un dulce de la tienda ellas les dieron tiempo fuera y después de unos días el niño disminuyó la frecuencia de los berrinches. La señora mencionaba sentirse mejor porque antes le daba pena llevar a su hijo a la tienda o al mercado. La segunda mamá se enfocó en la realización de las tareas, ella comentó usar premios al finalizar la tarea, premios que fue disminuyendo para convertir la tarea en un hábito.

En el resto de la población desconosco si dichos folletos tuvieron algún beneficio porque las madres restantes no me lo comentaron y en ese momento no intenté preguntarles sus opiniones. Los folletos los entregaba a la hora de la salida de los niños, en ese momento observaba que algunas madres ponían atención a lo que decía, al folleto o no ponían atención. Fue por esto que en el siguiente ciclo escolar los folletos los entregaba en momentos donde me aseguraba tuviera su atención en mí, como en la entrega de boletas o juntas a las que convocaba la Directora y permitía mi participación. En ambas mi intervención permitía poner más ejemplos

con la participación de los padres tanto en el planteamiento del problema como en la solución, permitiendo que la información del folleto no les fuera tan ajena y le vieran utilidad.

La realización de material didáctico tenía un objetivo distinto al de los dos anteriores ya que aunque también se pretendían el favorecimiento del desarrollo, de alguna habilidades, destreza o la diversión, se encaminaba más a la labor de las maestras y la propia. Teniendo en cuenta que nuestra población era de entre 3 y 5 años de edad el material debía ser resistente, atractivo, manipulable y económico.

El primer material que realice por mi cuenta fue el respectivo al Inventario de Habilidades Básicas (IHB). Mucho de él ya lo tenía debido a que lo había utilizado en la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI), sin embargo otro había que reelaborarlo con material más sólido para que aguantara, como las láminas y dibujos (del área de comunicación) a las que se les reforzó con cartoncillo. Derivado de estas evaluaciones elaboré material específico según las áreas a trabajar, como hojas impresas para discriminación visual, nombramiento, igualación o fijación visual (como las de los ejemplos del anexo 7); iluminado, copia, trazo y remarcado de líneas y figuras; rompecabezas de animales o personajes para iluminar, recortar, pegar y colocar objetos (arriba, abajo, derecha, izquierda, etc.); cajas sorpresa para la exploración de juguetes y nombramiento de la posición en el espacio; placas de fomi para insertar figuras geométricas según su color y tamaño o para movimientos de precisión; láminas de personajes de caricaturas o animales raros para fijación visual, exploración, nombramiento, identificación de elementos e igualación entre otros materiales. Muchos de los materiales también son adaptaciones de los propuestos por Decroly y Monchamp (1986) en sus juegos educativos, como el recomendado para clasificación de objetos pequeños en una caja de madera con seis departamentos. En ella el niño debe ir colocando el número de objetos en cada departamento según las indicaciones del maestro. Debido a que en la escuela no se contaba con el presupuesto para proporcionar a cada alumno una caja de madera, mi propuesta fue cambiar la caja de madera por un plato desechable de unisel con divisiones cuyo costo es menor y utilidad es casi la misma. O en el caso de los ejercicios retomados del libro de Ahumada, Ahumada y Montenegro (1998) los rompecabezas se realizaron con posters de personajes de caricaturas conocidas por los niños, enmicados por los dos lados y recortados según las partes requeridas.

Ese año mis ideas poco a poco se vieron beneficiadas con las ideas de las demás maestras quienes recordaban materiales sencillos que habían hecho durante su preparación. Creo que se

sienten más tomadas en cuenta si se les permite realizar su material y esto influye en que lo cuiden más. Así mismo permiten que mi trabajo sea más fluido y solo asesore si tienen dudas en el empleo o realización del material. 2.3.3 Periódico mural, folletos y material didáctico.

El principal objetivo de realizar un periódico mural era brindar información psicopedagógica a la población del kinder sobre el desarrollo del preescolar (comprendido entre los 3 y 6 años) tanto físico como psicológico y como favorecerlo con sugerencias prácticas y sencillas. Pretendí que la información se ofreciera en un día donde todos los padres acudieran a la escuela para que pudiera ser recibida por la mayoría de los asistentes al evento y fuera de gran ayuda en su entorno familiar ya que al conocer los deseos, necesidades e intereses de sus hijos el desarrollo de los mismos podía enriquecerse más con su participación activa en los juegos, tareas y proyectos.

Sobre una superficie de 2 metros se realizó un breve resumen sobre el desarrollo físico, social y de la personalidad y lo que se puede hacer en casa para beneficiarlo. Dicha información se obtuvo de libros como el de Lurcat (1997) y Pallares (1990) y de folletos recibidos en la FES Iztacala. También se observaban los trabajos que hasta el momento habían hecho los niños en el área para establecer el rapport o para evaluación y hasta arriba tenía el nombre de área psicopedagógica. Muchos de los trabajos estaban realizados en blanco y negro o iluminados con crayola, además habían títeres de papel estraza.

Pocos padres de familia se acercaron a ver el periódico, por lo que en ese momento creí que dicho trabajo no tuvo mucho éxito debido a que fue en una fecha donde todos los padres estaban concentrados en los disfraces de los niños y en ver cómo bailaron, a pesar de estar a un metro de la salida en un lugar donde pensaba todos lo mirarían. Ahora creo que además de estar emocionados con el bailable de sus hijos, en ningún momento se les invitó explícitamente a pasar a ver el mural o el contenido del mismo. Era la primera vez que yo realizaba un periódico mural y no le di la difusión necesaria para hacer que los asistentes se interesaran y se detuvieran a leer.

Lo anterior me sirvió de experiencia para el siguiente ciclo escolar. La segunda ocasión que realicé el periódico mural fue en una junta donde al terminar mi participación los invité a pasar y observar los trabajos que habían realizado sus hijos. En esta ocasión los trabajos los adorné con muchos colores, aunque lo que más me funcionó fue hacer explícita la invitación. Así obtuve la atención de todos, quienes tenían un interés genuino se acercaron y quienes se sintieron

comprometidos por el interés de los demás padres, también se aproximaron. Para esta segunda vez, ya tenía identificadas a las madres que no sabían leer y me acercaba a describirles el periódico para captar su atención, evitar que se sintieran incómodas y dejaran de asistir a las juntas.

En el caso de los folletos el objetivo también era brindar a los padres información sobre las dificultades que pudieran estar teniendo con los pequeños y algunas estrategias de intervención. Por ciclo escolar procuro realizar mínimo dos folletos o reflexiones, los temas varían según las demandas de la población o las observaciones que yo haga de la misma. Es decir si veo que no hay apoyo en casa y está afectando al pequeño en su desempeño académico o en su autoestima, realizo un folleto sobre la importancia del apoyo con tareas o actividades diversas para el mejor desempeño del niño o para favorecer alguna habilidad en específico.

El folleto de enuresis (ver anexo 4) fue realizado porque una madre se acercó a mí para platicarme el caso de su hijo de tres años quien después de haber dejado el pañal al año de edad nuevamente se orinaba en su cama por las noches y como consecuencia de esto la madre lo regañaba, pegaba e insultaba. En esa primera ocasión me comprometí a investigar información pertinente que le pudiera servir. Debido a que desconocía del tema acudía a mi profesora de psicología aplicada de octavo semestre quien me asesoraba en mis prácticas con adolescentes. Dicha profesora además de proporcionarme información impresa del tema me sugirió hablar con la madre acerca de la respuesta que tenía ante las evacuaciones de su hijo. En una nueva entrevista, junto con el folleto se platicó con la madre del pequeño para primero que todo calmarla. Se le comentó que lo que pasaba con su niño no era grave, incluso que era muy frecuente a la edad de 3 años. Se le mencionaron algunos factores que intervenían para que hubiera estas evacuaciones nocturnas y se comprobó que los castigos eran constantes en la crianza del menor y de su hermano y que además recientemente las discusiones con su marido habían aumentado por el exceso de trabajo en ambos. Le sugerí que antes de intentar otros métodos como los baños de agua caliente antes de dormir o suspender la ingestión de agua después de determinada hora de la noche, intentara las alabanzas y reconocimientos que le dieran confianza al niño en una atmósfera más relajada, mientras trataba de suspender los castigos. Ante esto último también le sugerí establecer nuevamente las reglas en su hogar en conjunto con su pareja y evitar poner castigos crueles o exagerados.

Unos meses después la madre mencionó que las evacuaciones nocturnas de su hijo habían disminuido en el momento en que ella dejó de castigarlo y presionarlo “como decía en el folleto”, la mamá dejó de pensar que el niño se hacía del baño a propósito e incluso el alumno continúa en el presente ciclo escolar y en lo que va del año la madre ha reportado que casi han desaparecido los incidentes.

El segundo folleto del ciclo escolar fue sobre la disciplina en la familia. Este tema se detectó en las entrevistas realizadas a los padres de familia a principio de año. En el cuestionario utilizado se hacía referencia a problemas actuales en los niños, a lo que muchas madres mencionaron que hacían berrinches, no querían comer o que no obedecían. Durante el transcurso del año algunas otras madres mencionaron a la Directora que los alumnos no querían hacer la tarea, por lo que, a petición de la maestra y como respuesta al cuestionario se elaboró el folleto con información sobre el establecimiento de la disciplina.

La información para el folleto titulado disciplina (ver anexo 5) se obtuvo de libros proporcionados en la materia de psicología aplicada de autores como Jampolsky y Cirincione (2000) y (Steede, 1999. Traté de que la información fuera breve y clara, con ejemplos y grandes dibujos. Además, mientras los iba repartiendo hacía mención del objetivo del folleto: la disciplina –establecerla o reforzarla en casa a la par de la escuela-. También hablaba de cómo poner en práctica la disciplina en el hogar con ejemplos claros como en el caso de los berrinches y la aplicación del tiempo fuera (que ya había mencionado en los puntos anteriores). Invitaba a los padres a poner en práctica lo que decía su folleto por una semana y que me comentaran después los resultados obtenidos.

Dos madres se acercaron a mí después de un tiempo, una de ellas comentó que cuando el niño se tiraba al piso porque no quería ir a la escuela o porque quería un dulce de la tienda, ellas les dieron tiempo fuera y después de unos días el niño disminuyó la frecuencia de los berrinches. La señora mencionaba sentirse mejor porque antes le daba pena llevar a su hijo a la tienda o al mercado porque se tiraba al piso o lloraba para llamar la atención de su mamá o de la gente que pasaba obligando a la señora para que le comprara algo. La segunda mamá se enfocó en la realización de las tareas y comentó que empezó a usar con su hijo la entrega de premios al finalizar la tarea, premios que después fue disminuyendo para convertir la tarea en un hábito.

