



137
2^{es.}
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

EVALUACION MULTIFACTORIAL PARA
INGRESAR A LA EDUCACION BASICA.

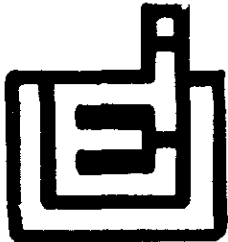
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
**MAEDA NAMIZATO, PATRICIA NORIKO
SALAZAR ZAGAL VERONICA**

DIRECTOR: LIC. JOSE T. GOMEZ HERRERA

SINODALES: LIC. MA. ANTONIETA COVARRUBIAS TERAN.

MTRO. ADRIAN CUEVAS JIMENEZ.



MEXICO, D. F.,

1998.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

260477



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecemos a nuestros asesores Pepe, Tony y Adrián quienes confiaron en nosotras y nos apoyaron para terminar este trabajo; pero sobre todo, queremos agradecerle a Pepe su amistad y su eterna paciencia para con nosotras.

GRACIAS !

Nori y Vero

A Dios por darme la oportunidad de vivir y realizar todos mis sueños.

A mis padres por estar siempre a mi lado y dejar atrás sus sueños para enfocarse a los míos. Gracias, porque por ustedes, ahora soy lo que soy.

A mi esposo Juan quien ha sido parte fundamental para alcanzar el triunfo anhelado, y por apoyarme en cada momento de mi vida con amor y paciencia.

TE AMO.

A mi hijo David por ser el motor que me impulsa a seguir adelante, y por enseñarme lo bello que puede ser la vida.

A mis hermanos por contar con ellos a cada momento compartiéndolo todo.

A mis abuelitos porque aunque ya no estén aquí siempre recuerdo sus consejos y su auténtico amor por las cosas que hacían.

A Nori por su incondicional apoyo en los momentos difíciles y por ofrecerme su incomparable amistad.

Y a todas las personas que de una u otra manera tuvieron que ver en la realización de este trabajo.

Vero

A Dios, porque con su amor me ha guiado siempre en esta vida.

親愛なるお父さん、お母さんへ

お父さん、お母さんのおかげで私もなんとか学業を終えることができました。これまでお世話になったお礼は一言では言い尽くせません。特に、私にとって日本とメキシコ両国の教育を受けさせていただいたことは、貴重な財産です。これからも、お世話になることがあると思いますが、どうぞよろしく申し上げます。最後になりますが、長い間、大きな愛で育ててくれて本当にありがとうございました。

A mis padres, Yoshihiro y Yaeko porque con su incomparable apoyo e insistencia han hecho de mí una persona de bien a través de su educación y de su cultura. Gracias por darme lo mejor de ustedes.

A mi esposo Carlos, por tantas cosas que hemos compartido, por todo su apoyo incondicional en las buenas y en las malas, por enseñarme a vivir, a entender la vida y a encontrarle siempre lo bello a las cosas.

TE AMO.

A mi hija Karla Yaeko y a tí pequeño(a) que vienes en camino, gracias por enseñarme la belleza de la maternidad y por motivarme con su inocencia día a día a ser mejor y así poderme superar.

A mis hermanos, Yoshimori, Nobuko y Yoshie quienes con su ejemplo y consejos me apoyaron siempre, me motivaron a salir adelante, y por su enorme fortaleza con la que siempre han enfrentado a la vida.

A mi abuelita Aiko, a quien no tuve oportunidad de conocer pero que siempre ha estado muy cerca de mí y de una u otra forma me ha motivado durante toda mi vida para poder lograr mis objetivos.

A mis suegros, Carlos y Ma. Eugenia por considerarme como su hija, por todo el amor y apoyo que siempre me han brindado y por creer en mí.

A mis cuñados, Iveth, Eiji, Román, Raúl y Maru porque con ellos he compartido los momentos más agradables e inolvidables de mi vida.

A mi amiga Vero, gracias por permitirme compartir contigo todos esos momentos tanto de alegría como de tristeza, por haber sido tan paciente conmigo durante tantos años y por sobre todas las cosas: gracias por tu incondicional amistad.

A Matsubara Sensei, gracias por todas sus atenciones, por sus sabios consejos y principalmente por todas esas palabras de consuelo que siempre ha sabido brindarme.

A todas aquellas personas con las que he compartido las etapas de mi vida y que han sido pieza fundamental en mi vida y en mi realización profesional.

Nori

RESUMEN

Las diferentes actividades de investigación en Psicología, tienen como propósito dar respuesta y apoyo profesional a las demandas que la sociedad presenta en las áreas de aplicación de nuestra disciplina.

Uno de los principales problemas en México, por lo que a educación se refiere, son las habilidades con las que los niños ingresan a primer año de primaria. Por ello, el objetivo del presente trabajo consistió en valorar el nivel de desarrollo que presentan los niños que ingresan a primer año de la educación básica, obteniendo información que puede servir de base para formular propuestas individuales que ofrezcan una visión más amplia del infante a sus padres y maestro, con el fin de favorecer su rendimiento escolar.

Para lograr tal fin, se evaluaron a 108 niños que ingresarían al nivel básico, tomando en cuenta las áreas de psicomotricidad, lateralidad, atención, percepción, memoria, razonamiento lógico y lenguaje.

Los resultados que obtuvimos, nos indicaron que las condiciones en las que el niño obtiene puntajes arriba de lo normal en cuanto a su desarrollo fueron las siguientes:

el niño ingresa a la primaria con menos de 6 años de edad, tiene un hermano, se desarrolla en una familia nuclear donde los padres cuentan con una carrera profesional y éstos tuvieron una edad entre los 30 y 35 años de edad.

Los anteriores datos son una evidencia importante para posteriores trabajos de investigación en la esfera educativa, principalmente se aporta como un reto para docentes y psicólogos.

INDICE

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I DESARROLLO DEL NIÑO.....	4
CAPITULO II ESTRATEGIAS DE EVALUACION EN EL DESARROLLO INFANTIL	33
CAPITULO III METODOLOGIA.....	45
CAPITULO IV RESULTADOS.....	52
CAPITULO V ANALISIS DE RESULTADOS.....	69
CAPITULO VI CONCLUSIONES.....	77
BIBLIOGRAFIA.....	84

INTRODUCCION

El bajo rendimiento y el fracaso escolar son sin duda alguna uno de los principales problemas de nuestra sociedad, proviniendo su fundamento o móvil de factores adversos de índole muy diversa (Jiménez, 1994); de problemas hereditarios, de una alimentación insuficiente o inadecuada, de las deficiencias en la salud física o mental del menor, de las particularidades de la personalidad en fricción con factores externos, de situaciones familiares perturbadoras, de ciertas formas de vida o hábitos negativos, de un sistema de enseñanza ya obsoleto, de maestros con extrema carga de trabajo par cubrir sus necesidades y sobre todo, como lo menciona Booth (1980), del hecho de que pertenezcamos a una sociedad que conserva registros cuidadosos de fechas de nacimiento y que confina a los niños, en un sistema escolar de año en año a interacciones sociales con otros de su misma edad dejando a un lado el nivel de desarrollo real con el que cuenta el infante.

Por tanto, resulta muy difícil el enfoque y la solución del problema, dadas las múltiples causas (personales, sociales, estructurales, institucionales, ideológicas, gubernamentales, etc.) que lo rodean; siendo así, un gran compromiso no solo para los padres de familia, sino para la sociedad y el estado, pues estos alumnos representan una carga económica en términos de repetición de grados, abandono de estudios, escuelas especiales y limitación de la potencialidad de la fuerza de trabajo. Sin embargo, el psicólogo es quien se encuentra más comprometido al entendimiento de los problemas y a

desarrollar propuestas que protejan y promuevan el crecimiento psicoeducativo de los niños. Siendo la evaluación el punto de partida para tales propuestas, así como para determinar el nivel de desarrollo que presenta el infante, ya que es el instrumento que nos proporciona los datos más cercanos con respecto a la situación del individuo.

La primer área con la que se tiene contacto al iniciar una evaluación es el lenguaje, definido por Quiroz (1992), como un fenómeno cultural y social adquirido por imitación y retroalimentación. Donde el lenguaje lecto-escrito se adquiere sobre las bases previas del lenguaje oral.

Entonces, si estamos diciendo que el lenguaje (este puede ser únicamente con movimiento de manos o señalamientos) es la primer forma de comunicación con que el niño cuenta para expresarse con el mundo exterior, es necesario señalar que este proceso antecede a la maduración en diversas áreas como la percepción, la atención, la memoria, razonamiento lógico y motricidad fina y gruesa, etc. Si alguna o varias de estas áreas no está establecida y madura entonces afectará el proceso de lecto-escritura en niveles posteriores, de ahí la importancia de identificarlas a través de la evaluación y posteriormente ejercitarlas.

El presente trabajo se inserta en el ámbito educativo, de tal manera que el objetivo consiste en valorar el nivel de desarrollo que presentan los niños que ingresan al primer grado de la educación básica, obteniendo información que puede servir de base para

formular propuestas individuales que ofrezcan una visión más amplia del infante a sus padres y maestro, con el fin de favorecer su rendimiento escolar. En el capítulo I, se presenta una revisión de aquellas posturas que han dedicado su estudio al desarrollo del niño, mencionándose brevemente los principales puntos que las caracterizan.

En el capítulo II, se hace una breve reseña de las modificaciones que a través de las décadas han sufrido los test y baterías psicológicas, así como su importancia y sus limitaciones.

En el capítulo III, se hace mención de la metodología empleada para llevar a efecto esta investigación. Además del objetivo general y los objetivos específicos planteados para el presente trabajo.

En el capítulo IV, se muestran los resultados obtenidos al aplicar e interpretar la batería de pruebas utilizadas y se describen algunas sugerencias dadas a los padres en forma individual.

Por último, en el capítulo V, se contrastan puntos de los autores revisados con los resultados obtenidos en este trabajo.

CAPITULO I

DESARROLLO DEL NIÑO.

El estudio del comportamiento y desarrollo humano no es sólo la búsqueda de datos, sino que requiere de una estructura de los hechos, de explicaciones de los hechos y de los principios generales que nos permitan comprender cómo llegamos a ser lo que somos y cómo debemos guiar el desarrollo infantil, entendiendo por éste, una progresiva equilibración un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. Desde este punto de vista, "el desarrollo mental, es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio que, a cada elemento que se le añade, se hace más sólido, o mejor aún, al montaje de un mecanismo delicado cuyas sucesivas fases de ajustamiento contribuyen a una flexibilidad y una movilidad de las piezas tanto mayores cuanto más estable va siendo el equilibrio" (Piaget, 1991, p.12).

A lo largo del tiempo han existido creencias acerca de la naturaleza y desarrollo del niño, que de una manera u otra han influido en la concepción que se tiene actualmente de él. Así algunos teóricos han argumentado que existen etapas universales del desarrollo para todos los individuos. Los ejemplos principales son las teorías propuestas por Piaget, sobre la secuencia del surgimiento de los procesos del pensamiento en el niño, y la noción Freudiana de las etapas del desarrollo psicosexual. Sin embargo, estas no son las únicas

teorías, existen otras como la humanista, la mecanicista y la propuesta por Vygotski que más adelante revisaremos.

Al hacer referencia de estas posturas, no se pretende hacer una exhaustiva crítica sobre el contenido de éstas, sin embargo, algunos argumentos pueden servir para ilustrar como las nociones de la invariable secuencia de etapas pueden ser aplicadas al desarrollo personal y social del niño.

PERSPECTIVA PSICOANALITICA

Sigmund Freud (1856-1939), fue un neurólogo austríaco que en la práctica médica, encontró casos con padecimientos que no podían ser explicados por el conocimiento fisiológico tradicional. Así, propuso algunos principios generales, tales como la causación, la energía mental y el principio del placer. Aunque no ha sido posible probar empíricamente estos principios, en la medida en que no se disponga de datos contradictorios y en la medida en que el estudio empírico suministre datos que queden dentro de la línea de los principios postulados, éstos deberán ser considerados como hipótesis de trabajo científicamente útiles (Jiménez, 1994).

Freud, consideró una gran variedad de motivos humanos o impulsos, pero determinó dos fuerzas motivacionales básicas: los instintos de vida y los de muerte; el

primero consiste en la competencia continua entre las fuerzas de la vida y la muerte, amor contra odio; el de muerte, se traslada a actos destructivos, odio y agresión.

Freud (1953) consideró que la personalidad está formada por tres aspectos: el ello, el yo y el superyo. El ello es la fuente inconsciente de motivos y deseos, que actúa de acuerdo al "principio del placer", buscando la gratificación inmediata. Opera sin tomar en cuenta las restricciones que impone la realidad. El yo representa la razón o el sentido común, se encuentra entre el ello y el superyo y se rige por el principio de la realidad. El superyo o conciencia, incorpora la moral de la sociedad y está constituido por prohibiciones e ideales.

Paralelamente al proceso de desarrollo representado por la formación del yo y del superyo, se produce una serie de cambios motivacionales que Freud denominó etapas psicosexuales del desarrollo, las cuales denotan su insistencia en el papel de la sexualidad como fuerza impulsiva. Cada una de las etapas se refiere a un período de vida, en el que una zona somática determinada es fuente de gratificación de importancia sobresaliente.

ETAPAS PSICOSEXUALES DEL DESARROLLO:

-ETAPA ORAL (desde el nacimiento, hasta los 2 años). El niño recibe gratificación a través de la boca; los objetos gratificantes son principalmente aquellos que le brindan la satisfacción de las necesidades básicas.

-ETAPA ANAL (de los 2 a los 3 años). La satisfacción es encontrada por el niño, en el momento de la defecación.

-ETAPA FALICA (de los 3 a los 5 o 6 años). La gratificación es proporcionada mediante estimulación genital. En esta etapa, el niño dirige sus impulsos hacia la madre (complejo de Edipo), y la niña hacia el padre (complejo de Electra). El niño entra en conflicto con su padre, a quien ama y odia a la vez, y la niña presenta sentimientos ambivalentes hacia su madre.

-ETAPA DE LATENCIA (de los 5 o 6 años a la pubertad). En este período el niño se identifica con su padre y la niña con su madre, asimilando sus estilos de acción e internalizando los valores morales correspondientes.

-ETAPA GENITAL (de la pubertad en adelante). Los cambios hormonales llevan a la sexualidad adulta madura. Los impulsos sexuales se renuevan, para orientarse hacia las experiencias heterosexuales con personas ajenas a la familia.

Las experiencias que se tengan durante estas etapas o estadios, determinan pautas de ajuste y rasgos de la personalidad para la vida adulta. Los individuos pueden quedar ligados a una etapa determinada si sus necesidades no se satisfacen o también si se satisfacen excesivamente. La fijación en una etapa, implica una vinculación inmadura que permanece en una forma neurótica e interfiere con el desarrollo normal.

Es por eso, que tanto el niño como los padres, deben desempeñar roles bien definidos en el "drama" psicosexual. Thomas (1979; cit. en Jiménez 1994), plantea cinco principios que de acuerdo a la teoría psicoanalítica, los padres y demás personas al cuidado de los niños deben seguir si desean guiar el crecimiento del niño hacia el desarrollo de un yo fuerte que guarda al mínimo las represiones que originan los síntomas neuróticos:

- a) Reconocer la naturaleza de los instintos y aceptar la necesidad de permitir su expresión.
- b) Reconocer las etapas de desarrollo psicosexual normal y la clase de conflictos que el niño enfrenta en cada etapa.
- c) Proveer en cada etapa de desarrollo suficientes oportunidades para que el niño satisfaga sus instintos dentro de una atmósfera de comprensión, cuidando que no obtenga demasiada satisfacción que pueda hacer que el niño no desee pasar a la etapa siguiente.
- d) Proporcionar mucha protección y cuidados al infante en los primeros años, de forma tal que el yo del niño no se vea tan presionado por el ambiente físico y los estándares de la sociedad.
- e) Conforme pase el tiempo, proveer una mayor guía para la solución de problemas, de forma tal que el ego desarrolle un repertorio cada vez mayor de técnicas de ajuste para toda clase de demandas instintivas y bajo toda clase de condiciones ambientales.

De esta manera, la teoría psicoanalítica ofrece una guía para el manejo del desarrollo emocional del niño, aunque ofrece muy poca ayuda en relación al crecimiento

cognoscitivo. Sin embargo, debe considerarse para cubrir las necesidades del niño, y así se le brinden mejores oportunidades para el aprendizaje.

LA PERSPECTIVA HUMANISTA

En 1962 un grupo de psicólogos fundó The Association of Humanistic Psychologic (La Asociación de Psicología Humanista), con reacción a lo que consideraba las creencias mecanicistas y esencialmente negativas, subyacentes a las teorías conductista y psicoanalítica. Los humanistas consideran que las personas tienen en sí mismas la habilidad para manejar sus vidas y fomentar su propio desarrollo mediante las cualidades específicamente humanas de selección, creatividad, evaluación y autorrealización.

La idea básica a través de la cual se mueve esta teoría es la creencia de que la naturaleza humana básica es neutra o buena, y que cualquier característica negativa es resultado del daño sufrido por el ser en desarrollo.

Abraham Maslow y Charlotte Bühler, son dos de los iniciadores de esta corriente y refieren el desarrollo a través de estadios secuenciales. En tal sentido, la teoría describe el crecimiento psicológico de la persona.

Abraham Maslow (1954), identificó una jerarquía de necesidades que motivan el comportamiento humano. Al ir cumpliendo las necesidades, el individuo se siente satisfecho y cuando se llega al máximo nivel se le nombra "la persona autorrealizada"; el cual sólo el 1% de la población lo logra (Thomas, 1979).

En orden ascendente, éstas necesidades son:

1. FISIOLÓGICAS: De aire, alimento, bebida y descanso, para lograr el equilibrio dentro del organismo.
2. SEGURIDAD: De protección, estabilidad, para verse libre de temor, ansiedad y caos, mediante una estructura que establece leyes y límites.
3. PERTENENCIA Y AMOR: De afecto e intimidad, proporcionados por la familia, los amigos y personas que nos aman.
4. ESTIMA: De autorrespeto y respeto de los demás.
5. AUTORREALIZACIÓN: El sentido de que la persona hace lo que es capaz y está satisfecha y preparada para "ajustarse a su propia naturaleza".

Según Maslow, cuando la persona se siente autorrealizada, revela características de percepción de la realidad, aceptación de sí mismo y de aceptación de otros y de la naturaleza, espontaneidad, habilidad para resolver problemas, autodirección, capacidad de separación y deseo de intimidad; serenidad de apreciación y riqueza emocional; frecuencia de experiencias cumbres, identificación con otros seres humanos, relaciones

satisfactorias y cambiantes con otras personas: una estructura democrática de carácter: creatividad y sentido de estimación. (Maslow, 1968).

Por su parte, Charlotte Bühler (1968), analizó más de 200 estudios biográficos y realizó entrevistas psicoterapéuticas profundas durante varios años, hasta elaborar su teoría de cinco fases sobre el desarrollo humano, la cual se centra en el establecimiento y logro de metas personales.

Ella sostiene que la autorrealización es la clave del desarrollo saludable, y que las personas que no son felices o no están bien ajustadas, están insuficientemente realizadas en algún área. Sostiene que existe algún tipo de orientación hacia una meta a lo largo de la vida, aún cuando en los primeros años algunos individuos no sean conscientes de estas metas.

De acuerdo con el concepto de Bühler, planteado inicialmente en 1933 y ampliado en 1968, existen 5 fases en el logro de una meta personal; éstos son:

1. NIÑEZ. (Hasta los 15 años): El individuo aún no ha determinado metas de vida; piensa en forma vaga acerca del futuro.
2. ADOLESCENCIA Y EDAD ADULTA TEMPRANA. (De 15 a 25 años): Inicialmente las personas conciben la idea de que su vida es algo propio, analizan las experiencias vividas y piensan en sus necesidades y potencialidades.
3. JUVENTUD Y EDAD ADULTA MEDIA. (De 25 a 45 - 50 años): Las personas adoptan metas específicas y definidas.

4. **EDAD ADULTA.** (De 45 a 65 años): Las personas tienen en cuenta su pasado y *revisan sus planes para el futuro.*

5. **VEJEZ.** (Después de los 65 - 75 años): Las personas dejan de concentrarse en el logro de metas.

Las teorías humanistas han hecho una valiosa contribución al promover enfoques de la crianza infantil relacionados con la unicidad del niño. Constituye un modelo de calidad humana optimista y positiva. Sin embargo, unas de sus limitaciones son sus términos que no están bien definidos, por lo que resulta difícil comunicarlos y usarlos como fundamento de esquemas de investigación.

Por otro lado, uno de los fundadores de la Asociación Estadounidense para la Psicología Humanística es Carl Rogers (cit. en Patterson, 1982) quien se identifica a sí mismo como miembro de la psicología humanística. Este autor desarrolló un concepto o filosofía de educación que también es utilizado ampliamente en educación humanística, la cual incluye dos aspectos principales: 1. las condiciones psicológicas generales para todo aprendizaje, y 2. preocupación por el desarrollo afectivo del estudiante al igual que por su desenvolvimiento intelectual.

Al cumplir con las condiciones de comprensión empática, aceptación, estima, *respeto y realismo o genuinidad*, el maestro está promoviendo valores. El maestro o

maestra está haciendo esto dando ejemplo de ello, o para usar el término técnico, modelando. Los alumnos que tienen delante de sí un maestro con estas características, las desarrollan en sí mismos o en sus relaciones con los demás. La modelación es un método extraordinariamente eficaz para enseñar conductas complejas. Los niños aprenden más a base de lo que la maestra hace, que a base de lo que dice. Por consiguiente, es necesario tener conciencia de cuáles son las actitudes y valores que se están enseñando realmente y decidir si son los que queremos que se enseñen.

Recientemente se han hecho muchos intentos por desarrollar métodos o programas específicos para una educación afectiva. Las simulaciones, los juegos, los ejercicios y otras cosas semejantes pueden ser útiles, pero también pueden conducir a experiencias artificiales, controladas e inhibidas, en lugar de experiencias naturales, espontáneas y verdaderas. Además de la modelación y de la instrucción didáctica, hay un tercer método para la educación afectiva. Este método es el enfoque por experiencia ya que esta forma de aprendizaje tienen una aplicación muy especial en la educación afectiva, la cual implica esencialmente relaciones humanas o interpersonales. La mejor manera de aprender a vivir con otras personas es viviendo con ellas. No solamente es útil para la educación de los futuros maestros y para cambiar los sistemas educativos, también es quizá, el enfoque más importante y más eficaz para la educación de los niños en el área de las relaciones interpersonales. Esta experiencia efectiva en grupos parece ser tan claramente superior a cualquier otro método de aprendizaje en cuestión de relaciones

humanas, que es difícil comprender por qué no se ha empleado ampliamente en la escuela para la educación en relaciones humanas.

LA PERSPECTIVA MECANICISTA

En esta teoría se equipara a las personas con máquinas; considera que tenemos más capacidad reactiva que iniciativa. También es llamada como el modelo de tipo mecánico.

Los principales exponentes de ésta corriente son Iván Pavlov y B. F. Skinner, quienes consideraban que los seres humanos aprenden acerca del mundo en forma similar a como lo hacen los animales, reaccionando ante recompensas y castigos proporcionados en sus ambientes. Sus mecanismos básicos son los del condicionamiento clásico, conocido también como respondiente; y el condicionamiento operante llamado también instrumental. En éstos, un estímulo previamente neutro llega a provocar una respuesta que ordinariamente no está asociada con el mismo.