En el resto de la población desconozco si dichos folletos tuvieron algún beneficio porque las madres restantes no me lo comentaron y en ese momento no intenté preguntarles sus opiniones. Los folletos los entregaba a la hora de la salida de los niños y dentro de las reacciones vi que algunas madres ponían atención a lo que decía o al folleto, pero sí hubo otras que no me pusieron atención. Fue por esto que, en el siguiente ciclo escolar los folletos los entregaba en momentos donde me aseguraba tuviera su atención en mí, como en la entrega de boletas o juntas a las que convocaba la Directora y permitía mi participación. En ambas mi intervención consistía en poner más ejemplos con la participación de los padres tanto en el planteamiento del problema como en la solución, permitiendo que la información del folleto no les fuera tan ajena y le vieran utilidad en el manejo de sus niños.

La realización de material didáctico tenía un objetivo distinto al periódico mural y a los folletos, ya que aunque también se pretendían el favorecer del desarrollo del niño, de algunas habilidades, destreza o la diversión, se encaminaba más a las actividades que se llevarían a cabo en la escuela bajo la supervisión de las maestras o de mí. Teniendo en cuenta que nuestra población era de entre 3 y 5 años de edad el material debía ser resistente, atractivo, manipulable y económico.

El primer material que realice por mi cuenta fue el respectivo al Inventario de Habilidades Básicas (IHB). Mucho de él ya lo tenía debido a que lo había utilizado en la CUSI, sin embargo otro había que reelaborarlo con material más sólido para que aguantara, como las láminas y dibujos (del área de comunicación) a las que se les reforzó con cartoncillo. Derivado de estas evaluaciones elaboré material específico según las áreas a trabajar, como hojas impresas para discriminación visual, nombramiento, igualdad o fijación visual (como las de los ejemplos del anexo 7); iluminado, copia, trazo y remarcado de líneas y figuras; rompecabezas de animales o personajes para iluminar, recortar, pegar y colocar objetos (arriba, abajo, derecha, izquierda, etc.); cajas sorpresa para la exploración de juguetes y nombramiento de la posición en el espacio; placas de *fommi* para insertar figuras geométricas según su color y tamaño o para movimientos de precisión; láminas de personajes de caricaturas o animales raros para fijación visual, exploración, nombramiento, identificación de elementos e igualdad entre otros materiales. Muchos de los materiales también son adaptaciones de los propuestos por Decroly y Monchamp (1986) en sus juegos educativos, como el recomendado para clasificación de objetos pequeños en una caja de madera con seis departamentos.

En ella el niño debe ir colocando el número de objetos en cada departamento según las indicaciones del maestro. Debido a que en la escuela no se contaba con el presupuesto para proporcionar a cada alumno una caja de madera, mi propuesta fue cambiar la caja de madera por un plato desechable de *unisel* con divisiones cuyo costo es menor y utilidad es casi la misma. O en el caso de los ejercicios retomados del libro de Ahumada, Ahumada y Montenegro (1998) los rompecabezas se realizaron con *posters* de personajes de caricaturas conocidas por los niños, enmicados por los dos lados y recortados según las partes requeridas.

Ese año mis ideas poco a poco se vieron beneficiadas con las ideas de las demás maestras quienes recordaban materiales sencillos que habían hecho durante su preparación. Creo que se sienten más tomadas en cuenta si se les permite realizar su material y esto influye en que lo cuiden más. Así mismo permiten que mi trabajo sea más fluido y solo asesore si tienen dudas en el empleo o realización del material.

2.3.4 Trabajo con padres

Mi primer contacto con los padres fue durante la junta realizada en el mes de agosto del 2001, donde la Directora me presentó como la psicóloga del plantel. En la junta explique a los padres de familia mi labor para lo cual me apoyé en dos láminas que puntualizaban las áreas que abarqué: prevención; evaluación, diagnóstico e intervención; atención especial; y coordinación de maestras y actividades. Traté de hacer mis explicaciones lo más claras posibles para que todos pudieran entender lo que realizaría a lo largo del ciclo, procurando recalcar las ventajas del servicio, como la detección e intervención temprana de posibles dificultades en el desarrollo de sus hijos, orientación al alumno, padre o maestra en caso de ser necesaria, optimización de habilidades por medio de actividades específicas y sobre todo confidencialidad. En dicha junta recalqué mi disposición a escuchar sus opiniones o solicitudes del y al servicio. No se trataron temas específicos ya que la información fue a nivel general.

Esa fue en la primera junta que participé como psicóloga a cargo, me sentía bastante nerviosa, me concreté a dar la información y fui muy seria. Los padres a su vez fueron muy serios y no realizaron preguntas durante o después de mi participación que se relacionaran con mi cargo o labor. Actualmente mi manejo de grupos de padres ha mejorado, haciéndolos más participativos y propositivos con dinámicas o votaciones, incluso puedo bromear y hacer referencia de anécdotas divertidas que nos han pasado en eventos anteriores como festivales.

Utilizando el lema de que *somos un equipo* se les invita a cooperar en las tareas, festivales, excursiones y hasta en la repartición de resultados de evaluaciones. Creo que muchas de las madres al sentirse parte del grupo de madres del kinder Mi Alegría cooperan más.

Mi segundo contacto con los padres de familia fue durante las entrevistas que realicé con el fin de recabar información para los expedientes de sus hijos (ver anexo 3). Este tipo de entrevista además de brindarme datos sobre sus hijos me ayudó para identificarlos. A partir de ese contacto individual y más personal pude reconocer quién era padre de cada alumno. De los 20 padres de familia que acudieron a la entrevista, 19 eran mujeres y sólo un hombre. En dichas entrevistas recolecté datos perinatales, posnatales y educativos para tener un panorama general del desarrollo del niño en caso de que presentara alguna dificultad en la evaluación o en la escuela.

Más que lo anterior, la actividad me permitió establecer *rapport* con los padres quienes me comentaban en su mayoría que tenían dificultades en casa para establecer la disciplina con sus hijos, principalmente a la hora de comer, hacer la tarea –con hijos mayores-, o que hacían muchos berrinches. En cuanto a esto me comprometí con la mayoría a elaborar un folleto (descrito en el apartado anterior) donde les proporcionara “consejos” –ya que así me lo habían solicitado- útiles en esos casos

Cuando se entregaron las evaluaciones de manera grupal a los padres de familia la mitad de ellos acudió en la fecha señalada, en la cual se explicaron los aspectos en los que sus hijos habían salido bajos o altos y las medidas que se tomarían al respecto. Esa primera ocasión muy pocas madres se acercaron a mí para preguntar dudas sobre lo escrito o de los trabajos de sus hijos. Las mamás se concretaron a firmar y salir del salón. Semanas después solo dos madres de familia se acercaron a mí a la hora de la salida para solicitar los resultados, los otros padres nunca se acercaron a preguntar sobre la ejecución y desempeño de sus hijos. Tratando de analizar el motivo por el cual dichos padres no acudieron a la entrega de evaluaciones puedo señalar que aunque a principio de año les explique mi labor, los padres no creyeron necesaria la intervención del psicólogo, ya que comunmente se piensa que a estos profesionales solo se acude cuando se tiene algún trastorno psicológico, por lo que a ellos les resultaba ajeno mi trabajo. Además, por el horario de trabajo de los padres se les dificultó asistir e interrumpir sus labores. O por no querer exponerse a burlas y comentarios ofensivos por no saber leer, ya que las madres eran quienes debían de leer y firmar el documento. A partir de esto aprendí a tener en cuenta las

características de cada una de las personas con las que iba a trabajar para hacer adecuaciones a mi propia labor como leer yo en el caso de los que no sabían leer, explicar sencillamente a las madres que no entendían con facilidad, etc.

Pensando en que el horario de trabajo impedía acudir a recoger los resultados, la entrega de los resultados de la segunda evaluación se realizó el día de la ceremonia de clausura para evitar que los padres no acudieran a recogerlos, no obstante cinco de los expedientes se conservaron hasta el siguiente ciclo escolar y dichos padres nunca regresaron por ellos.

Tomando en cuenta las causas que pudieron estar relacionadas con las ausencias o falta de interés de los padres en la entrega de evaluaciones en el ciclo posterior organicé el tiempo para que los resultados se entregaran individualmente ya que así conservaba la confidencialidad, daba un trato más personal resolviendo dudas y poniendo ejemplos, no evidenciaba las deficiencias académicas de las mamás y me aseguraba que mi trabajo se respaldara en casa.

Mi relación con los padres también fue de manera informal a la hora de la salida ya que al principio casi no hablaba con ellos por pena, sin embargo después de unos meses platicaba con ellas sobre temas no relacionados con la escuela, como recetas o compras. Sólo dos de ellas tuvieron mayor contacto conmigo al preguntarme “consejos” en casos específicos (uno de enuresis y otro de berrinches). En ambos casos se les brindó información por medio de un folleto descrito en el apartado anterior- y de una breve plática donde se proponían soluciones prácticas a base de técnicas de modificación de conducta para disminuir ciertas conductas y el establecimiento de reglas en el hogar para evitar disputas. En ambos casos las madres comentaron haber tenido mejoría. Otras madres comentaban sus dificultades en casa con la Directora, quien me mantenía al tanto para que también brindara información por medio de folletos. Ese año no tuve mucho acercamiento con los padres de familia por cuestiones de tiempo, sin embargo creo necesario hacerlo para conocer más la población con la que se trabaja, en que se le puede reforzar y con que recursos se cuenta.

Estas fueron algunas de las dificultades que yo tuve en dicho ciclo sin embargo, el psicólogo, dentro de una institución preescolar privada donde la demanda quizá todavía no es muy grande o visible, puede irse colando en la población haciendo uso de pequeñas herramientas básicas (que los padres llaman consejos) por medio de pláticas informales, folletos, periódicos,

etc. que funcionen en su entorno creando un ambiente de confianza para que las familias se acerquen y se pueda trabajar no sólo con el niño que lo necesite sino con su núcleo familiar

En el siguiente capítulo se abordarán otras contrariedades a las que se enfrentó toda la población del kinder.

3. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE ENFRENTA EL PSICOLOGO EDUCATIVO EN EL JARDIN DE NIÑOS MI ALEGRIA

No es posible separar todos los factores que influyen en el aprovechamiento y desempeño de los alumnos, sin embargo para mayor comprensión se dividirán en tres mencionando primero los referentes a cada individuo.

3.1 Individuales

Dentro de los problemas que se observan en los niños se pueden clasificar nuevamente en dos:

a) **Biológicos**. Es decir características propias del niño, donde como se mencionó anteriormente se observan casos de desnutrición en niños con bajo peso, bajo rendimiento académico, y quienes reportan una alimentación escasa o inadecuada; problemas de salud; y falta de higiene.

La desnutrición es alarmante debido a que merma las capacidades de los alumnos principalmente porque les da sueño durante clases y están cansados para realizar actividades que requieren mayor esfuerzo como las motrices e intelectuales. Y en algunos casos las deficiencias nutricionales no son por falta de alimento sino por un consumo inadecuado de los mismos, es decir, exceso de carbohidratos y grasas vs déficit de vitaminas, minerales y proteínas.

Los problemas de salud en algunos niños, unas veces relacionados con la desnutrición, provoca que los niños falten por períodos prolongados y en un caso (de hepatitis) la deserción. Durante los periodos en los que los infantes dejan de asistir a clases no sólo se atrasan académicamente sino que también dejan de convivir con sus compañeros provocando, en ocasiones, un regreso difícil. Del mismo modo, cuando los niños que acuden enfermos a la escuela no lo hacen en óptimas condiciones (muchas veces con déficits sensoriales –vista y/u oídos- reportado por los mismos niños quienes mencionan no oír bien o lagrimean al momento de leer y copiar del pizarrón), entorpeciendo la concentración, favoreciendo la fatiga y creando sentimientos de inseguridad.

Y la falta de higiene relacionada sobre todo con los hábitos y costumbres de la población. La mayoría de los niños contaba con las habilidades para asearse, usar el retrete, vestirse y desvestirse; sin embargo durante los primeros meses del año escolar se observó en algunos de ellos poco cuidado de su persona, es decir, que no se bañaban diario o con regularidad, no se lavaban la cara, dientes y nariz, no cortaban sus uñas y no cuidaban mucho la limpieza de sus prendas –específicamente el uniforme-. Esta condición no dañaba directamente su rendimiento escolar, aunque sí favorecía la aparición de enfermedades como la diarrea, gripa, etc. además tanto las educadoras como los niños cercanos mostraban su inconformidad ante la falta de aseo de algunos alumnos afectando a la socialización del mismo. Ante esta situación la Directora pidió de manera general que se bañara a los niños diariamente y alrededor de dos meses implementó una tabla donde ponía estrella a los niños que acudían limpios a la escuela, y al principio funcionó, aunque con el paso del tiempo tanto la profesora como los alumnos se fueron olvidando de las revisiones. Con respecto a la socialización de los alumnos recomendé a la profesora platicara por separado con los padres de los alumnos poco aseados y les recordará de manera más personal la importancia de la limpieza para la salud y para el buen aprendizaje, resaltando que el beneficio mayor era a favor de el pequeño, quien se sentiría mejor, más seguro y aceptado por el resto del grupo. Nuevamente esto sirvió a corto plazo.

b) **Psicológicos**. Los que se refieren a la motivación, autoconcepto, expectativas, sensibilidad a consecuencias del medio social. Dentro del jardín de niños se observaron alumnos motivados más hacia otras metas (como el deporte, los juegos, etc.) que hacia las escolares o las de la maestra, inferido a partir de la conducta de los mismos. En ciertas ocasiones los alumnos han manifestado sus necesidades y motivos mencionado o haciendo patente la jerarquía de los mismos. Primero ante la comida y la bebida y después ante lo académico, lo cual se relaciona con lo abordado anteriormente en el punto de lo biológico.

Otro problema que se llega a presentar está relacionado con el autovaloración del niño, entendiéndola como todo lo que ayuda a otra persona a tomar conciencia de sus cualidades, a adquirir una buena imagen de sí misma (Lurcat, 1997. 10 p.). Para esta valoración que el pequeño hace de sí mismo contribuyen en gran medida maestras, padres y compañeros tanto con lenguaje verbal (alagos, regaños, frases conciliadoras, etc.) o no verbal (abrazos, risas, muecas, etc.). Es por ello que como resultado de la selección de una maestra los “buenos alumnos” se volvieron más extrovertidos y participativos mientras los “malos alumnos” permanecieron inhibidos, poco habladores y poco receptivos. Al seleccionar a los alumnos la maestra también influyó en la

conducta que ejercían. Los niños comenzaron a ejecutar la conducta que la maestra esperaba de cada uno de ellos, contribuyendo a que continuara el etiquetaje. Quienes eran valorados positivamente (con frases y gestos gratificantes) se mostraban más seguros y participativos) mientras los valorados negativamente (frases y gestos no gratificantes) preferían permanecer pasivos en sus lugares o ajenos a la clase. Además hubo un caso donde algunos compañeros rechazaban a una niña por su bajo rendimiento escolar. La primera parte de la intervención se realizó con la maestra, la descripción se hace en el siguiente punto. Posteriormente, empecé a trabajar con los alumnos que presentaban alguna dificultad con algunos ejercicios extras como los que se mencionan en el anexo 7. Así mismo durante mis intervenciones grupales hacía evidente mi aceptación por la niña antes mencionada, sabiendo que como parte del grupo si un miembro mostraba simpatía por ella y de alguna manera resaltaba otras de sus cualidades, los demás harían lo mismo.

3.2 Escolares

Los problemas escolares podemos separarlos en dos partes importantes: el personal y las instalaciones.

En el personal se incluye a todo el cuerpo laboral, es decir a las maestras, el contador y al psicólogo. Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos los trabajadores de ésta escuela es la poca o nula experiencia.

A excepción del contador quien tiene más de veinte años laborando como tal, todas las maestras realizamos por primera vez nuestro cargo. La directora anteriormente trabajaba en un kinder ubicado en Lomas Verdes donde adquirió la práctica de varios años complementaria a sus estudios; sin embargo, el ciclo escolar 2001-2002 fue su primer año como encargada y dueña de un jardín de niños.

La educadora encargada de kinder concluyó sus estudios y se embarazó por lo que se dedicó al cuidado de su hijo por año y medio antes de buscar el trabajo que todavía desempeña. Es decir que ésta nunca había trabajado como educadora.

Y por último yo como psicóloga estaba en el último año de mi licenciatura y no había laborado anteriormente como psicóloga educativa. Mi experiencia se remontaba a las prácticas

hechas durante los primeros tres años con niños y adolescentes y a mis intervenciones durante el servicio social con niños de educación especial.

Como se puede ver, era un cuerpo de trabajo joven y con poca experiencia mezclada con muchas ganas de trabajar y sobre todo sacar el proyecto adelante. Y en éste caso la responsabilidad mayor la teníamos la Directora y yo quienes además de tratar de informarnos de las actividades que nos correspondían y que eran necesarias realizar, también tuvimos que capacitar y orientar a la educadora de kinder (en el ciclo 2001-2002) y posteriormente a la educadora de maternal (en el ciclo 2002-2003).

La capacitación incluía el aprender a enseñar lo que se sabe. La mayoría contabamos con los conocimientos mínimos necesarios para realizar nuestras actividades pero había que transmitir con lenguaje sencillo y atractivo que llegara a todos y a cada uno de los alumnos. Había la gran necesidad de aterrizar los conocimientos teóricos a la práctica.

Otro de los problemas latentes a partir de los primeros meses del ciclo fueron los calificativos la clasificación que una de las maestras hacían entre los alumnos de su grupo. Dichos calificativos se debían a la simpatía o antipatía que sentía por los niños. En algunos de los casos esto se debía a su aprovechamiento, otras relacionado con su apariencia física, lo cierto es que se reflejaba en actitudes, gestos, atención e intereses que las maestras tenían para cada uno de los niños. Y entendiendo que la maestra es en segunda instancia (después de los padres) quien contribuye a desarrollar en el infante actitudes de autovalorización y autodesvalorización era un gran “agente de selectividad” (Lurcat, 1997, p. 7). Muchos de sus alumnos de su grupo comenzaron a actuar según sus clasificaciones, efectuaban la buena o mala conducta que ella esperaba, así la maestra comprobaba sus juicios y reforzaba las actitudes negativas de los alumnos. Y por otro lado los niños que eran valorizados positivamente descubrieron su “superioridad” con respecto a sus iguales y realizando actividades gratificantes para ellos. El grupo de kinder comenzó a dividirse entre los “burros” y los “listos”, los primeros poco participativos, poco receptivos, inhibidos o inquietos y perturbados mientras que los segundos participaban en todas las actividades y eran compensados por ello. En este caso tanto la Directora como yo creimos necesario concientizar a la maestra de Kinder de la trascendencia de sus comentarios y de las repercusiones que no solo estaba teniendo en los niños sino también en los padres, quienes ya comenzaban a mostrar su incormformidad. De manera individual plátique con la maestra acerca de las actitudes que voluntaria o involuntariamente estaba teniendo, tratando de

hacerla reflexionar sobre el mensaje no verbal o verbal que ella estaba mandando y lo que los niños podrían y algunos de ellos estaban recibiendo. Dentro de las múltiples sugerencias que realicé la primera fue el dejar de etiquetar a los pequeños. Le recomendé escucharlos por igual a todos y cada uno de ellos, asignando un momento del día para lo –debido a que no se puede hacer a un lado las actividades programadas semanalmente-, hacerlos sentir que se les estaba tomando en cuenta para que aquellos que habían dejado de participar volvieran a hacerlo. Y sin forzarla le pedí que diariamente dijera a cada uno cierta palabra de aliento o reconfortante, ya sea de su trabajo o de su aspecto, evitando hacer críticas. Para esto le expliqué brevemente cómo poder dirigirse a ellos de manera asertiva cuando tuviera alguna dificultad. Sobre todo traté de dejar claro la importancia del amor como estimulante para el desarrollo social y de la personalidad.

Por otra parte, las instalaciones al principio de año eran las indispensables para realizar nuestra labor. Al comenzar el ciclo escolar kinder y preprimaria se encontraban en un mismo salón de clases lo que contribuyó a que en los primeros meses los alumnos no se concentraran ni atendieran a la mayoría de las actividades. De igual forma, una sola maestra para los dos grupos dificultaba la explicación de todos los temas de manera óptima. Fue por ello que en cuanto los ingresos económicos del plantel lo permitieron, se construyó la división de las aulas y se contrató otra maestra para el grupo de kinder.

Al ser una escuela no gubernamental los recursos económicos del jardín dependen directamente de las colegiaturas. Sin embargo, el costo de las mismas es apenas el suficiente debido a que, como se mencionó anteriormente, la escuela está ubicada en una zona urbana de bajos recursos a las orillas de Atizapan. El ingreso económico que hay se distribuye prácticamente entre el personal y el material, reportando pocas ganancias. Y dichas ganancias son utilizadas en “lo que se ve” en la mencionada “política de ladrillos” (Pallares, 1990) , es decir , en las construcciones y medios tecnológicos.