Es importante mencionar que, según Papalia (1985), el conductismo no es considerada como una teoría del desarrollo, ya que aplica las mismas leyes básicas de aprendizaje para explicar el comportamiento en todas las edades. Sin embargo, es una herramienta poderosa para elevar el desarrollo en ciertos aspectos y se ha empleado en el diseño de programas de modificación del comportamiento y del aprendizaje programado.

Jerome Kagan y Albert Bandura (cit. en Papalia, op. cit.) ambos teóricos del aprendizaje social, comparten la perspectiva mecanicista de los conductistas; ya que sostienen que los niños aprenden la mayor parte de su comportamiento, si no todo, imitando modelos, como sus padres.

La identificación de los niños con los padres es el elemento más importante respecto a la manera como aprenden un idioma, manejan la agresión y desarrollan el sentido de la moralidad.

TEORIA SOBRE EL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET.

Jean Piaget (1896-1976), ha sido uno de los más grandes investigadores del mundo contemporáneo en el terreno de la Psicología y específicamente en la línea de la inteligencia y el desarrollo cognoscitivo (Salles, 1991). Piaget publicó cientos de libros y artículos sobre toda clase de aspectos relacionados con el desarrollo de los procesos de pensamiento del niño: las percepciones, el lenguaje, la inteligencia, el juego, los sueños, el juicio moral, etc. La utilización de la teoría piagetiana se desarrolló principalmente en el campo clínico (metodología); el cual consistió en el planteamiento de problemas a los niños y a la observación de la manera en cómo los solucionan (método clínico).

Según este autor, el conocimiento es un proceso de acciones e informaciones, más que un inventario de información almacenada. Cuando el niño es pequeño, adquiere el conocimiento a través del contacto físico con su ambiente, conforme va creciendo, gana más experiencia y madura internamente, de tal manera que va siendo capaz de producir imágenes mentales y símbolos que representan objetos y relaciones.

En cuanto a la forma como los objetos o eventos son guardados en la mente del niño, Piaget opina que las imágenes que el niño percibe del mundo que lo rodea son modificadas por la condición de su mecanismo propio de percepción, influido por las experiencias pasadas del niño y por su estado de maduración interna. Por lo tanto, el recuerdo de la información guardada en la memoria no puede ser simplemente la repetición del conocimiento original, ya que el pensamiento del niño ha sido alterado por experiencias adicionales y maduración interna subsecuente.

Piaget concibe el desarrollo de la inteligencia como un esfuerzo constante de parte del niño por expandir y refinar su conocimiento o repertorio de acciones mentales, para hacerlos más complejos y efectivos (Thomas, 1979, cit. en Jiménez, 1994).

Para la descripción del desarrollo cognoscitivo, Piaget plantea estadios definidos. Cada estadio representa un cambio cualitativo de un tipo de pensamiento o comportamiento a otro. Todos los individuos pasan por los mismos estadios, en el mismo orden; sin embargo, el tiempo de ocurrencia varía de una persona a otra, haciendo que la

edad de demarcación de cada estadio sea sólo aproximada. Cada estadio constituye con base en el anterior y a su vez, se constituye en el fundamento para el siguiente; no obstante, hay considerables superposiciones entre los estadios, así como retención de algunas características de estadios precedentes.

El desarrollo del conocimiento es resultado de dos pasos consistentes en tomar información nueva acerca del mundo (asimilación) y cambiar las ideas propias para incluir este conocimiento nuevo (acomodación). De esta forma, el desarrollo cognoscitivo avanza a través de cuatro estadios principales, cada uno de los cuales se caracteriza por una visión particular del mundo, resultado de una interacción entre la maduración y el ambiente.

Según Piaget, los cuatro estadios principales del desarrollo cognoscitivo son:

-Sensoriomotriz (del nacimiento a los 2 años). En esta etapa el infante pasa de los reflejos a la formación de esquemas sensorios y motores cada vez más complejos, por lo que empieza a ser capaz de organizar sus actividades para obtener respuestas de su ambiente. En relación a este período, relata Piaget que existe una inteligencia anterior al lenguaje, pero no hay pensamiento antes del lenguaje. Al respecto, nos dice que distinguimos entre inteligencia y pensamiento. Siendo la inteligencia la coordinación de los medios para llegar a un fin que no es accesible de manera inmediata, mientras que el pensamiento es la

inteligencia interiorizada que no se apoya sobre la acción directa, sino sobre el simbolismo o las imágenes mentales. Podemos decir entonces, que hay una inteligencia antes del pensamiento lingüístico.

Durante el primer año, se construyen precisamente todas las estructuras ulteriores: la noción del objeto, del espacio, de tiempo y la noción de causalidad, lo que provocará que la organización de los movimientos y desplazamientos que, en un comienzo, se encuentran centrados en un mismo cuerpo, luego descentran poco a poco y llegan a un espacio en el cual el niño se sitúa como un elemento más entre los demás.

Con este desarrollo de la inteligencia se hace posible la construcción del esquema del "objeto". Los sentimientos elementales de alegría y tristeza, de éxito y fracaso, etc., habrán de ser entonces experimentados en función precisamente de esa objetividad de esas cosas y de las personas.

Esta "elección del objeto" recae, primero en la persona de la madre, luego (en lo negativo como en lo positivo) en la del padre y de los demás seres próximos: éste es el principio de las simpatías y antipatías que habrán de tener tan amplio desarrollo en el transcurso del periodo siguiente (Salles, 1991).

-Pensamiento Preoperativo (de los 2 a los 7 años). En este nivel de desarrollo es cuando

aparece la capacidad de representar algo por medio de otra cosa. Es a lo que se le llama función simbólica. Hay diversas manifestaciones de esta función: a) el lenguaje que constituye un sistema de signos sociales por oposición a los símbolos individuales, b) el juego que se convierte en juego simbólico: representar una cosa por medio de un objeto o de un gesto, c) la simbólica gestual: por ejemplo, en la imitación diferida. d) el comienzo de la imagen mental o de la imitación interiorizada (Salles, 1991). Es decir, con la aparición del lenguaje en este estadio, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como en su aspecto intelectual. Además el niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Ello tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: un intercambio posible entre individuos, es decir, el inicio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento lingüístico propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos; y por último y sobre todo, una interiorización de la acción como tal, la cual, puede ahora reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes de las experiencias y de las imágenes mentales. Desde el punto de vista afectivo, esto trae consigo una serie de transformaciones paralelas: desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías y antipatías, respeto, etc.) y de una afectividad interior que se organiza de forma más estable que durante los primeros estadios (Piaget, 1991).

-Pensamiento Operativo Concreto (de los 7 a los 11 años). La edad de 7 años, que coincide con el principio de la escolaridad propiamente dicha del niño, marca un punto decisivo en el desarrollo mental. En cada uno de los aspectos tan complejos de la vida psíquica, ya sea de la inteligencia o de la vida afectiva, de relaciones sociales o de actividad propiamente individual aparecen nuevas formas de organización, que rematan las construcciones revisadas en el periodo anterior y les aseguran un equilibrio más estable, al mismo tiempo que inauguran una serie ininterrumpida de construcciones nuevas.

a) Los progresos de la conducta y de su socialización. Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales, el niño, después de los siete años adquiere, cierta capacidad de cooperación, dado que ya no confunde su punto de vista con el de los otros, sino que disocia para coordinarlos. Esto se observa ya en el lenguaje entre niños.

El lenguaje egocéntrico desaparece casi por completo y los discursos espontáneos del niño atestiguan por su misma estructura gramatical la necesidad de conexión entre las ideas y de justificación lógica. Se observa también, un cambio notable en las actitudes sociales, manifestadas, por ejemplo, en los juegos con reglas. Ahora bien, otro punto importante, es que el niño ha llegado a un principio de reflexión; en lugar de las conductas impulsivas de la pequeña infancia, que van acompañadas de credulidad

inmediata y de egocentrismo intelectual, el niño a partir de los siete y ocho años piensa antes de actuar y comienza a conquistar así esa difícil conducta de la reflexión y la planeación.

De la misma manera, el niño comienza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y adquiere, por tanto, la capacidad de nuevas coordinaciones que habrán de presentar la mayor importancia a la vez para la inteligencia y la afectividad. Por lo que a la primera se refiere, se trata de los inicios de la construcción de la lógica misma; la cual constituye el sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los puntos de vista correspondientes a individuos distintos y también de los que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas del mismo individuo. Por otro lado, la afectividad en su sistema de coordinaciones sociales e individuales, engendra una moral de cooperación y de autonomía personal, por oposición a la moral intuitiva de heteronomía propia de los pequeños.

b) Los progresos del pensamiento. Una de las formas más simples de los nexos racionales de causa a efecto es la explicación por identificación. De esta forma, este desarrollo constituye la prueba de que la asimilación egocéntrica, principio del animismo, del finalismo y del artificialismo, está en vías de transformarse en asimilación racional.

c) Las operaciones racionales. Una operación es, en primer lugar, psicológicamente, una acción cualquiera (reunir individuos o unidades numéricas, desplazar, etc.), cuya fuente es siempre motriz, perceptiva o intuitiva.

Es así, como las acciones se hacen operatorias desde el momento en que dos acciones del mismo tipo pueden componer una tercera acción que pertenezca todavía al mismo tipo y estas diversas acciones pueden invertirse o ser reversibles.

d) La afectividad, la voluntad y los sentimientos morales. En la medida en que la cooperación entre individuos coordina sus puntos de vista en el marco de una reciprocidad que asegura a la vez su autonomía y su cohesión, y en la medida en que, paralelamente, el agrupamiento de las operaciones intelectuales sitúa los diversos puntos de vista intuitivos dentro de un conjunto reversible desprovisto de contradicciones, la afectividad de los siete a los doce años se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y, sobre todo, por una organización de la voluntad que desembocan en una mejor integración del yo y en una regulación más eficaz de la vida afectiva. Un producto afectivo particularmente notable del respeto mutuo es el sentimiento de la justicia, sentimiento que es muy fuerte entre camaradas y que marca las relaciones entre niños y adultos hasta modificar a menudo el trato hacia los padres.

-Pensamiento Operativo Formal (de los 11 a los 15 años). En la adolescencia, el individuo ya no está limitado por lo que ve u oye directamente; ahora puede imaginar las condiciones de un problema pasado, presente o futuro y desarrollar hipótesis acerca de lo que podría ocurrir bajo diferentes combinaciones de factores. El individuo puede pensar en términos abstractos, enfrentarse a situaciones hipotéticas y sacar deducciones. Piaget, hace hincapié en este estadio, ya que el individuo se caracteriza por su reversibilidad creciente. Siendo la reversibilidad el carácter más aparente del acto de la inteligencia, que es capaz de desvíos de ida y vueltas. Esta reversibilidad aumenta, regularmente nivel por nivel en el curso de los estadios descritos. Esta se presenta bajo dos formas: una, que se puede llamar de inversión o negación, que aparece con respecto a su preparación académica; y la otra que podemos llamar reciprocidad, que aparece en las operaciones de las relaciones sociales (Salles, 1991).

Hasta aquí, se ha revisado que Piaget estudió el desarrollo del niño y del adolescente, incursionando en un terreno donde ha abierto una gran brecha de entendimiento acerca de las funciones cognoscitivas de los niños y de los jóvenes. Sus conocimientos han revolucionado, según Salles (1991) a la educación en ciertos países como en Francia, ya que el acceso de este material científico ha tenido una gran acogida entre los educadores. De este modo, la teoría piagetiana constituye actualmente, una parte medular del bagaje del psicólogo, psiquiatra o del psicoanalista infantil tanto como del educador.

En virtud de lo anterior, se puede decir que, según esta teoría, el propósito de la escuela es promover el desarrollo óptimo de habilidades de pensamiento apropiadas para cada nivel de crecimiento, tomándose en cuenta la maduración y desarrollo psicológico de cada niño en lo particular, para así poder detectar oportunamente algún atraso o para estimular su desarrollo en la secuencia adecuada.

INTERACCION ENTRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE VYGOTSKI

Vygotski fue el primer psicólogo moderno que mencionó los mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo.