A pesar de contar con videograbadora, televisión, grabadora y material audiovisual; la mayoría del material utilizado por las educadoras y por mi es fabricado por nosotras mismas, utilizando en múltiples ocasiones material reciclable.

3.3 Familiares

No es posible separar la influencia escolar de la familiar, ambas actúan conjuntamente oponiéndose algunas veces y otras estando de acuerdo. Lurcat (1997, p 64) asegura que para comprender lo que sucede en la escuela, hay que observar simultáneamente desde el interior y desde el exterior. Al “conocer los mecanismos por los cuales se establece el fracaso y desinterés escolar, se crean posibilidades de actuar sobre la escuela”. Este autor menciona que la desvalorización, y el desinterés escolar en nuestra época son fenómenos masivos cuya naturaleza y resolución son de índole social, aunque su manifestación es individual, siendo el propio alumno el que desarrolla actitudes de autodesvalorización, fracaso o desinterés. Es por ello que a continuación describo lo que acontece en el exterior de las instalaciones pero que tiene relación directa con las dinámicas que se establecen en el interior

El principal problema que se observa a nivel familiar y que afecta el desempeño académico de los niños de la escuela es la perspectiva de los padres de familia, la cual responsabiliza únicamente a la escuela de la educación, del éxito o fracaso que tenga el alumno. Es casi general la idea de que el aprendizaje se da solo en la escuela y por ello la o las maestras son quienes deben hacer que el niño aprenda. Los padres dan prioridad a la lectura y escritura ignorando o rechazando que el niño también aprende en casa. No toman en cuenta que sus propias conductas, actitudes, recomendaciones y consejos tienen consecuencias en la personalidad del niño quien está en un proceso de identificación y modelación. Así, el conformismo puede ser una de las realidades que el niño pueda estar observando en casa, es decir a una actitud desfavorable hacia lo intelectual o cultural, rechazando todo lo que es estudio, manifestando “apologías del que triunfa sin haber estudiado, o con nada o con muy poco relación con los estudios. Del mismo modo, se pone antes de todo ganar mucho dinero o el estar colocado en un puesto prominente” (Pallares, 1990, p. 70).

También la actitud que tengan los padres hacia su propio trabajo está siendo aprendida implícitamente por el niño. Sí el niño observa el descontento y abandono que su padre tiene hacia su trabajo y que en lugar de concluir su labor prefiere descansar y aplazarlo asimila que el trabajo, incluso su propio trabajo, es algo que se debe evitar.

Lo anterior se relaciona con el nivel de estudios de los padres ya que la mayoría de ellos no tienen muchos estudios. La mayor parte de las madres son amas de casa y sus estudios

promedio son de primaria, en el caso de los padres es de secundaria. Solo el 10% de los padres son profesionistas pero no todos laboran dentro de su campo de trabajo. Lo anterior se relaciona con las actitudes, hábitos y expectativas que los padres tienen de sus hijos con respecto a su vida escolar. Incluso con su actitud y relación con la escuela al colaborar o no con ella o con la labor de su hijo relacionada con la misma. Es decir que algunos padres no acuden a las juntas para padres de familia, a las entregas de evaluaciones, no ayudan a sus hijos a hacer la tarea en casa y no repasan con ellos las lecciones. Incluso los niños reportan ver durante la mayor parte de la tarde la televisión o jugar en los juegos de video.

Del mismo modo las relaciones emocionales que se establecen en cada familia se reflejan de cierta manera en el alumno. Un ambiente familiar conflictivo también perjudica al alumno, puede ser que el niño se culpabilice de las peleas de sus padres aumentando su inseguridad y ansiedad, causas también de inhibición intelectual e inadaptación escolar.

Dentro de la población también se han observado diversos estilos educativos como el sobreproteccionismo, es decir que algunos padres tratan de proteger en exceso a sus hijos realizando conductas y tomando decisiones que deberían hacer los niños. Los padres tratan de que todas las actividades que realizan sus hijos les sean gratificantes reforzándolos positivamente; sin embargo creyendo que sus hijos son una extensión de ellos (as) forman pequeños inmaduros, carentes de libertad, excesivamente dependientes, faltos de confianza en sí mismos, poco tolerantes a la frustración, con dificultades en las relaciones sociales, etc.

También el perfeccionismo se observa en otros padres que usan excesivamente los castigos y censuras, y en menor las recompensas. Estos padres se preocupan bastante por lo escolar, porque sus hijos cumplan y se desaniman cuando no alcanzan las metas que han impuesto provocando en los pequeños el mismo desánimo, que dejen de hacer la actividad antes de realizarla incorrectamente o que trabajen minusiosamente.

Y otro de los estilos educativos observados en la población es una mezcla entre permisivismo y abandono. Es decir que sus padres no los castigan o corrigen (falta de refuerzos aversivos) y no establecen normas, causando en los niños dificultades para adaptarse a la disciplina escolar así como para concretar el trabajo.

Relacionando los tres puntos anteriores con Orlansky (1947, en Germani, 1979), éste sostiene que el efecto de una práctica específica sólo puede determinarse conociendo las actitudes de los padres asociadas a ellas, el valor que la cultura le asigna, la constitución orgánica del niño y la situación sociocultural completa en que se encuentra.

Como se puede ver, los problemas de la población son varios, pero no basta con conocerlos y nombrarlos esto más bien es el primer paso para la transformación. Varios de los problemas descritos anteriormente se abordaron en el mismo ciclo, principalmente los relacionados al personal, y dicha intervención se puntualizó en el capítulo anterior. A continuación se presentan algunas alternativas que realice así como otras que puse en práctica el siguiente ciclo escolar.

4. PROPUESTAS

En los capítulos anteriores he descrito mi trabajo y los problemas que tuve al realizarlo por lo que en el presente capítulo sugiero algunas propuestas prácticas a lo que creo puede y debe ser modificado para beneficio de la población que asiste al jardín de niños, de la institución y de futuros psicólogos educativos en situaciones similares. Cabe aclarar que algunas de estas propuestas se pusieron en práctica el ciclo 2001-2002 y el resto en el siguiente curso. Las propuestas están divididas en dos bloques, las primeras se fundamentan en documentos teóricos mientras que las segundas se derivan directamente de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera de psicología como de mi práctica en el Jardín de niños.

1.-Propuestas con fundamento teórico.

Dentro del periodo que se reporta en este escrito se descubrieron los problemas que se suscitaron en el salón de clases, tales como el etiquetaje por parte de las maestras, distracciones por parte de los alumnos y poca experiencia de las maestras frente al grupo; por lo cual se formulan las propuestas de la *a* a la *d*. Lurcat (1997) señala capacitar a los profesores mediante talleres, pláticas o exposiciones al inicio de cada ciclo escolar, continuar a lo largo del mismo de acuerdo a las demandas que se establezcan y dar seguimiento en los ciclos posteriores.

a) Primero, para beneficiar el desenvolvimiento de la clase propongo dar pie a que dentro del salón de clases los niños cooperen y participen activamente en el aprendizaje expresando sus interpretaciones o experiencias, en lugar de solo escuchar a las maestras relatar los contenidos del curso. Visualizar a los alumnos como partícipes en la construcción de su propio aprendizaje enriquecería el proceso de enseñanza-aprendizaje favorecería su deseo de saber y aprender el cual “se forma en mayor grado en el curso de la experiencia práctica del propio niño durante el proceso de observación de la vida de las personas y de la naturaleza que les rodea, durante el proceso de la participación activa” (Liublinskaia, 1971. p.167). Por eso creo importante tomar en cuenta las opiniones de los alumnos ya que en algunas ocasiones las interpretaciones y descripciones de los niños favorece que comprendan, se motiven y puedan transformar su entorno. De igual forma, mediante el intercambio de sus propias experiencias, se compartan perspectivas y conocimientos entre maestra y alumnos (experiencia compartida), se establezca un entendimiento compartido creando un contexto de conocimiento compartido en donde acepten,

comprendan lo que la maestra ya sabe y viceversa, llegando a un nivel de comprensión más alto que el que poseían antes (Edward y Mercer, 1994).

b) Uno de los problemas latentes dentro de la escuela es la clasificación que realizan las maestras hacia los alumnos influyendo en la participación de los mismos dentro del grupo. La desvalorización, el fracaso y el desinterés escolar son de índole social y que por el contrario sus manifestaciones son individuales; las segregaciones escolares y la clasificación de los niños son formas crueles para producir esos efectos (Lurcat, 1997). Los etiquetajes por sus aptitudes, antipatías o simpatías y “aspecto personal” -es decir, por sus expresiones faciales, movimientos corporales, altura, porte, patrones de lenguaje, sexo, edad, características raciales, indumentaria, puesto o rango- sitúan a los niños en categorías estereotipadas, y cuando los maestros tienen una estimación baja de la capacidad de un alumno ya no se esfuerza en enseñarle muchos conocimientos o no espera que sus respuestas sean de la misma calidad de los alumnos cuya estimación es alta (Delamont, 1985). En ocasiones esto puede llevar a que el niño aceptando pasivamente esto realice las conductas que el adulto (en este caso la maestra) espera de él, ya sean buenas o malas. Esto mismo lo sustenta Delamont (1985. p. 77) al decir que “si los profesores creen que un niño es poco espabilado le tratarán de forma distinta, el niño interiorizará ese juicio y se comportará en consonancia, estableciendo un círculo vicioso”. . Ante esto, la propuesta estaría encaminada a sugerir que las maestras extremen su atención en la manera en que manifestaban sus juicios, reflexiones, mímicas, impaciencias, irritación, etc. Mencionar que las apreciaciones que hacen, contribuyen a la imagen que el menor tiene de sí mismo, en lo que Lurcat (1997) llama auto-valorización o auto-desvalorización. Incluso invitarlas a conocer las cualidades de cada uno para entender que son diferentes y que esas diferencias son reales pero que de ningún modo son la base para crear jerarquías dentro o fuera del salón de clases.

c) También se observó que ciertos niños se distraían constantemente durante el periodo escolar dificultando su trabajo dentro del aula. Es importante recalcar que los niños de nivel preescolar tienen un desarrollo físico constante por lo que hay un notable aumento en la motricidad. Conforme cursa este nivel sus movimientos son cada vez más variados, precisos, coordinados y se supeditan a su control, sin embargo, cuando ingresan al jardín de niños predominan los procesos de excitación sobre los de inhibición dificultando la atención prolongada y fija (Liublińskaia, 1971). Por lo que se recomienda el apoyo a los niños que se atrasan o se desconectan, estableciendo una rutina de tareas y actividades atractivas y divertidas, repitiendo constantemente las instrucciones al niño(a) para que no las olvide (prefrentemente instrucciones

breves y concretas), desglosar tareas grandes en otras pequeñas, hacer una lista y planear horarios. Ya que al dirigir hacia él la enseñanza puede tomar nuevamente el ritmo. Pidiéndoles a las maestras mayor compromiso e interés para y con los niños, y para que al momento de encontrarse con dificultades traten de comprender y buscar las alternativas más convenientes antes de rechazar. Así mismo, como señala Liublinskaia (1971), el juego como principal actividad de los preescolares, puede ser un medio para incorporar al niño que se desconecta a la colectividad, favoreciendo la concentración voluntaria, el recuerdo, la memorización del material, la supeditación a las normas y la actividad volitiva razonada. Para esto también sugiero que las maestras constantemente caminen por los pasillos del salón para observar, interactuar con los alumnos y el trabajo de ellos, y escuchar sus comentarios. Dichas actividades permitirán igualmente trabajar en un plano compartido y en su momento preventivo.

d) Otro de los problemas fue la poca experiencia de las maestras en cuanto al manejo del material didáctico, es decir que al inicio del ciclo escolar tenían poco conocimiento de las herramientas con las cuales podían apoyarse para hacer su clase más atractiva para los niños. Por lo cual creo conveniente capacitar a las profesoras en la utilización y elaboración correcta y variada del material educativo encaminado a desarrollar todos los sentidos del preescolar a través del juego utilizando elementos coloridos, de diversas texturas, formas, cantidades, sonidos, funciones, clases, etc., que beneficien no solo la atención sino también posibiliten el desarrollo intelectual, social y motriz del niño por medio de la observación, experimentación, asociación, etc. Liublinskaia (1971) propone: ofrecer el material varias veces y en forma distinta para suscitar en el pequeño conocimientos razonados, sentimientos consolidados y fijar hábitos; brindar el material aumentando gradualmente las exigencias que permitan al niño ejercitarse y desarrollar su actividad mental, como la memoria y la imaginación; ejercitar la percepción visual, auditiva, táctil y motora del material favoreciendo notablemente la cognición directa del objeto a las generalidades, manteniendo además un nexo entre lo general y lo concreto.

2. En segundo lugar están los cambios prácticos para el psicólogo de la institución:

Durante mi práctica en el ciclo reportado me enfrenté a múltiples problemas, el más importante para mí era la inexperiencia en el campo de trabajo. A pesar de que heché mano de la experiencia adquirida en la carrera de psicología y de las referencias de exalumnos psicólogos de la UNAM, me faltó complementar dichas actividades con un trabajo más analítico ya que me

me encontré con padres que no acudían a actos que no fueran estrictamente académico, no apoyaban en tareas, problemas de salud en los niños y poca experiencia de las maestras. Por esto sugiero los siguientes puntos.

a) Más que remitirse a conocer las causas de los problemas propongo el comprender a los involucrados para brindar alternativas y analizar de que manera el psicólogo está implicado en el problema. Realizar un trabajo más analítico ya que al volverse un participante pleno se puede hacer un exploración que permita ir mejorando las funciones en la praxis negociando y renegociando los significados intentando producir un cambio de las personas y de la comunidad de práctica. Es decir, cuestionarse más acerca de la tecnología, las relaciones sociales, la distribución y coordinación de la participación, los conflictos, intereses, los significados comunes o interpretaciones cruzadas, las motivaciones, etc., de la comunidad de práctica.

b) Ampliar el cuestionario que se realiza al principio de año con los padres de familia con el fin de obtener mayor información por si en algún momento se requiere hacer una exploración más amplia. Preguntas relacionadas con su desarrollo previo y durante el ingreso al jardín de niños, su relación con sus familiares cercanos, y algunos hábitos y/o costumbres familiares.

c) Entregar los resultados de las evaluaciones individualmente, es decir que por medio de citas se reparta a cada uno de los papás aclarándole punto por punto y cerciorándose de que comprenda el contenido. Al mismo tiempo dando pie a que confidencialmente el padre o la madre realicen las preguntas que en público no haría, mientras me familiarizo más con ellos.

d) Realizar otros folletos de temas relacionados tanto con las demandas de los padres y maestras como con los problemas que se observen en las entrevistas y/o en las entregas de evaluaciones. Folletos con información concreta y sencilla tomando en cuenta que la población a la que van dirigida es poco lectora.

e) Efectuar talleres o seminarios para padres donde se aborden temas útiles para la población como los hábitos de higiene, técnicas de disciplina, estilos de crianza, relevancia de la comunicación familiar, y el apoyo en casa con las tareas escolares. Dentro de los temas mencionados uno de los que me parece de mayor magnitud es el último ya que como se mencionó anteriormente los padres de familia tiene la creencia de que sólo se aprende en la escuela y en casa no repasan los temas vistos ni los motivan a realizar la tarea. Incluso sabiendo

que hay padres que no saben leer y escribir, orientarlos sobre cómo pueden apoyar a sus hijos con las tareas y evitar problemas posteriores. Se propone realmente una escuela para padres donde de alguna manera también se les capacite.

f) Sintetizar el Inventario de Habilidades Básicas en pequeñas áreas y/o subáreas que abarquen los puntos más relevantes y necesarios para los niños de pree escolar. Con el fin de hacer la evaluación más rápida y sencilla con el mismo grado de efectividad, ya que el IHB se puede aplicar a varios niños a un mismo tiempo y en base a él mismo desarrollar un programa de intervención basado en las habilidades y destrezas que el niño no puede ejecutar evitando poner etiquetas o clasificaciones. Complementando la aplicación del IHB con la observación directa y la entrevista el psicólogo puede obtener más información relevante durante la evaluación e intervención para saber que beneficios ha tenido el programa o las acciones tomadas. Cabe aclarar que el IHB es sólo una opción de evaluación e intervención que puede ser remplazada o complementada sí el psicólogo a cargo lo cree conveniente.

g) Sugerir a la dirección la intervención del sector salud para la aplicación de vacunas que prevengan las enfermedades comunes en los preescolares y chequen el estado físico de los alumnos.

h) Estar en constante capacitación asistiendo a diversos talleres o seminarios y leyendo distintos temas que se puedan relacionar con mi campo de trabajo o que yo pueda retomar para el mismo permitiendo renovar mi práctica profesional.

i) Continuar estimulando a los alumnos para que se optimice la disciplina, la limpieza y el aprovechamiento. Esto mediante la entrega de reconocimientos o premios tangibles que motiven a los niños a un mejor desempeño.

j) Implementar un programa de estímulos, ya sean económicos o sociales, donde a las maestras también se les estimule para que su labor sea atractiva y mediante esa ventaja puedan establecer mejores relaciones entre ellas, conmigo y con los alumnos. Se trata de sustituir la falta de experiencia por ganas de trabajar.

Es necesario comentar la mayoría de las propuestas realizadas se han puesto en práctica para dar solución a los problemas descritos en el capítulo anterior, y que gracias a ello se han

observado cambios graduales pero bastante benéficos en los siguientes ciclos en la población del jardín de niños, como la actitud de las maestras ante los niños y la participación de los padres en los eventos escolares. Además como psicóloga educativa han favorecido bastante mi experiencia.

5. CONCLUSIONES

Como estudiante de la Facultad de Estudios superiores de Iztacala me brindaron a lo largo de los 4 años herramientas para desenvolverme en el campo educativo o el que yo eligiera. Me iniciaron para poder delimitar los problemas existentes en el campo de trabajo y en muchos casos a cómo proceder. Realizando una investigación bibliográfica de otros psicólogos egresados de la carrera me encontré con que a muchos de ellos se les impuso o indicó su función. Tal vez para mí fue una ventaja ser la primer psicóloga en el plantel, ya que se me permitió delimitar mis actividades haciendo uso también de las referencias de los exalumnos de la UNAM.

Como psicólogos de Iztacala tenemos la gran ventaja, sobre otros psicólogos, de podernos dedicar al campo donde más nos agrada o donde encontremos trabajo, aunque una orientación más detallada quizá en el último año vinculada directamente con las necesidades de la sociedad pudieran brindarnos más beneficios prácticos.

De igual forma, lo aprendido durante la carrera sería más rápido poder aplicarlo en el campo concreto de la práctica profesional si el alumno tiene más facilidades para obtener su título. Creo que el número de alumnos egresados sin titularse se reduciría si dentro de los cuatro años de la carrera se incluyera una materia donde se hiciera la tesis o que se aprobara en el curriculum un incremento de seis meses para que al concluir los estudios ya se tenga el título.

En el caso de los alumnos interesados en el área educativa es más fructífero retomar materias encaminadas a la psicología infantil que de cuenta de los procesos del desarrollo psicológico de los infantes en los diversos periodos de su vida, de los factores, causas y circunstancias, que ejercen influencia en la formación de sus facultades intelectuales, morales y físicas.

Pedagogos, psicólogos o quienes se ocupan de la educación del niño requieren saber cómo se dan las transformaciones del mismo para poder actuar sobre ellas. “El conocimiento de las leyes del desarrollo psicológico de los niños abre ante los maestros, educadores [psicólogos] y padres la posibilidad de construir el sistema de enseñanza y educación sobre bases auténticamente científicas” Liublinskaia (1971, 17p.). No obstante, conocer dichos procesos es sólo una parte ya que también hay que saber aplicarlas en situaciones concretas tomando en cuenta las peculiaridades de cada niño.

Como mencioné en el primer capítulo, El psicólogo educativo normalmente se encarga de estudiar las diferencias individuales de cada uno de los alumnos teniendo en cuenta las características de los sujetos a los que imparte educación (edad, sexo, capacidad física e intelectual, situación del salón de clases, relación con compañeros, aspiraciones, clase social, etc.) y la institución (pública, privada, asistencial, religiosa, nivel académico) a la que pertenece para que a partir de ello delimite las funciones que satisfagan la demanda educativa y por supuesto de la institución. Y conforme a esto mi trabajo como psicóloga en el Jardín de niños Mi Alegría estuvo encaminado a detectar cualquier dificultad que se pudiera presentar para ajustar los métodos que facilitasen al maestro y al alumno superar ese obstáculo.

Trabajar con niños de 3 a 5 años fue una experiencia mucho más enriquecedora que simplemente leer cómo se comportan los infantes de dicha edad, las habilidades que deberían tener y los fines educativos esperados. Debido a que no hay una materia específica que te indique cómo ser psicólogo educativo, el propio psicólogo egresado tiene que adaptarse con las herramientas disponibles a las exigencias del campo laboral y aprender sobre la misma marcha. Como dice Delamont (1985, p. 57) “la enseñanza es un trabajo, hasta que se llega a ser un profesor se va aprendiendo a ocupar un rol”. Las Habilidades de lectura, análisis, integración, crítica y búsqueda de información que aprendemos o desarrollamos durante la licenciatura deberán ponerse en práctica ya no sólo para entregar un trabajo de tutoría o glosa, sino para saber y entender las necesidades de la población que se atiende al entrevistar, redactar programas de intervención, aplicar pruebas, etc.