Al postular que las funciones psicológicas son un producto de la actividad del cerebro, se convirtió en el primer defensor de la combinación de la psicología cognoscitiva experimental con la neurología y la fisiología. Por último sentó las bases para una ciencia psicológica unificada, al proclamar que todo ello debía comprenderse en términos de una teoría histórico cultural social e individual.

Vygotski (1990), hizo mención de que todas las concepciones corrientes de la relación entre desarrollo y aprendizaje en los niños pueden reducirse esencialmente a tres posiciones teóricas importantes.

La PRIMERA de ellas se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. Este último se considera como un proceso puramente externo que no está implicado de modo activo en el desarrollo. Simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo.

En investigaciones experimentales acerca del desarrollo del pensamiento en los niños de edad escolar, se ha partido de la suposición de que procesos tales como la deducción y la comprensión, la evolución de nociones acerca del mundo, la interpretación de la causalidad física y el dominio de formas lógicas de pensamiento y lógica abstracta se producen por sí solos, sin influencia alguna del aprendizaje escolar.

Del mismo modo, los clásicos de la literatura psicológica, como son las obras de Binet y otros, presuponen que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales (operaciones intelectuales) de un niño no han madurado lo suficientemente como para poder aprender un tema determinado, toda instrucción resultará inútil (Vygotski, 1991).

Puesto que esta aproximación se-basa en la premisa de que el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo, y que el desarrollo avanza más rápido que el

aprendizaje, se excluye la noción de que el aprendizaje pueda desempeñar un papel en el curso del desarrollo o maduración de aquellas funciones activadas a lo largo del aprendizaje.

La SEGUNDA posición teórica más importante es que el aprendizaje es desarrollo. Esto es, el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo. Dicha noción fue elaborada por James, quien redujo el proceso de aprendizaje a la formación de hábitos, identificándolo con el desarrollo.

Al parecer, existe similitud entre las dos primeras posiciones teóricas, pero la diferencia está en que los teóricos que sostienen el primer punto de vista aseguran que los ciclos evolutivos preceden a los ciclos de aprendizaje; que la maduración precede al aprendizaje y que la instrucción debe ir a remolque del crecimiento mental. Y por el otro lado, los teóricos del segundo grupo postulan que ambos procesos se dan simultáneamente; el aprendizaje y el desarrollo coinciden en todos los puntos.

La TERCERA posición teórica trata de anular los extremos de las anteriores afirmaciones combinándolos entre sí. Por un lado está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; por el otro el aprendizaje, que a su vez, es también un proceso evolutivo.

Esta teoría nos marca sobre todo que las dos primeras posiciones teóricas no son tan dispares ni mutuamente excluyentes como se cree, sino que tienen algo esencial en común.

El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. El punto más importante de esta teoría, es el extenso papel que ésta atribuye al aprendizaje en el desarrollo del niño. Por consiguiente, al avanzar un paso en el aprendizaje, el niño progresa dos pasos en el desarrollo, es decir, el aprendizaje y el desarrollo no coinciden.

Las tres posiciones teóricas discutidas, nos lleva a una visión más exacta de la relación entre aprendizaje y desarrollo para llegar a una solución del problema. Consiste en dos salidas separadas, primero, la relación general entre aprendizaje y desarrollo; segundo, los rasgos específicos de dicha relación cuando los niños alcanzan la edad escolar.

Para poder elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar, se describirá a continuación un nuevo concepto excepcionalmente importante, sin el cual no puede resolverse el problema: la zona de desarrollo próximo.

Un hecho conocido es que el aprendizaje debería equipararse, en cierto modo, al

nivel evolutivo del niño. Sin embargo, recientemente se ha dirigido la atención al hecho de que no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje, comenzando por delimitar dos niveles evolutivos.

El primero de ellos podría denominarse nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño. Generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de las capacidades mentales. Pero si el niño no logra una solución independiente del problema, la solución no se considera indicativa de su desarrollo mental.

La zona de desarrollo próximo, no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

El nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo, y caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente. La zona de desarrollo próximo, define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, caracterizando el desarrollo mental prospectivamente.

La zona de desarrollo próximo, proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Así pues, esta zona, nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración. Esto es, el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo.

Ahora bien, hasta el momento las teorías que se han revisado, han manejado la noción de que la niñez es una etapa o conjunto de etapas con cualidades únicas y exclusivas en cada una de ellas; sin embargo, esta idea empezó con la teoría de la evolución de Charles Darwin. Para este autor el estudio de la niñez era indispensable como un medio para el entendimiento de los orígenes y la naturaleza de los seres humanos.

Posteriormente, surgieron como ya se citaron, diversas teorías sobre aspectos diferentes del desarrollo; como son el psicosexual, psicosocial, cognoscitivo, etc., todas

ellas provenientes de una perspectiva evolutiva, donde el niño se le ve como un ser más primitivo que el adulto, con necesidades, capacidades y orientaciones conceptuales cualitativamente distintas a las de éste último. Dichas teorías difieren por su contenido específico, pero todas concuerdan en que la niñez se compone de varias etapas a través de las cuales se va desarrollando gran parte del pensamiento lógico y de las características sociales y emotivas que influirán en el comportamiento adulto.

Las concepciones históricas diferentes sobre la niñez que aquí se han presentado, continúan influyendo hasta la fecha en la opinión que tienen las personas sobre la naturaleza del niño y sobre la forma de educarlo. Así, tanto los padres como los profesionales mantienen creencias múltiples, diversas y a veces contradictorias, que aunque no se declaren abiertamente, dirigen sus acciones en relación con los niños, a excepción de la postura de Vygotski, la cual no establece etapas o niveles de desarrollo, sino que se centra en lo que el niño es capaz de hacer.

Los adultos que consideran a los niños como adultos pequeños, les exigen que participen en las labores domésticas u otros trabajos fuera del hogar y no se preocupan por proporcionarles oportunidades recreativas de acuerdo con su edad. Los adultos que creen que el niño es bueno por naturaleza, estimulan su iniciativa propia, le permiten explorar su ambiente con libertad y son pacientes con sus errores. Aquellos adultos que aún creen en los impulsos perversos innatos, son sumamente restrictivos con el niño y mantienen una disciplina rigurosa y severa.

Por otro lado, quienes están de acuerdo con la perspectiva evolutiva, se preocupan por conocer las capacidades y necesidades particulares del niño en cada uno de los períodos del desarrollo. Asimismo, procuran proporcionarle recursos y experiencias encaminadas al aprovechamiento de sus capacidades y al desarrollo de habilidades gradualmente más complejas.

Aunque hasta la fecha en algunos grupos de bajo nivel socioeconómico continúa considerándose al niño como propiedad, se puede decir que la perspectiva evolutiva es la más aceptada; no obstante, es muy frecuente que esta perspectiva se lleve a la práctica mezclada con otras posturas.

Tal discusión que incluye el tiempo biológico, el tiempo social, el tiempo histórico y los tiempos cognoscitivo y psicológico, indica que lo que sucede a un individuo en una edad determinada sólo puede ser comprendido en término de los procesos particulares que lo afectaron en un determinado momento.

En la actualidad, es indudable que cada una de las posturas aquí revisadas contribuyeron para la concepción actual de la infancia, sin embargo, nosotros creemos que la teoría que más se adapta a la situación socioeconómica y cultural de nuestro país es la establecida por Vygotski, pues la diferencia que existe entre las habilidades que posee

un niño y otro están marcadas por el medio social en que se desenvuelve, es decir, el desarrollo del niño va a estar condicionado por las oportunidades que se le den. Y estas oportunidades son manipulada principalmente por los adultos, en quienes recae, la adquisición de dichas habilidades, pues es más fácil obtenerlas cuando se hace de manera conjunta (niño-adulto). Lo anterior no es otra cosa que lo que plantea Vygotski en cuanto a la zona de desarrollo próximo, pues este autor establece, que como ya se mencionó, nos permite trazar el futuro inmediato del niño señalando por una parte aquello que esta ya maduro, y lo que esta en curso de maduración, sea a nivel social, familiar o escolar, pues esta zona se refiere al desarrollo general del niño, y es que donde cobra importancia el papel tanto de maestros como el de los padres de familia, pues si alguno de ellos no cumple con “hacer las cosas juntos”, el niño no desarrollará determinada habilidad, lo que provocaría problemas posteriores en las diferentes esferas en las que el niño se desarrolla.

CAPITULO II
ESTRATEGIAS DE EVALUACION
EN EL DESARROLLO DEL INFANTE.

Después de haber revisado en el capítulo anterior, las posturas más aceptadas de lo que es el desarrollo del niño, nos percatamos que éste, en su mayoría esta determinado por etapas o niveles, a excepción de la postura de Vygotski, pues como ya se mencionó, él se centra en la idea de que el desarrollo se determina en base a lo que el niño puede hacer o lo que potencialmente podría hacer con la ayuda de otros; y para poder determinar si realiza la tarea que se le indica es necesario utilizar la evaluación pues éste es una estrategia que nos permite darnos cuenta de cómo se encuentra el individuo en determinada área o en su desarrollo en general, y prever problemas de aprendizaje y desarrollo en general.

En el presente capítulo se hablará de la evaluación en el desarrollo infantil; se explicará lo que es una prueba, y como son divididas o catalogadas según su objetivo, su contenido, los procedimientos de aplicación, etc. Posteriormente se mencionan brevemente las pruebas que se utilizaron en este trabajo, para obtener una valoración integral de las condiciones y habilidades con las que cuenta el niño al ingresar a la primaria.

La complejidad de la vida moderna ha hecho imprescindible que la educación sea cada vez más compleja, debido a los grandes avances tecnológicos e industriales.

La psicología es una de las ciencias que más apoya a la educación ya que en términos generales, ésta, estudia la relación entre los educandos y los educadores, así como sus formas de reaccionar, ante el proceso educativo entre otros aspectos.

Esta estrecha relación de ambas ciencias posiblemente se perciba con mayor profundidad en los estudios de psicología aplicada, que es la parte de la psicología que se ocupa de los procedimientos metodológicos con el objeto de alcanzar un fin específico. Como procedimiento metodológico básico, tenemos a la evaluación, la cual ha tenido un desarrollo histórico: el primer periodo es aquel donde el movimiento de pruebas psicológicas de los 20's y de los 30's tenía su apogeo, identificando la evaluación como la medición, es decir, con la administración en gran escala de pruebas estandarizadas destinadas antes que nada a clasificar a los estudiantes según su capacidad. El objetivo principal de esta clasificación consistía en establecer una base para identificar y predecir el rendimiento académico (Bergan, 1980).

Cerda (1978), define la psicometría como el conjunto de métodos e instrumentos de medida que se utilizan para la investigación descrita y comprobación de los datos sobre el comportamiento psíquico: siendo al francés Alfred Binet, a quien le toca la paternidad del método de los "test". El término fue creado por el norteamericano Mc. K. Cattell en 1890 (Mueller, 1983). A dichos instrumentos se les ha denominado con la palabra inglesa "test" que es sinónimo de prueba, aunque todavía no hay un acuerdo general sobre su concepción, pues algunos autores engloban con este término todo tipo de

pruebas; en cambio, otros, lo especifican, lo restringen al emplear, por ejemplo, expresiones como "test psicológico" o "test mental", o hacen una diferencia entre las pruebas psicológicas y la pedagógicas.

Karmel (1974), señala que la palabra "test", significa evaluar algo o a alguien, con criterios dados, para obtener datos que revelen la relación entre nuestro sujeto y nuestro marco de referencia. Por su lado Anastasi (1974) señala que un test psicológico "constituye esencialmente una medida objetiva y tipificada de nuestra conducta"(p. 21). Por último Pichot (1976), llama test mental a, " una situación experimental estandarizada que sirve de estímulo a un comportamiento. Tal comportamiento se evalúa por una comparación estadística con el de otros individuos colocados en la misma situación, lo que permite clasificar al individuo evaluado, ya sea cuantitativamente, ya sea tipológicamente"(p.11).

En suma, aunque los autores emplean terminología diferente y utilizan criterios distintos para definir a las pruebas, las variantes no son esenciales, pues más bien se trata de la forma de concebirlas y no del ámbito de las mismas. Lo que sí es un hecho, es que en la actualidad, al igual que en la definición, se encuentran diversos criterios para clasificar a las pruebas, entre ellos están los que señala Ahann (1968): (1) Pruebas informales y estandarizadas; (2) de velocidad, de potencia y conocimiento; (3) orales, escritos y objetivos; (4) verbales, no verbales y de actuación o de ejecución; (5)

individuales y de grupo; (6) de disposición o de aptitud de diagnóstico. Existe otra división de pruebas, que es la más aceptada por los diversos autores y es la siguiente:

1. Pruebas Psicológicas: Estas se construyen con base en las observaciones de una o varias muestras pequeñas, de la conducta de los individuos. Son de carácter objetivo y estandarizado, y deben cumplir con las siguientes características: 1) Proporcionar una descripción detallada de las directrices concretas para su aplicación; 2) especificar con detalle las directrices para su puntuación; 3) incluir normas que faciliten la interpretación de sus puntuaciones; 4) incluir la información necesaria para apreciar su valor, en una aplicación concreta, y, 5) contar con un manual que explique sus propósitos y usos, así como el proceso de su construcción.

La objetividad de la prueba supone que tanto la aplicación como la puntuación e interpretación de la misma son independientes del juicio subjetivo del examinador.

2. Pruebas Pedagógicas. Estas pruebas generalmente son construidas por los propios maestros para medir el aprovechamiento de sus alumnos. Para elaborarlas adecuadamente hay que respetar los siguientes pasos:

- a) Identificar y definir los objetivos y productos específicos del aprendizaje.
- b) Delinear su contenido.
- c) Elaborar una tabla de especificaciones que relacionen los objetivos con el contenido.

d) Plantear las preguntas con base en la tabla de especificaciones .

Como se ha dicho, las pruebas en general solo son un auxiliar más en la toma de decisiones, lo cual significa que no debe ser el único criterio. Sin embargo, dentro del campo pedagógico, pueden ser muy útiles para dar al maestro la información adecuada y realice a tiempo un diagnóstico de problemas de aprendizaje, para determinar el tipo de población escolar con que cuenta, la planeación de actividades de enseñanza, así como la detección de alumnos que necesiten un estudio especial y una enseñanza correctiva.

Al respecto Villalpando (1981), señala que entre las técnicas más empleadas en nuestro medio se encuentran: la observación, las escalas estimativas, el cuestionario, la entrevista y las técnicas proyectivas. A continuación, definiremos brevemente cada una de ellas:

OBSERVACION

Es una de las técnicas más empleadas y de más fácil acceso, sin embargo, es una de las más difíciles de llevar a cabo con éxito. La observación se define como “la consideración de un suceso, con relativa minuciosidad. Examen minucioso de hechos que forman parte de la investigación científica” (Jiménez, 1976, p.99).

Sin embargo, para que esta técnica llegue a tener un carácter científico debe cumplir con las siguientes características: servir a una meta formulada, ser planificada y controlada sistemáticamente, poder comprobarla y que posea validez y confiabilidad.

Desde un punto de vista cualitativo, la observación permite analizar los fenómenos en su totalidad y en el momento que ocurren, es decir, ver la conducta real del educando, ya que este procedimiento como lo menciona Villalpando (1981), cuida de no evaluar, sino describir en forma específica lo acontecido; concentrarse en aquellas manifestaciones de conducta realmente importantes y en especial en los rasgos característicos y persistentes. Es claro entonces, que la observación nos arroja datos concretos y específicos de cada una de las acciones que pueda realizar el individuo en una situación particular.

ESCALAS ESTIMATIVAS

Estas tienen como fin, “asignar un valor numérico a la ejecución de un individuo a lo largo de un continuo” (Guilford, 1954, cit. en Brown, 1980). Consiste, por tanto, en una serie de símbolos números constituidos de tal modo que puedan ser asignados según determinadas reglas a los individuos (a sus comportamientos) a quienes se aplican, la asignación depende de que el sujeto posea aquella que mide la escala.

LA ENTREVISTA

Es una de las técnicas más utilizadas, se trata según Nohoum (1971) de una "situación" de conversación (de 2 o varias personas) en la cual, si bien difieren los objetivos, los medios son idénticos, es decir, el intercambio de opiniones; por lo que la naturaleza de la respuesta debe ser vigilada por el entrevistador.

CUESTIONARIO

Este es definido como un "conjunto estándar de preguntas acerca de algún aspecto o aspectos de la vida, los sentimientos, las preferencias o las acciones del individuo, presentando de manera estándar y clasificada con una clave de calificación estándar (Thorndike y Hagan, 1975, p. 401). Las características de un buen cuestionario son: referirse a un tema significativo que busque información que no se pueda obtener de otras fuentes; que sea lo más breve posible; que su formato sea atractivo, con instrucciones claras y precisas, que las preguntas sean objetivas y presentadas en una orden correcto y sea fácil de clasificar e interpretar.

TECNICAS PROYECTIVAS

La técnica proyectiva "es un método de estudio de la personalidad en el que el sujeto responde espontáneamente frente a una serie de estímulos: manchas de tinta, dibujos, frases inacabadas, etc. Se llamó así porque parte del supuesto de que en una

situación de respuesta libre, el individuo “proyecta” en sus respuestas manifestaciones de características y estructuras personales susceptibles de ser puntuadas e interpretadas mediante procedimientos adecuados, con objeto de tener una descripción de la estructura básica de la personalidad del individuo” (Adams, 1975, p. 803).

Las pruebas entonces, nos ofrecen información del individuo, ya sea del aspecto interno como externo, sin embargo, es importante que al realizar una valoración de alguna persona, ésta sea de manera integral, es decir, se debe formar una batería de pruebas, que nos brindan información completa del evaluado, y así tener un perfil objetivo del mismo. René Zazzo (1981) por ejemplo en su prueba de lateralidad, tiene como objetivo, estudiar no sólo algunos aspectos de ésta, sino también y sobre todo la estructura de ciertos gestos. El interés principal de la prueba reside en confrontar las lateralidades del ojo y del pie con la de alguna prueba manual. Para describir la lateralidad se examina preferentemente el predominio de la mano, del ojo y del pie.

La batería de Zazzó, comprende los siguientes puntos: Cruzar los brazos, Cruzar las manos, Tomar una mano con la otra, volver la cabeza, Poner el codo en mano, Cortar los naipes, Barajar los naipes, etc. Otra prueba que evalúa esta área es la de Head “mano-ojo-oreja” que consiste en: el reconocimiento en sí mismo, reconocimiento en otro cara a cara y reconocimiento de la posición relativa de 3 objetos. Además está el test de

Orientación Derecha-Izquierda, el cual consiste en proponer al niño una serie de preguntas cada vez más complejas, en que las nociones Derecha-Izquierda, han de revelarse como firmemente establecidos para evitar las trampas tendidas por situaciones en que se precisa desconcentrarse para analizar las posiciones relativas y realizar transposición necesaria. El éxito en este conjunto de pruebas presupone un conocimiento bien establecido de los elementos lateralizados del esquema corporal.

Por otro lado, el estudio de la motricidad se impone cada vez con más frecuencia cuando se tiene por tarea el analizar los diferentes aspectos del desarrollo psicológico del niño; la valoración "es indispensable para comprender toda una serie de trastornos, tales como la torpeza, las deficiencias de la escritura, de la lectura y de la ortografía, las inestabilidades, los tics, etc" (Zazzó, 1981).

A partir de esto, el autor, argumenta que la motricidad se evalúa en 2 planos: el cuantitativo, que incluye 2 factores, la precisión y la rapidez; y el plano cualitativo, es decir la manera de reaccionar, su estilo de adaptación a actividades motrices. En cada informe se pueden leer las descripciones acerca de la manera de trabajar del niño. La prueba Frostig (1973) nos ofrece esta información (motricidad fina) al igual que los datos necesarios para evaluar la percepción. Cabe mencionar, que esta prueba es una de las más

objetivas que existen, por la manera en como se evalúa. En la primer parte del método Frostig, se evalúa la coordinación motora, en la segunda la discriminación de figuras, la tercera parte evalúa la constancia de forma, en la cuarta la posición en el espacio y la quinta las relaciones espaciales.

Con respecto al área de memoria, Anderson y Faust (1979) la definen como un sistema de alto grado estructurado, cuya finalidad es registrar los acontecimientos en el mundo, por corto o largo plazo. Generalmente esta área se evalúa contándole un cuento al individuo, después se le presentan una serie de preguntas que tienen por objeto ver cuanto puede recordar.

Melgar en su prueba de lenguaje, menciona que es una escala que mide la pronunciación y ubicación de ciertos fonemas (sonidos) en el lenguaje del niño. Esta evaluación comprende 36 palabras que se usan comúnmente en la conversación diaria de las personas, las cuales el niño tendrá que reconocer y decir el nombre, escuchando así la pronunciación y articulación de los sonidos.

Por otro lado, entre los modos de expresión de las primeras edades de la vida del niño están (además del lenguaje) los juegos y dibujos. Silva (1979) afirma que mediante el dibujo libre, el niño da una visión propia del mundo que lo rodea y, de ese modo, está

informado sobre su personalidad. La primera parte de la vida del niño transcurre en el seno de su familia y las relaciones que con ella mantiene, adquieren una importancia decisiva para la comprensión de la personalidad. El dibujo de la familia permite conocer los sentimientos reales que el niño experimenta hacia los suyos y la situación en que se coloca a sí mismo dentro de ella. Esta prueba se divide en 2 partes: la primera donde el infante dibuja a una familia, y posteriormente explica quienes son las personas que dibujó, donde están, quién es el bueno, quién el malo, etc.

Es indispensable anotar en la hoja de dibujo la composición de la verdadera familia. Toda omisión o deformación de un personaje es reveladora de un problema, en el área emocional.

En suma, el estudio de las pruebas es muy amplio y controvertido, por lo que Rapaport (1977) advierte que el aplicar una sola prueba, por más valiosa que esta sea, "nos puede proporcionar una información unilateral condicionada por características especiales de la situación, desarrollo o inadaptación del sujeto y que, aunque significativa en si misma, sólo suministra una visión incompleta y, por lo tanto, diagnósticamente equivocada de aquel" (p. 10). Por tanto, se deberá seleccionar una batería de pruebas en función de los fines que se persiguen.

Hablando específicamente de la evaluación del desarrollo del niño, que va a ingresar a primer grado de primaria, la batería estaría conformada por una prueba de lateralidad, de motricidad gruesa y fina (método Frostig), una prueba de memoria, una de lenguaje y la prueba de la familia para evaluar el aspecto emocional, donde la observación del examinador cobra mayor importancia, pues si bien es cierto que esta es la herramienta más importante en la aplicación de una prueba, lo es aún más en la prueba emocional, pues ahí, el evaluado deja ver muchas actitudes de su persona. Todas las pruebas, que aquí se aplicaron se centran en aspectos cualitativos del niño, es decir, nos proporcionan datos como: qué habilidad está bien establecida, y de cuál se carece; pues, el hecho de que el niño haga tal o cual cosa, no es eso solamente, sino que esta obtención y carencia va a influir en todas sus capacidades o habilidades posteriores. Desde esta perspectiva, se vuelve a reafirmar que, la zona de desarrollo próximo (establecida por Vygotski), es una parte fundamental, pues con los resultados que se obtuvieron, se podrá proporcionar una serie de sugerencias a los padres y maestros o personas cercanas al niño para optimizar aún más su desarrollo, no únicamente en la escuela, sino que también en su entorno social.

CAPITULO III

METODOLOGIA.