Y para evitar el rezago educativo hubo que apoyar en la adquisición del conocimiento respetando al niño, con sus particularidades sociales y psicológicas. Evitando al máximo cualquier estigma, que provisionalmente, se le esté dando al alumno por medio de las clasificaciones. Por el contrario se observaron y tomaron esas características como puntos en los que se pudo actuar echando mano de sus potencialidades. Reusándose a tropezar constantemente con el problema de la motivación para aprender, directamente ligado con el nivel socio-económico. Si el niño siente la necesidad de aprender participará activamente y habrá un auténtico aprendizaje. Sin olvidar que para lograr una mayor línea de acción el trabajo debe ser conjunto, es decir que padres, maestros y alumnos deben mantener relaciones estrechas que eviten el desconcierto y el aburrimiento y favorezcan la vía directa de información para que pueda ser entendida y aprendida.

En mi trabajo las personas con las que me encontré fueron unas de las principales motivaciones para realizar todo el trabajo que anteriormente describo y para realizar las propuestas que a mi parecer son más adecuadas a la población. Mi labor como psicóloga me permitió aprender a convivir estableciendo estrategias de observación, intervención y registro con niños pequeños, maestras y padres de familia; manejar y describir grandes cantidades de información proporcionada por las evaluaciones; enfocar de mejor modo mis sentidos; y a elaborar, crear y manejar material didáctico diverso.

Después de haber trabajado un año como psicóloga en el jardín de niños Mi Alegría puedo decir que la labor del psicólogo educativo va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo como observadora de esas diferencias individuales y de la institución sino como compañera, amiga y guía de toda la población, porque no solo acudió al plantel la profesional, también fue la persona que establece relaciones personales extralaborales durante y posterior a mis actividades laborales por lo que acudir a una jornada de trabajo me brindaba calor humano y al mismo tiempo me permitía retroalimentarla con trato más cálido.

En lo personal mi intervención fue provechosa ya que por primera vez tuve responsabilidades que traté de cumplir con el bagaje teórico y práctico con el que contaba pero que se completó con la parte emocional. Reaprendí cosas con “mis niños”, más allá de estadios o habilidades; los acompañé y me acompañaron; nos divertimos y sobre todo nos respetamos. En la actualidad continuo pensando que los niños de preescolar tienen una enorme capacidad para aprender pero sobre todo para enseñar.

REFERENCIAS

Ahumada, R., Ahumada, G. y Montenegro, A. (1998) *Jugando aprendemos, ejercicios para el desarrollo intelectual del niño*. México, D.F.: Trillas.

Barrio, P. (2001). “*Hacia una educación integral del niño preescolar*”. Tesis para obtener el grado de maestría en pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, Edo. de Méx., México.

Cárdenas, T. (1997). “*Desarrollo del psicólogo en el campo de la educación a nivel preescolar*”. Reporte de trabajo profesional para obtener el título de licenciado en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.

Corchado, V. (1997). “*El trabajo del psicólogo en una institución educativa*”. Reporte de trabajo profesional para obtener el título de licenciado en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.

Cuevas, S. (1996). “*Habilidades de niños preescolares y su relación con los requerimientos de los programas de educación básica*”. Reporte de investigación para obtener el título de licenciado en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México campus Iztacala, Edo. de Méx., México.

Decroly, O. y Monchamp, E. (1986). *El juego educativo, iniciación a la actitud intelectual y motriz*. España, Madrid.: Ediciones Morata. 37-81.

Edward, D. y Mercer, N. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. España, Barcelona.: Paidós.

Gibson, J. (1985). *Psicología educativa*. México, D.F.: Trillas.

Iniesta, S. y Vega, G. (1992). “*El papel del psicólogo y su importancia social en el ámbito educativo*”. Reporte de trabajo profesional para obtener el título de licenciado en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.

Larroyo, F. (1980). *Historia comparada de la educación en México*. México, D.F.: Porrúa.

Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Aprendizaje situado, participación periférica y legítima*. Estados Unidos, Cambridge.:Cambridge University Press.

Liublinskaia, A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. México. D.F.:Grijalbo.

Lurcat, L. (1997). El fracaso y el interés escolar en la escuela primaria. España, Barcelona.: Gedisa.

Macotela, S. y Romay, M. (1992). *Inventario de Habilidades Básicas*. México, D.F.: Trillas.

Montiel, R. (1998). “*La narración de cuentos infantiles: propuesta para la adquisición de habilidades de lectura en preescolares*”. Tesis para obtener el título de maestro en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.

Ortuño, H. (1997). “*Evaluación psicológica. Un apoyo a la psicología educativa (reporte de investigación en la unidad de evaluación psicológica)*”. Reporte de investigación para obtener el título de licenciado en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.

Pallares, M. (1990). “*El fracaso escolar*”. España, Barcelona.: Mensajero.

Ramirez, N. (1995). “*La participación del psicólogo en la guardería infantil 047 del Instituto Mexicano del Seguro Social*”. Reporte de trabajo profesional para obtener el título de licenciado en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.

Sarto, M. (1988). *La animación a la lectura para hacer al niño lector*. España, Madrid.: Lesma

Secretaría de Educación Pública. (1992) Subsecretaría de educación básica. Unidad de educación inicial. *Manual operativo para la modalidad escolarizada*. Centros de desarrollo infantil. México. D.F.:

Secretaría de Educación Pública. (2003-2004). *Dirección general de planeación, programación y presupuesto del Distrito Federal*. Dirección de planeación educativa. México, D.F.:

Secretaría de Educación Pública (2002-2003). *Coordinación sectorial de educación preescolar. Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la ciudad de México*. México, D.F.:

Steede, K. (1999). Los 10 errores más comunes de los padres y cómo evitarlos. España. EDAF Editores

Suarez, C. (1998). *Expresión de la afectividad de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos, en un ámbito escolar*. Tesis para obtener el grado de maestría en modificación de la conducta, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.

Süskind, P. (1985). *El perfume, historia de un asesino*. México, D.F.: Planeta.

Vargas, C. (1991). “*El trabajo del psicólogo en un centro de desarrollo infantil de petroleos mexicanos*”. Reporte de trabajo profesional para obtener el título de licenciado en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. de Méx., México.

Woolfok, A. (1990). *Psicología educativa*. Prentice-Hall Hispanoamericana.

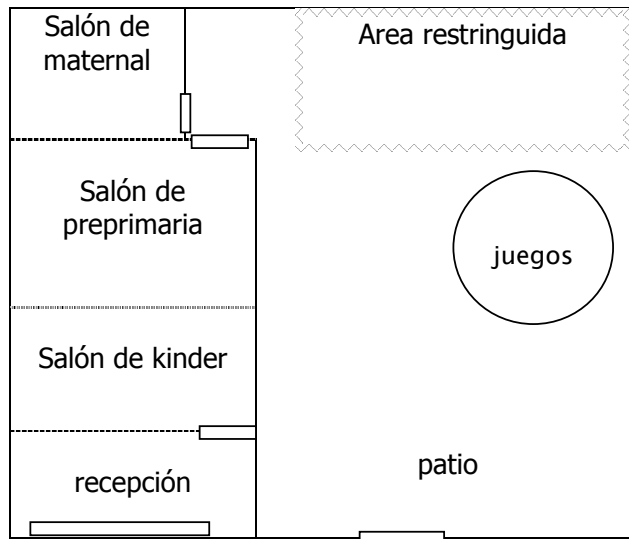
ANEXOS

ANEXO 1
ORGANIGRAMA



■ El lugar que ocupo dentro de la institución.

ANEXO 2



Plano de las instalaciones del plantel



ANEXO 3

A _____ DE _____ DEL 200__.

FICHA DE REGISTRO

*** DATOS GENERALES**

NOMBRE DEL(A) ALUMNO(A) _____

EDAD _____ SEXO (M) (F) FECHA DE NACIMIENTO _____

DOMICILIO _____

_____ C.P. _____

TELEFONO _____ GRUPO AL QUE INGRESA _____

NOMBRE DEL PADRE _____ EDAD _____

ESCOLARIDAD _____ OCUPACIÓN _____

NOMBRE DE LA MADRE _____ EDAD _____

ESCOLARIDAD _____ OCUPACIÓN _____

NOMBRE Y EDAD DE LOS HERMANOS _____

***ESTADO GENERAL DEL NIÑO**

¿SE LE HAN REALIDO ESTUDIOS AL NIÑO (A)? SI _____ NO _____
¿CUÁL? _____

¿ACTUALMENTE PRESENTA ALGÚ PROBLEMA FÍSICO? (PIE PLANO, DIABETES, SOBREPESO, PROBLEMAS MOTRICES, ETC.)? NO _____ SI _____
DESCRIBALO _____

¿ES ALÉRGICO A ALGUNA SUSTANCIA O COSA? NO _____ SI _____
CUAL _____

¿ALGUNA VEZ SE HA ACCIDENTADO O ENFERMADO? NO _____ SI _____ DESCRIBA (ENFERMEDAD, EDAD) _____

¿HA TENIDO TEMPERATURAS ALTAS O PROLONGADAS? _____ ¿HA PRESENTADO CRISIS CONVULSIVAS? _____

***ANTECEDENTES FAMILIARES**

¿EXISTEN ANTECEDENTES DE ENFERMEADES COMO DIABETES, EPILEPSIA, ETC., EN LA FAMILIA? NO _____ SI _____ ¿CUÁL? _____

¿EXISTEN ANTECEDENTES DE DROGADICCIÓN O ALCOHOLISMO EN LA FAMILIA? NO _____ SI _____
DESCRÍBALO _____

***CONDICIONES PERINATALES**

NÚMERO DE EMBARAZO _____ ¿SE ENCONTRABA LA MADRE BAJO TRATAMIENTO ANTICONCEPTIVO? NO _____ SI _____ ¿CUÁL? _____

¿HUBO ABORTOS ANTES DE ESTE EMBARAZO? _____ CAUSAS _____

¿TUVO LA MADRE ALGÚN TRAUMATISMO O ENFERMEDAD DURANTE EL EMBARAZO? _____ DESCRIBA (EL PROBLEMA, EN QUE MES Y SI HUBO COMPLICACIONES) _____

¿INGIRIÓ LA MADRE ALGÚN MEDICAMENTO DURANTE EL EMBARAZO? DESCRIBA (CUÁL, MOTIVO, Y SI FUE POR PRESCRIPCIÓN MÉDICA)_____.