El desarrollo y la organización social a la que aspiramos en nuestro país, son objetivos que exigen una educación de alta calidad, que, sin lugar a dudas es una tarea que habrán de desempeñar en igualdad de responsabilidades, según el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, los maestros, las autoridades correspondientes y los padres de familia, ya que “Lo que conforma finalmente el proceso escolar es una trama bastante compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales y numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas” (Rockwell, 1982, p. 327).

Es este aspecto, lo que le da razón de ser a esta investigación, pues son muchos los factores que intervienen para que el niño ingrese a la educación básica, con las herramientas necesarias para un buen aprovechamiento escolar. Los objetivos y las condiciones bajo las cuales se llevó a cabo dicha investigación fueron las siguientes:

OBJETIVO GENERAL

Valorar el nivel de desarrollo que presentan los niños que ingresan al primer grado de la educación básica, obteniendo información que puede servir de base para formular

propuestas individuales que ofrezcan una visión más amplia del infante a sus padres y maestro, con el fin de favorecer su rendimiento escolar.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

--Detectar el grado de discriminación que presentan los niños con respecto a su hemicuerpo derecho, hemicuerpo izquierdo, así como su lateralidad descentrada.

--Detectar si las habilidades motoras con las que cuentan los niños son las necesarias para desarrollar las habilidades académicas.

--Evaluar la atención visual de los niños, para determinar si logrará mantenerse concentrado en las situaciones de aprendizaje

--Valorar el desarrollo de los infantes con respecto a su percepción, enfocada a su coordinación visual, discernimiento de figuras, constancia de formas, posición en el espacio y relación espacial.

--Valorar la memoria reproductiva y productiva de los niños utilizando la narración de un cuento breve.

--Comprobar si los niños son capaces de resolver situaciones en donde intervenga la utilización de su razonamiento lógico.

--Determinar si el lenguaje expresivo que presentan los niños es fluido, coherente, fantasioso y/o sintético.

--Detectar si el tipo de lenguaje escrito en los niños corresponde a las demandas requeridas, tales como espaciamiento, forma y tamaño. Igualmente verificar si no existe alguna alteración de ésta, como podría ser la inversión, sustitución u omisión.

--Valorar el grado de abstracción y de seguimiento de instrucciones que presentan los niños a través de su lenguaje comprensivo.

POBLACION: 108 niños que aspiraban ingresar a la educación básica privada, sin que se tomará en cuenta su nivel socioeconómico, sexo, edad, escuela de procedencia y problemas físicos.

INSTRUMENTOS: Las pruebas que se aplicaron fueron: el método Frostig, el dibujo de la familia, algunas pruebas de Rene Zazzo, relacionadas con las áreas de motricidad (gruesa y fina), percepción visual, lateralidad y atención, y la evaluación de lenguaje de

Melgar, de la batería predictiva se tomó el área de memoria (productiva y reproductiva), y el razonamiento lógico, escritura y el aspecto familiar a través de una entrevista aplicada a los padres de familia, dicha entrevista, contenía los datos personales del niño (nombre, edad, domicilio, teléfono, número de hermanos, escuela de procedencia y si había repetido algún año), así como los datos personales de los padres (nombre, edad, escolaridad, ocupación). Además se solicitaba la descripción de su hijo y las actividades preferidas del mismo.

LUGAR: La evaluación del método Frostig, se llevó a cabo en la escuela “José Castellón Velasco” ubicada en Coacalco, Edo. de Méx., al cual los niños ingresaron. Se contó con dos salones amplios con buena iluminación, ventilación y pupitres individuales. Las otras evaluaciones se llevaron a cabo en dos cubículo de 2 x 2 m., una mesita de trabajo para niños. El lugar tenía buena ventilación, iluminación y no existía ningún distractor.

PROCEDIMIENTO: Los 108 alumnos se dividieron en grupos de 25 niños, a los cuales se les aplicó el método Frostig dentro de un salón de clases. Una de las investigadoras dirigía la prueba y la otra fungía como auxiliar. Las instrucciones iniciales fueron las siguientes: “Vamos a jugar con lo colores que les están repartiendo, pero no deben hacer nada hasta que yo se los indique, para que ninguno de ustedes se atrase, cada que terminen lo que les diga ustedes levantarán la mano y así nos daremos cuenta de quién falta ¿están de acuerdo?”.

El tiempo aproximado que se tardó cada grupo en resolver la prueba fue de 30 minutos. Al ir saliendo los niños del salón, se les indicaba a los papás que la otra parte de la prueba se haría en los cubículos de manera individual, y se les entregaba un papelito citándoles a cada uno de ellos.

Las pruebas faltantes, que eran las de motricidad gruesa, memoria, lateralidad y la entrevista a padres se les aplicaron en el día y la hora indicados, dentro del cubículo. Aquí, únicamente estaba presente un investigador, mientras los niños eran evaluados, se les pidió a los padres contestaran las preguntas de la entrevista.

Para lograr la valoración del área de motricidad gruesa, se evaluó a los niños con una serie de instrucciones que tenían que realizar donde intervenía la coordinación y la habilidad de su cuerpo; complementándose esta valoración, con información que los padres nos brindaban con respecto a la situación fisiológica de su hijo, como por ejemplo, si el niño tenía el pie plano, si ha sido intervenido quirúrgicamente, etc., lo cual le impidiera realizar dicha actividad. Para evaluar la motricidad fina, no se empleó esta prueba, sino el método Frostig, el cual ya se mencionó en el capítulo anterior.

Con respecto a la memoria a corto plazo (que fue la evaluada), la prueba fue extraída de la prueba predictiva de lenguaje, que consistía en leerles un pequeño cuento a los niños, después se les hacían 5 preguntas, y ellos tenían que recordar la información.

Finalmente la última área evaluada en el cubículo fue la de lateralidad; para hacer más ágil la prueba, sólo se llevaron a cabo los cinco primeros puntos de la prueba de Zazzó (cruzar las manos, tomar una mano con la otra, volver la cabeza, y poner el codo en la mano); además se complementó esta prueba con 2 test, uno extraído de la prueba de Piaget, “derecha-izquierda”, y el otro tomado de la de Head “mano-ojo-oreja”.

Los resultados se les entregaron a los padres de familia de manera individual una semana después de la aplicación. Estos, se presentan de manera cuantitativa, analizándose en forma cualitativa, dividiéndose en cinco rangos de edades, con el fin de darles un mejor manejo e interpretación. El reporte contenía una hoja de presentación con una pequeña descripción de las pruebas, la segunda hoja mostraba los resultados obtenidos por el infante en cada área evaluada y la última hoja contenía algunas observaciones y sugerencias para favorecer el desarrollo del niño, esto se verá más ampliamente en el capítulo de resultados.

Todos los datos personales de los niños como : edad, sexo, número de hermanos, lugar que ocupa en la familia, escuela de procedencia, si ha repetido algún año, la edad de los padres, su escolaridad, su ocupación, el tipo de familia, así como la descripción que hacen los padres de sus hijos, se concentraron en una tabla: Lo mismo sucedió con los resultados que obtuvieron los niños por área (motricidad, lateralidad, lenguaje,

percepción, memoria, etc). Posteriormente, se realizaron gráficas de cada aspecto, tanto de los datos personales como en el de los de área. Finalmente se realizaron otras gráficas donde se correlacionaron algunas situaciones personales (escolaridad, ocupación de los padres, etc) con el nivel de desarrollo del niño (según las pruebas utilizadas en esta investigación). Es importante reiterar, que los datos se presentan de forma numérica, sin embargo, el análisis se hizo de manera cualitativa.

CAPITULO IV

RESULTADOS.

Los resultados presentados por los infantes evaluados en esta investigación, se presentan de manera numérica, analizándose en forma cualitativa; los datos se dividieron en 5 rangos de edades, con el fin de darles un mejor manejo a éstos. Igualmente, se hace la presentación de gráficas las cuales hacen más visible los resultados obtenidos y presentan la relación que tienen algunos de los elementos en el desarrollo del infante, que como ya hemos visto éstos influyen en gran medida en su desarrollo integral; así como también se presentan las gráficas por área evaluada.

El intervalo de edad que obtuvo mayor frecuencia entre los niños fue el de 5/0 (cinco años cumplidos) hasta los 6/3 (seis años tres meses), con 40 niños. El siguiente intervalo con mayor frecuencia fue el de 5/8 (cinco años ocho meses) hasta 5/11 (cinco años once meses) con 30 infantes. El siguiente fue el de 6/4 (seis años cuatro meses), hasta los 6/7 (seis años siete meses) con 27 niños. En el rango que va de los 6/8 (seis años ocho meses), hasta los 6/11 (seis años 11 meses), solo 7 niños entraron dentro de este intervalo. Y por último, en el rango que va de los 7 años en adelante, observamos que 4 niños tenían esta edad (Ver Anexo).

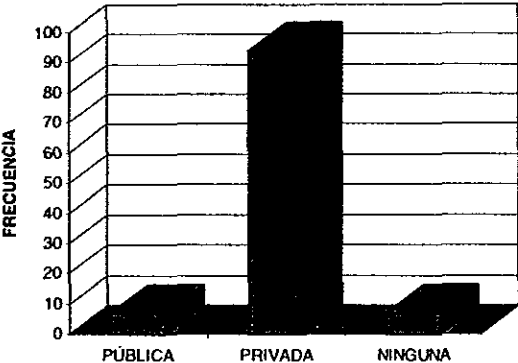
En esta misma tabla, también podemos observar que hubo mayor número de niñas evaluadas (62) que de niños (46). Además, el número de hermanos que tenían cada uno de

ellos es un dato más que podemos observar, pues 55 niños sólo tenían 1 hermano, mientras que 37 de ellos tenían 2, 11 son hijos únicos y 3 niños evaluados tenían 3 hermanos y sólo 1 tenía 5 hermanos, el resto de la población (11) no contestaron a este reactivo.

El lugar que ocupa cada uno de los niños dentro de su familia se presentó de la siguiente manera: 45 infantes tenían un hermano mayor, 34 son los primogénitos, 14 ocupan el tercer lugar, 3 de ellos el cuarto y uno ocuparon el quinto lugar. Los 11 faltantes no contestaron a esta pregunta.

Con respecto a la escuela de procedencia, podemos observar que 94 niños de los 108 evaluados cursaron su educación preescolar en una escuela privada, sólo 7 en una escuela pública y 7 de ellos no habían asistido a ninguna institución (Ver Gráfica 1).

GRAFICA 1 **ESCUELA DE PROCEDENCIA**



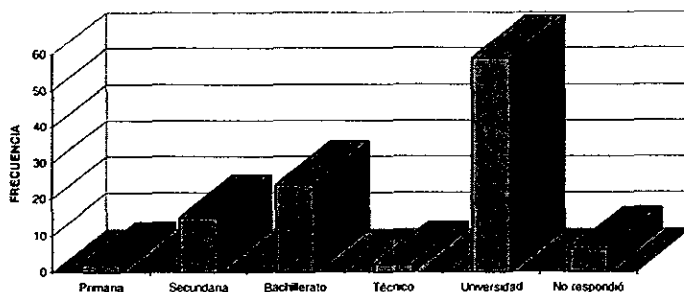
De los niños que tenían antecedentes escolares, 6 de ellos reportaron haber repetido algún ciclo escolar y 101 reportaron que no. Sólo uno de ellos no contestó a esta pregunta.

En referencia a la edad del padre, este dato también se dividió en intervalos de 5, a excepción del primero que su rango es de 7, (debido a que se reportaron 2 papás de 23 años), y de el último que va desde los 46 años en adelante. Los resultados que obtuvimos aquí fueron los siguientes: 35 papás reportaron tener de 31 a 35 años; 28 padres de familia dijeron tener de 36 a 40 años; 20 entraron en el intervalo de 23 a 30 años; 13 en el intervalo de 41 a 45; 8 reportaron una edad mayor a 45 y, 4 no contestaron a la pregunta, sólo anotaban que el papá había fallecido. Asimismo, la edad de la madre, también se dividió en intervalos de 5, siendo 49 las mamás con una edad comprendida entre los 30 a 34 años; 24 casos con mamás entre los 35 a 40; y 23 mamás con una edad entre los 25 a 29 años.

La tabla 1, también arroja datos con respecto a la escolaridad del padre: 59 de ellos tenían estudios universitarios, 24 tienen el bachillerato, 15 únicamente cursaron hasta la secundaria y 2 la primaria, así como 2 tenían una carrera técnica. 6 padres de familia no respondieron a la pregunta (Ver Gráfica 2).

GRAFICA 2

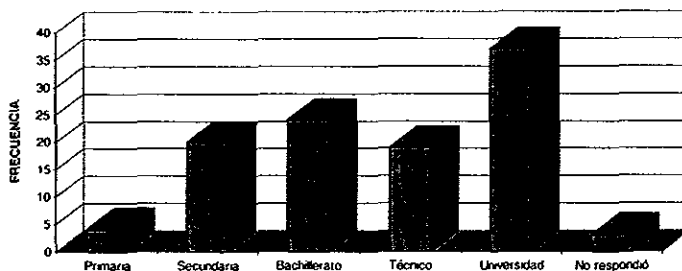
NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE



Con lo que respecta a la escolaridad de la mamá, 37 eran universitarias, 24 cursaron el bachillerato, 19 de ellas tenían una carrera técnica, 20 terminaron la secundaria, 4 la primaria y otras 4 no respondieron a la pregunta (Ver Gráfica 3).

GRAFICA 3

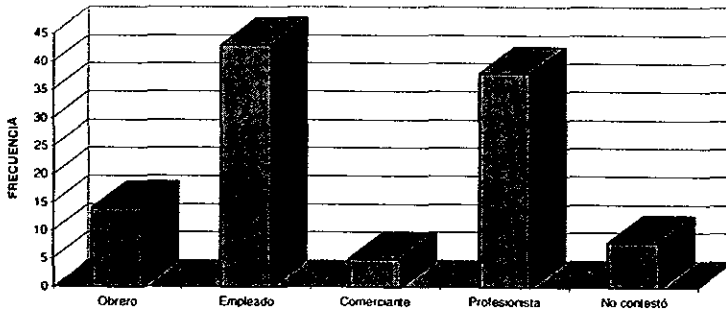
NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE



Con referencia a la ocupación que tenía el padre de familia de cada niño evaluado, podemos observar que 43 de ellos se encontraron dentro de la categoría de empleados, 38 ejercen su profesión, 14 fueron obreros, 5 papás se dedicaban al comercio y 4 no respondieron (Ver Gráfica 4).

GRAFICA 4

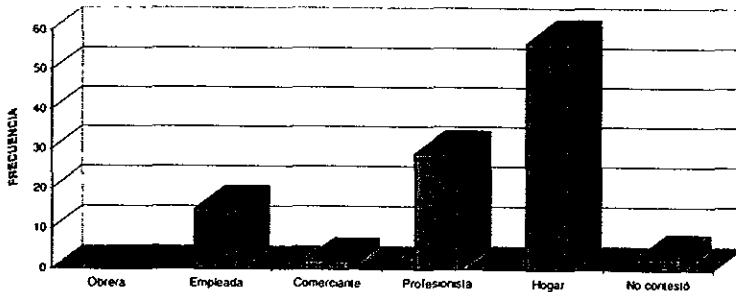
OCUPACION DEL PADRE



Con las mamás se encontró que la mayoría de ellas se dedicaban al hogar (57), le sigue con mayor frecuencia aquellas que ejercían su profesión (29), después las empleadas (15) y 2 madres de familia que se dedicaban al comercio, 3 de ellas no contestaron a este reactivo (Ver Gráfica 5).

GRAFICA 5

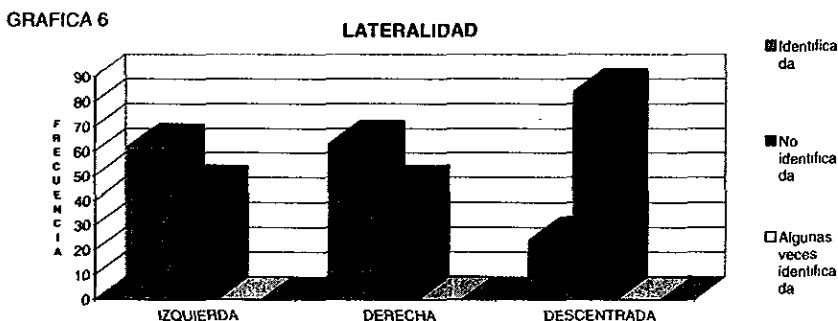
OCUPACION DE LA MADRE



Finalmente, el último dato que nos proporciona la tabla 1, es el tipo de familia en el que se desarrollan los niños, observándose que 91 de ellos pertenecían a una familia de tipo nuclear, 8 pertenecen a una extensa y otros 8 a una desintegrada (los padres no se

encuentran juntos, y la madre aparece como cabeza de familia). Tres de ellos no contestaron.

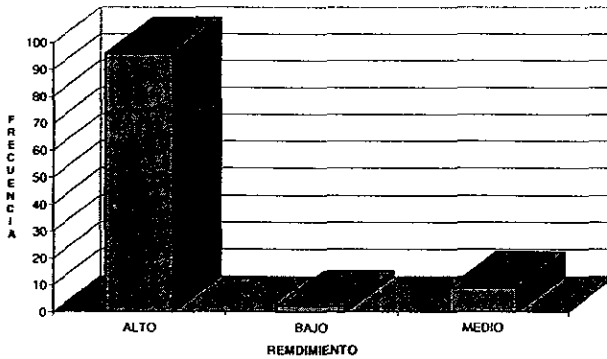
En la tabla 2(Ver Anexo), se presentan los resultados obtenidos por los niños en las diferentes áreas evaluadas. La primera de ellas es la Lateralidad; aquí podemos observar que la mayoría de los infantes conocía cual es su mano derecha y cual es su mano izquierda, ya que al preguntarles sobre su mano izquierda, 62 de ellos respondieron acertadamente, y con la mano derecha obtuvieron 63 aciertos, 45 no distinguen ninguna de las 2 manos. Sin embargo, al hacerles preguntas que combinaban ambas manos, los resultados fueron los siguientes: 24 de ellos ya logran discriminar perfectamente cada lado de su cuerpo y 84 presentan lateralidad descentrada (Ver Gráfica 6).



Con respecto a la psicomotricidad, se encontró que 96 niños tenían un alto rendimiento en esta área, 9 tenían un regular rendimiento y sólo 1 obtuvo puntajes bajos (Ver Gráfica 7).

GRAFICA 7

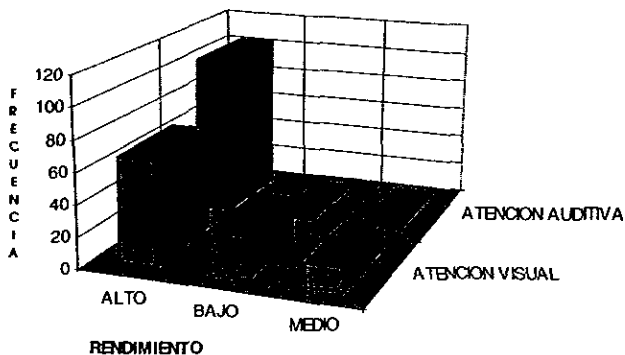
PSICOMOTRICIDAD



La siguiente área evaluada, que se presenta en la tabla 2(Ver Anexo), es la de atención, dividida en: Visual y Auditiva, de acuerdo a la prueba Frostig. En la primera de ellas se observan los siguientes resultados: 103 niños tenían una buena atención auditiva, 3 una atención regular y un infante mostró tener problemas con estímulos sonoros. En referencia a la atención visual, 63 niños demostraron tener una atención favorable, 27 de ellos una atención desfavorable y 15 se ubicaron en la categoría de regular(Ver Gráfica 8)

GRAFICA 8

ATENCION



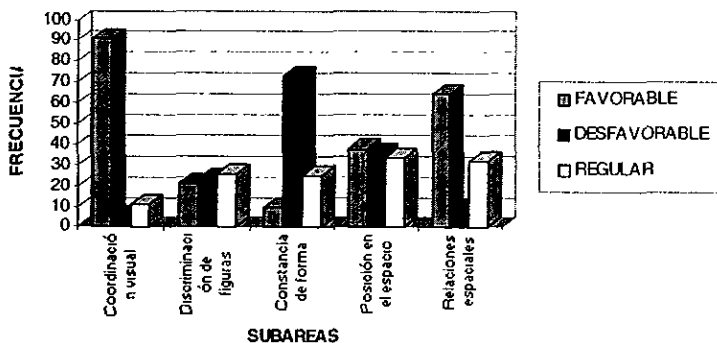
El área de percepción se dividió en 5 subáreas (Ver Gráfica 9). La primera es de coordinación visual, observándose que 91 niños tenían una coordinación ojo-mano favorable, 6 se encontraban en el rango de desfavorable y 11 estaban en proceso de adquirirla. En la subárea de discriminación de figuras, 21 lo hicieron favorablemente, 24 no logran distinguir las figuras y 26 en ocasiones lo hacían bien y otras veces lo hacían mal.

La constancia de forma que los niños presentaron en las pruebas aplicadas arrojan los resultados siguientes: 73 de ellos entraron en la categoría de desfavorable, 25 en la de regular y sólo 10 acertaron la mayoría de los reactivos. En la subárea de posición en el espacio, 38 niños demostraron tener un rendimiento alto, 36 mostraron tener un déficit notable y 34 entraron en la categoría de regular.

En la última subárea que es la de relaciones espaciales, los niños obtuvieron los siguientes resultados: 65 lo hicieron bien, 32 niños los ubicamos en proceso de formación y 10 no lo realizan correctamente.

GRAFICA 9

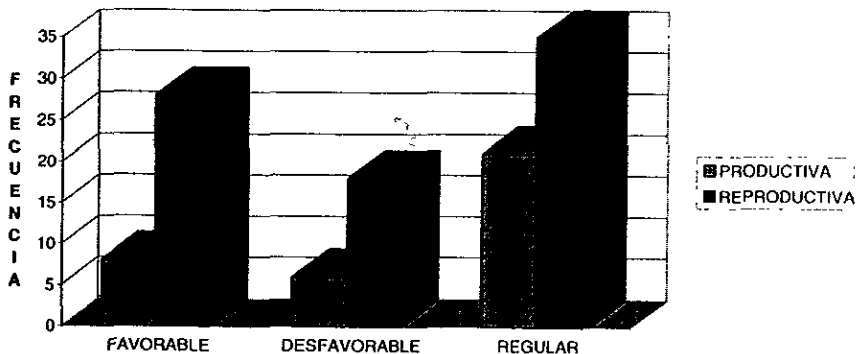
PERCEPCION



El último dato que se presenta en la tabla 2 (Ver Anexo), es el de memoria. Como puede verse en la gráfica 10. En 28 niños se presentó una repetición sobresaliente de información, en 35 la repetición fue deficiente y en 35 niños encontramos una memoria calificada como intermedia.

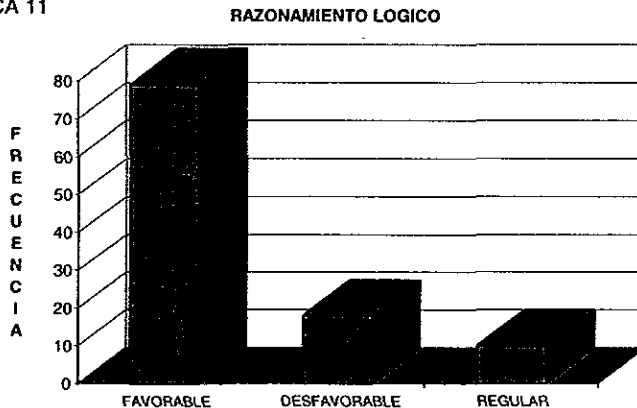
GRAFICA 10

MEMORIA



Finalmente, el razonamiento lógico que se encuentra representado en la gráfica 11, podemos observar que 79 niños realizaron sus ejercicios correctamente, 18 en forma desfavorable y 10 lo hicieron de manera regular.