TIPO DE PARTO: NATURAL____ FOCEPS____ CESAREA____. ¿CAUSA_____.

UTILIZÓ ANESTESIA?(CUAL) _____ PESO DEL NIÑO AL NACER_____.

¿SE OBSERVÓ ALGUNA CARACTERÍSTICA ANORMAL AL MOMENTO DEL NACIMIENTO? (CIANOSIS, ICTERIA, MALFORMACIONES, ETC.)? NO____ SI____ DESCRIBA_____.

***HISTORIA ESCOLAR**

¿HA ESTADO INCORPORADO EN OTRA ESCUELA O INSTITUCIÓN ESPECIALIZADA? DESCRIBA (NOMBRE Y FECHA EN QUE ASISTIÓ)_____.

¿POR QUÉ DECIDIÓ ABANDONAR LA ESCUELA O INSTITUCIÓN?_____

***ASPECTOS GENERALES**

¿ACTUALMENTE EL NIÑO PRESENTA ALGÚN PROBLEMA? _____

¿CÓMO HA AFECTADO A LA FAMILIA, EN LA ANTIGUA ESCUELA, ETC? _____

¿SE LE RESTRINGE ALGÚN ALIMENTO O ACTIVIDAD? _____

***COMENTARIOS DE LA ENTREVISTA** _____

ANEXO 4

Algunos métodos que se utilizan para tratar a niños enuréticos son las siguientes:

A) Despertar regular para la micción, sin duda produce muchas veces el éxito, pero no es más que una medida de urgencia para curar el síntoma y no modifica ni la enfermedad ni los factores que la mantienen. Además los niños enuréticos suelen sentirse poco amados y protegidos, y si además se les saca varias veces de su sueño profundo significa también que durante la noche sigue la atmósfera desfavorable para él.

B) Intentos de disminuir el sueño profundo; ya sea despertándolo cada hora o haciendo un nudo debajo la región dorsal (en la cama). Este método al igual que el anterior puede desaparecer el síntoma pero produce una lesión psíquica importante en el niño.

C) Efecto sugestivo; ésta medida junto con la atención particular del niño es efectiva.

D) Baño caliente antes de dormir; se obtienen grandes éxitos, ya que el niño experimenta el calor húmedo de la cama tras la micción como una sensación cutánea agradable. Si previamente se logra satisfacer esa necesidad de sensación caliente, se facilita al niño la renuncia nocturna.

E) Castigo y vergüenza; tratar de castigarlo porque se cree que lo hizo de mala intención es un error y además resulta inútil y refutable. El castigarlo con palizas, hambre, encierros o exponerlo a vergüenzas es perjudicial ya que desde la infancia se expone al niño a lesiones irreparables.

F) Alabanza y reconocimiento; el niño se siente amado y reconocido por su pequeño o grande esfuerzo. Se le da confianza al niño y éste no se siente abandonado.

G) Evolución y desarrollo de posibilidades de expresión; al darle al niño la posibilidad de expresarse en una atmósfera relajada puede conducirse sin inhibiciones y desarrollar las funciones correspondientes.

La explicación más racional parece ser que la enuresis representa la falta de adquisición de un patrón de comportamiento adiestrado y que ésta falta puede dar lugar a conflictos y perturbaciones intrafamiliares. Si la enuresis persiste por un período prolongado, el niño puede desarrollar perturbaciones de personalidad, pero el éxito en el tratamiento del trastorno, lejos de llevar a sustitución de síntomas, puede conducir a una dramática mejoría en la relación personal y en el ajuste general del niño.



Sobre todo no olvide ... ¡AMOR Y COMPRENSIÓN!



DIFICULTADES EN LOS NIÑOS PARA IR AL BAÑO

Psicóloga. Ma. Elena Barajas Alvarez
Tél. 53 98 15 24
maebarajas@yahoo.com

¿ENURESIS?

Para poder avanzar es necesario aclarar qué es la enuresis. La enuresis es la *evacuación incontrolada y sin intención de la orina*. El control de la micción es una habilidad que se adquiere en los primeros años, con "recaidas" normales que se van espaciando cada vez más. Generalmente los niños aprenden a ir al baño durante los tres primeros años, sin embargo no hay que alarmarse si sufren esporádicamente accidentes.

Así mismo estadísticas muestran que los niños tienen mayor dificultad en alcanzar el control nocturno que las niñas.

EL ERROR MÁS COMÚN

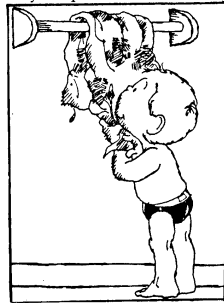
Generalmente se cree que el niño que *le gana* es malcriado o desobediente. Lo cierto es que en la mayoría de los casos los niños no se hacen del baño con la intención de molestar o desafiar a los padres.

La enuresis sólo es el síntoma de un problema, aunque también es lógico pensar que si la enuresis continúa pueda generar otras perturbaciones en las relaciones familiares, deterioro de los rasgos de la personalidad o un aumento de la agresividad.

Los padres que castigan o amenazan a los niños por orinarse en la cama, hacen

más difícil para el niño adquirir el control, y producen una reparación del problema.

La solución consiste en ayudar al niño a alcanzar el delicado control requerido por medio de paciencia y comprensión.



¿PORQUÉ MI HIJO?

Hay diversos factores que intervienen para que un niño presente enuresis como:

- Situaciones ambientales
- Alimentación
- Vestido
- Nacimiento de hermanos menores
- Separación de algún miembro de la familia
- Divorcio de los padres
- Muerte de algún familiar
- Abandono

- Trastornos en las relaciones de los niños ocasionados por la propia madre y/o el padre.

Del último factor se pueden mencionar varias categorías:

- **Errores al educar**: cometidos generalmente en la enseñanza de la limpieza, sobre todo por comenzarla prematuramente. Antes carece de maduración física y psíquica para controlar la micción. Por desgracia, no muchas madres saben lo necesario que es para el niño de edad preescolar el chapotear a sus anchas y poderse embadurnar de arriba abajo. Con frecuencia se niega al niño esta actividad por comodidad o también por consideración al temido juicio de la gente.
- **Miedo al castigo**: la enseñanza de la limpieza no sólo es en el momento oportuno sino también en la *forma adecuada*. Jamás debe convertirse el miedo del niño al castigo en el motor de su deseo de limpieza.
- **Amenazas**: con la amenaza de "cortarsela" se trata de atemorizar al niño para que deje de hacer del baño. Esta forma de proceder además de ser bárbara produce lesiones inevitables. En el mejor de los casos desaparece la enuresis, pero queda el riesgo de que se origine un trastorno neurótico que suele manifestarse años después.
- **Constelaciones familiares**: cuando hay disputas familiares los padres suelen buscar en el hijo el sustituto de la pareja y lo convierten en su persona de confianza. El niño crece entre los conflictos de los mayores. También puede ser por la actividad profesional del padre o la madre debido a que el niño carece de la atención necesaria. Incluso el sexo o posición dentro del orden de los hermanos influye.

ANEXO 5

DISCIPLINA PARA ENSEÑAR

La disciplina utilizada correctamente puede ayudar a que nuestros hijos obtengan una lección sobre su comportamiento. El objetivo más importante sobre la educación no es necesariamente que acaten de inmediato nuestros deseos, sino enseñarles a ser adultos independientes, responsables y felices.

Al imponer disciplina recuerde que el objetivo es cambiar ciertas conductas, y no probar cual de las dos partes tiene la razón.

Modifique los comportamientos y evite los conflictos innecesarios en la familia, prepárelos para la vida.



Sólo recuerde que:

Nuestras ideas y valores básicos, todas aquellas cosas que conforman nuestro carácter, se transmiten a nuestros hijos a través de nuestros actos cotidianos.



Octubre del 2000.



GUÍA DE PSICOLOGÍA INFANTIL PARA PADRES

"La disciplina"

Psicóloga. Ma. Elena Barajas Álvarez.
Tel. 53981524

La disciplina es un elemento indispensable en la educación de los hijos. Desgraciadamente al nacer los bebés no traen un instructivo acerca de cómo disciplinarlos y mantener una buena comunicación a la vez.

EL MOMENTO CORRECTO

La disciplina constructiva se compone de varios factores, uno de ellos es el ser oportuno. Hay situaciones o conductas que como padres nos enfadan al instante; cuando las personas se enojan levantan una coraza y pasan más tiempo defendiéndose y contraatacando que intentando resolver el problema.

Si se trata el problema cuando las emociones son menos intensas, es mucho más probable que se consiga un resultado positivo.

"En este momento estoy muy molesto, quiero calmarme y pensar el asunto; hablamos de esto en la noche".

EVITAR INSULTOS

Disciplinar cuando se está enojado trae otras desventajas, entre ellas el insultar a los hijos. Se bloquea la comunicación y desencadena un conflicto, puede causar que los padres digan cosas que no siente. La frase hiriente producida por un ataque de

cólera puede tardar mucho tiempo en ser olvidada.

Muchos adultos aún conservan las etiquetas que sus padres les colocaron cuando eran pequeños, incluso siguen afectados por palabras como gorda, feo, estúpido, etc.

Las etiquetas negativas dañan la autoestima del niño y su relación con los padres.



CASTIGOS QUE SE PUEDAN CUMPLIR

Los padres molestos suelen imponer castigos difíciles de cumplir. Incluso hay niños que sabiendo esto se rien de los castigos.

Al esperar no sólo se evita empeorar la situación sino que también se amplía la visión. Si realmente se cree conveniente castigar, se debe

pensar en un castigo fácil de acatar y que no sea interrumpido.

ALTERNATIVAS

Si el propio padre ofrece alternativas a hijo a la hora de disciplinar aumenta la sensación de control del niño y disminuye la necesidad de responder con rebeldía.

Un buen ejemplo: Raúl y su hijo Samuel de dieciséis años, Samuel debía volver a casa los sábados como máximo a las doce de la noche y una vez más llegaba tarde. Raúl lo esperaba levantado pero decidido a intentar una nueva estrategia. En el pasado lo esperaba junto a la puerta, sintiéndose cada vez más enfadado. Samuel anticipándose a la situación de violencia que le esperaba en casa, a medida que se acercaba se sentía cada vez más ansioso. Nada más abrir la puerta, él y su padre comenzaban a gritarse mutuamente.

Sin embargo ésta vez, Raúl decidió abordar la situación de un modo diferente. Cuando Samuel llegó, Raúl simplemente miró su reloj y sin decir palabra subió a acostarse. A la mañana siguiente cuando las emociones se habían enfriado, Raúl le dijo a Samuel que tendría que elegir entre llegar tarde o quedarse en casa el sábado siguiente. Su comportamiento determinaría su elección.

El problema se resolvió, Samuel era capaz de controlarse y Raúl era más condescendiente en la hora.

A 13 DE NOVIEMBRE DEL 2002.



GUIA DE PSICOLOGIA INFANTIL PARA PADRES

“ERES UNA MARAVILLA”

CADA SEGUNDO QUE VIVO ES NUEVO Y UN MOMENTO ÚNICO EN EL UNIVERSO, UN MOMENTO QUE JAMÁS VOLVERÁ A OCURRIR.

¿QUÉ LES ENSEÑAMOS A NUESTROS HIJOS? ¿QUÉ DOS Y DOS SON CUATRO Y QUE PARIS ES LA CAPITAL DE FRANCIA? ¡CUÁNDO LES ENSEÑAMOS TAMBIÉN LO QUE SON! A CADA UNO DEBERÍAMOS DECIRLE: ¿SABES QUIEN ERES? ERES UNA MARAVILLA. ERES ÚNICO, ERES UNA MARAVILLA. EN TODOS LOS AÑOS QUE HAN PASADO, JAMÁS HA EXISTIDO OTRO NIÑO COMO TÚ. TUS PIERNAS, TUS BRAZOS, TUS DEDOS, LA MANERA COMO TE MUEVES, RIES Y SIENTES. PUEDES CONVERTIRTE EN LO QUE TÚ QUIERAS, TIENES LA CAPACIDAD PARA CUALQUIER COSA. ERES UNA MARAVILLA. Y CUANDO CRESCAS, ¿PODRÁS ACASO DAÑAR A OTRO QUE SEA COMO TÚ, UNA MARAVILLA? ¿PODRÁS ACASO DAÑARTE A TI MISMO SABIENDO QUE ERES UNA MARAVILLA?

TIENES QUE TRABAJAR, TODOS DEBEMOS TRABAJAR PARA HACER QUE EL MUNDO SEA DIGNO DE SUS NIÑOS.

maebarajas@yahoo.com

ANEXO 7

Estos son algunos ejemplos de los ejercicios realizados:

Subárea de Atención

Objetivo general: Por medio del presente programa el niño tendrá la capacidad de concentrarse y mantener el interés en un objeto, persona o circunstancia determinada.

- ❑ **Objetivo Específico:** al finalizar el programa el niño realizará un análisis de las partes que constituyen un todo.

Nombre: Rompecabezas.¹

Material: Rompecabezas de algún animal o persona, cada una de sus partes será una pieza. En total el rompecabezas contiene 6 piezas, cada una de aproximadamente 5cm².

Participantes: Todo el grupo.

Escenario: El salón de clases.

Procedimiento: Se coloca el rompecabezas modelo en el pizarrón para que todos los niños lo vean por uno o dos minutos, después se retira y se pide a los niños que armen sus rompecabezas, que son iguales al modelo del pizarrón.

Criterio de evaluación: Las ejecuciones correctas se registrarán durante la actividad. Para pasar a la siguiente actividad, cada niño deberá tener por lo menos el 80% de las ejecuciones correctas (ocho de diez). Los niños que no cumplan el 80% de ejecuciones correctas participarán en un programa alterno diseñado específicamente en las áreas que se les dificulten, una vez cumplido dicho programa se reintegrarán a la siguiente actividad con el resto del grupo.

- ❑ **Objetivo Específico:** El niño reconocerá un objeto al ver sólo una parte de él.

Nombre: reconocimiento de las partes de un objeto. 1

Material: Dibujos de las colas y partes de animales (por ejemplo cola de ratón, de cochino, de lobo, etc.).

Participantes: Todo el grupo.

Escenario: El salón de clases.

Procedimiento: Se colocan los dibujos en el pizarrón o piso del salón y se les pregunta a los niños a qué animales pertenecen. El instructor hace lo mismo con otras partes del cuerpo de los mismos animales.

Criterio de Evaluación: Para realizar la siguiente actividad, los niños deberán haber respondido de manera adecuada a, por menos, 8 de 10 preguntas. Los niños que no cumplan con éste criterio participarán en un programa alterno diseñado específicamente en las áreas que se les dificulten, una vez cumplido dicho programa se reintegrarán a la siguiente actividad con el resto del grupo.

- ❑ **Objetivo Específico:** El niño reconocerá un objeto por medio de diferentes sentidos.

Nombre: ¿Qué cosa es?²

Material: Una bolsa oscura, varios objetos (como una pelota, una taza, una cuchara, una muñeca, etc.)

Participantes: Todo el grupo.

Escenario: El salón de clases.

¹ Ahumada, R., Ahumada, G. y Montenegro, A. (1998) *Jugando aprendemos, ejercicios para el desarrollo intelectual del niño*. México, Trillas, 100-110.

² Decroly, o. y Monchamp, E. (1986) *El juego educativo, iniciación a la actitud intelectual y motriz*. Madrid. Ediciones Morata. 37-81.

Procedimiento: Se ponen en la bolsa todos los objetos y se le pide a cada niño que meta la mano en la bolsa, tome un objeto y sin sacar las manos de la bolsa, adivine lo que es. Después lo sacará para que todos lo vean.

Criterio de evaluación: Si el 80% de los alumnos reconoce correctamente los objetos de la bolsa, en por lo menos 8 de 10 veces, se pasa a la siguiente actividad. Los niños que no cumplan con éste criterio participarán en un programa alterno diseñado específicamente en las áreas que se les dificulten, una vez cumplido dicho programa se reintegrarán a la siguiente actividad con el resto del grupo.

Subárea de Memoria

Objetivo General: El presente programa pretende que los niños adquieran o mejoren la habilidad de memorizar rimas, cuentos y adivinanzas.

Material: Cuentos sencillos (de no más de 5 párrafos)³

Participantes: Todo el grupo.

Escenario: El salón de clase.

Procedimiento: Se lee el cuento a los niños pidiéndoles que estén atentos porque al final se les harán algunas preguntas. Al terminar el cuento se les pregunta qué realizaban los personajes del cuento, los lugares en dónde se llevó a cabo, etc. Después se puede pedir que recuerden y mencionen en orden los eventos que sucedieron.

Criterio de evaluación: Si los infantes responden las preguntas de manera correcta, describiendo los personajes y recordando los eventos, (en ocho de diez ocasiones) se pasará a la siguiente actividad.

Material: Placas o tarjetas de aproximadamente 10 x 10 cm con dibujos o figuras de relieve.

Participantes: Todo el grupo.

Escenario: El salón de clase.

Procedimiento: Las cartas se colocan al revés. Cada uno descubre dos y mira si ha encontrado una pareja. En caso contrario, vuelve a colocarlas del revés. Gana el que recuerda mayor número de cartas y forma así más parejas.

Criterio de evaluación: Cuando el 80% de los alumnos haya recordado el lugar de las parejas de cartas por lo menos, 8 de 10 veces, será posible pasar a la siguiente actividad. Los niños que no cumplan con éste criterio participarán en un programa alterno diseñado específicamente en las áreas que se les dificulten, una vez cumplido dicho programa se reintegrarán a la siguiente actividad con el resto del grupo.

Subárea de Discriminación Visual

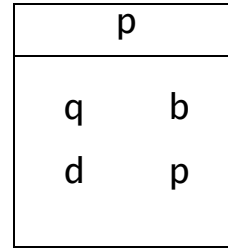
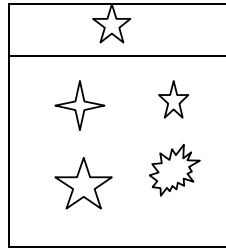
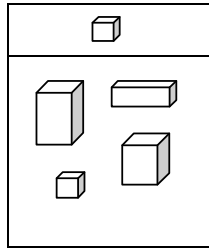
Objetivo general: Por medio del presente programa se desarrollará la habilidad de discriminar algunas propiedades físicas de los objetos.

- Objetivo Específico: Que el niño desarrolle la capacidad de distinguir conjuntos de letras o de objetos que estén colocados en el mismo orden.

Nombre: En busca de iguales.

1)Material: lápices y hojas con dibujos o letras impresas como las siguientes:

³ Sarto, M. (1988) *La animación a la lectura para hacer al niño lector*. Madrid. Lesma.



Participantes: Todo el grupo.

Escenario: El salón de clases.

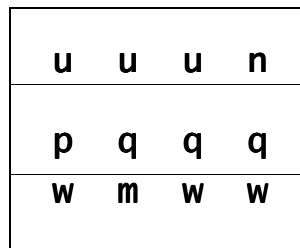
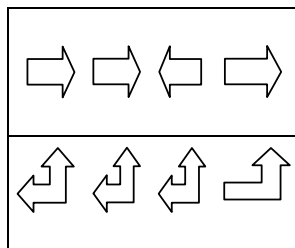
Procedimiento: Se reparten las hojas a cada niño. Se les pide que observen las figuras y con sus lápices tachen o circulen la figura o letra que sea igual a la que se tiene arriba en el cuadro. El niño deberá tachar la o las figuras que sean iguales al modelo. También se le preguntará a cada niño porqué la figura es igual o diferente. Además deberá decir porqué es igual o diferente a la de arriba.

Criterio de evaluación: Para continuar con la siguiente actividad, los niños deberán tachar la figura que sea igual a la del recuadro de arriba por lo menos el 80% de las veces (es decir 8 de cada 10). Los niños que no cumplan con éste criterio participarán en un programa alternativo diseñado específicamente en las áreas que se les dificulten, una vez cumplido dicho programa se reintegrarán a la siguiente actividad con el resto del grupo.

- Objetivo Específico: Que el niño logre distinguir los objetos que se encuentran en la misma posición.

Nombre: Posición de los objetos.

Material Lápices o crayolas y hojas con dibujos o letras impresas semejantes a las siguientes:



Participantes: Todo el grupo.

Escenario: El salón de clases.

Procedimiento: Se reparten las hojas a cada niño. Se les pide que observen las figuras y con el lápiz tachen o circulen la figura o letra que no tenga la misma posición que las demás.

Criterio de evaluación: El niño deberá tachar únicamente la(s) figura(s) que esté(n) en dirección contraria a las demás por lo menos el 80% de las veces. El 80% de los niños deberán cumplir éste criterio, los niños que no lo cumplan participarán en un programa alternativo diseñado específicamente en las áreas que se les dificulten, una vez cumplido dicho programa se reintegrarán a la siguiente actividad con el resto del grupo.