GRAFICA 11



Los resultados del área de lenguaje se encuentran en la tabla 3, dividiéndose en: lenguaje expresivo en el que los niños demostraron tener en su mayoría un lenguaje fluido y coherente. En el lenguaje escrito se evaluaron los aspectos de espaciamento, forma y tamaño; sin embargo, debido a que existieron muchos casos de niños que no sabían escribir o que sólo sabían dibujar su nombre, no se realizó una gráfica de comparación como en las demás áreas, únicamente se utilizó esta evaluación como dato para el reporte individual.

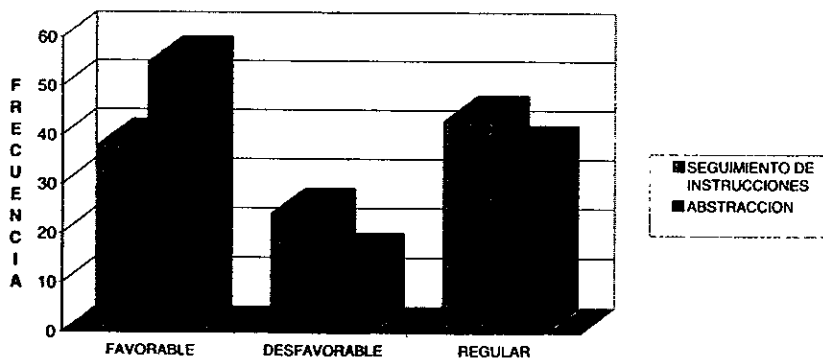
En los niños que sabían leer y escribir, se observó que el tamaño y el espaciamento así como la forma de las letras tenían características favorables en la mayoría de los infantes. Además se presentaron muy pocos casos de inversión de letras,

como: en la "s" o en los números 5, 4, 9, 2, principalmente, lo mismo sucedió con las sustituciones ("p" por "q"; "d" por "b"; "c" por "q") y no existió un solo caso de omisiones (Ver Tabla 3).

Con respecto al lenguaje comprensivo, se puede observar que, 24 niños tenían problemas severos con el seguimiento de instrucciones, 43 tenían un rendimiento intermedio y 38 comprenden y siguen instrucciones sin ningún problema (Ver Gráficas 12 y 13).

GRAFICA 12

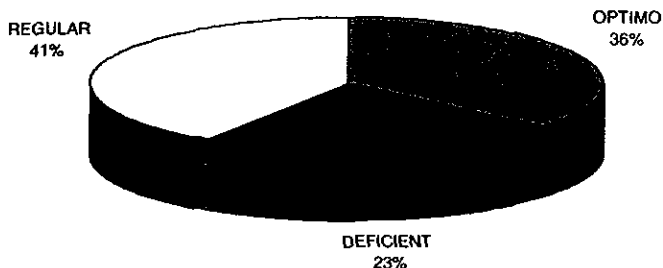
COMPRESION



GRAFICA 13

LENGUAJE COMPRENSIVO

Seguimiento de instrucciones

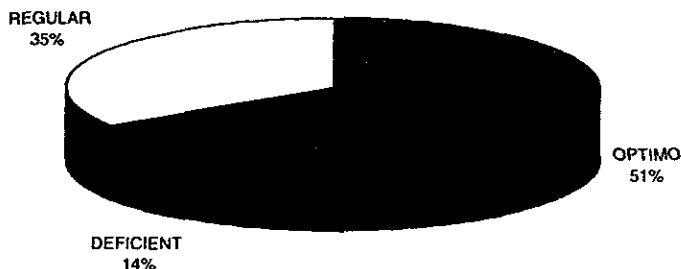


El otro aspecto evaluado en el lenguaje es la abstracción, determinándose que 15 niños (14%) tenían un rendimiento desfavorable en esta habilidad, 37 (35%) un rendimiento intermedio y en 55 niños (51%) se apreció un rendimiento alto. En este aspecto a los infantes se les podía evaluar hasta con 2 categorías (aceptable-deficiente, aceptable-regular, etc.), o con ninguna (ya que los infantes no hablablan ni hacían nada), es por esto que la sumatoria de las columnas de seguimiento de instrucciones y comprensión no dan el total de niños evaluados (108), (Ver Gráficas 12 y 14).

GRAFICA 14

LENGUAJE COMPRENSIVO

ABSTRACCION

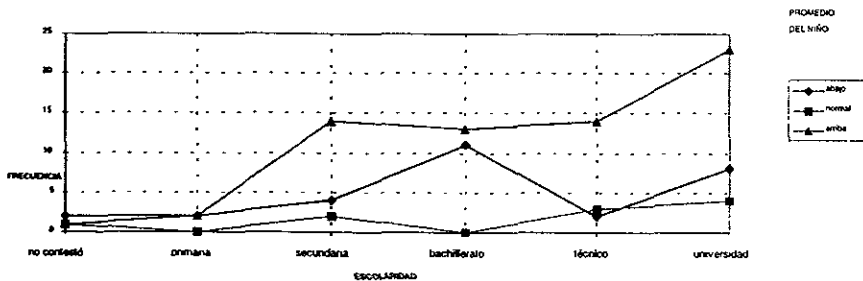


En la tabla 2, se puede observar que existe una columna que se titula “Descripción”, ésta se refiere a la forma en que los padres califican a sus hijos de manera general. La mayoría de ellos los describieron como inteligentes, sociables y juguetones.

Hasta el momento sólo hemos revisado en aislado cada uno de los aspectos que intervienen en el desarrollo del infante, sin embargo, se torna necesario correlacionar algunos datos para tener una mejor visión de cual es el ambiente más óptimo en el que se debe desenvolver el infante para tener un buen desarrollo. El primer dato que relacionamos con el nivel de desarrollo que obtuvo el niño en las elavuciones es la escolaridad de la madre, observándose que los niños que obtuvieron un alto nivel de desarrollo fueron aquellos que su mamá contaba con estudios profesionales, siguiéndole aquellos que tenían una carrera técnica (Ver Gráfica 15).

GRAFICA 15

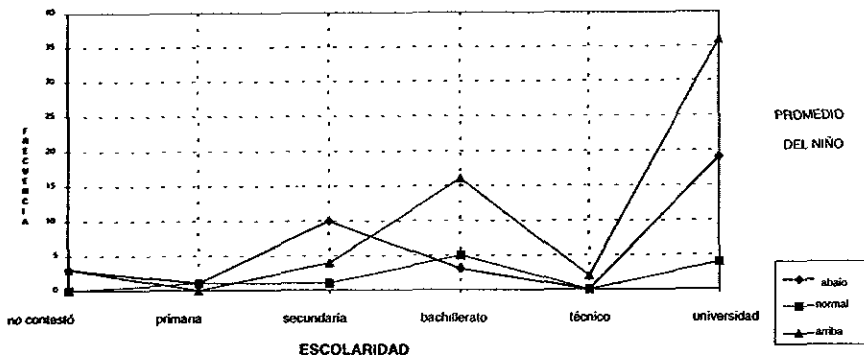
CORRELACIÓN ENTRE ESCOLARIDAD DE LA MADRE Y DESARROLLO DEL HIJO



Lo mismo sucedió con la escolaridad del padre, pues los infantes más sobresalientes fueron aquellos que su papá tenía una carrera universitaria, siguiéndole aquellos niños cuyos padres habían concluído su bachillerato (Ver Gráfica 16).

GRAFICA 16

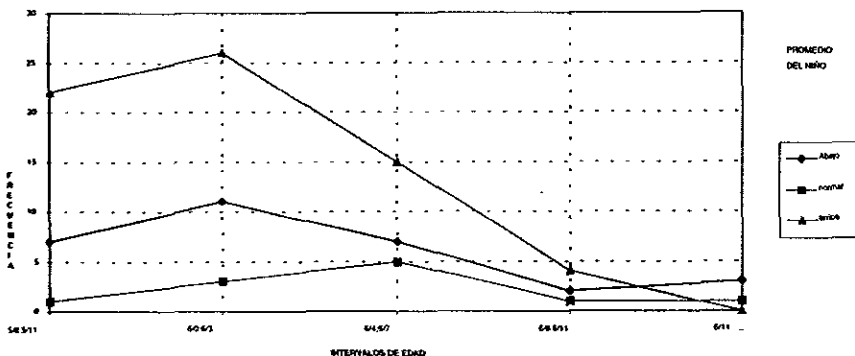
CORRELACION ENTRE LA ESCOLARIDAD DEL PADRE SOBRE EL DESARROLLO DEL HIJO



En la gráfica 17 se puede observar la relación que hay entre la edad y el nivel de desarrollo del niño. En ésta podemos ver que los niños que obtuvieron mayor puntaje fueron los que caían entre el rango de los 6;0 (seis años) a los 6;3 (seis años tres meses), siguiéndoles aquellos niños con una edad comprendida entre los 5;8 (cinco años ocho meses) hasta los 5;11 (cinco años once meses), quedando en tercer lugar los niños que tenían entre los 6;4 (seis años cuatro meses) hasta los 6;7 (seis años siete meses).

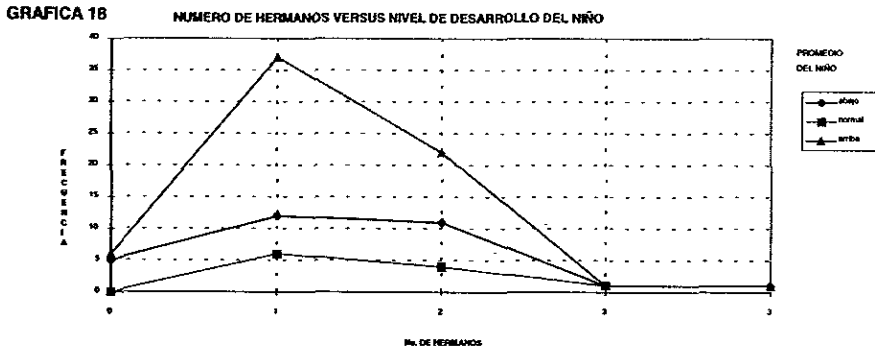
GRAFICA 17

EDAD DEL NIÑO Y NIVEL DE DESARROLLO



El número de hermanos es un factor que también se relaciona con el nivel de desarrollo del niño, los resultados podemos observarlos en la gráfica 18, donde notamos

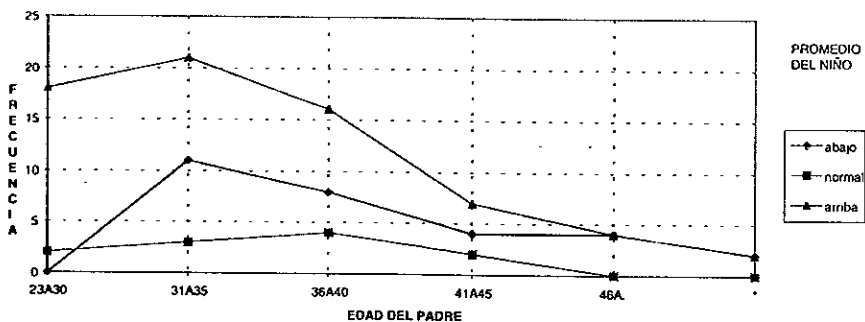
que los infantes con un sólo hermano obtuvieron los mejores resultados, siguiéndoles aquellos que tienen 2 hermanos y posteriormente los hijos únicos.



Con respecto a la gráfica 19, podemos ver que la edad del padre y el desarrollo del niño también se correlacionan, pues según los datos, los niños que están por arriba de lo normal en su desarrollo son aquellos cuyos padres tienen una edad entre los 31 a los 35 años, siguiéndoles en segundo plano los niños con padres entre los 23 a 30 años y en tercer lugar aquellos cuyos padres entran en el intervalo de los 36 a los 40 años de edad.

GRAFICA 19

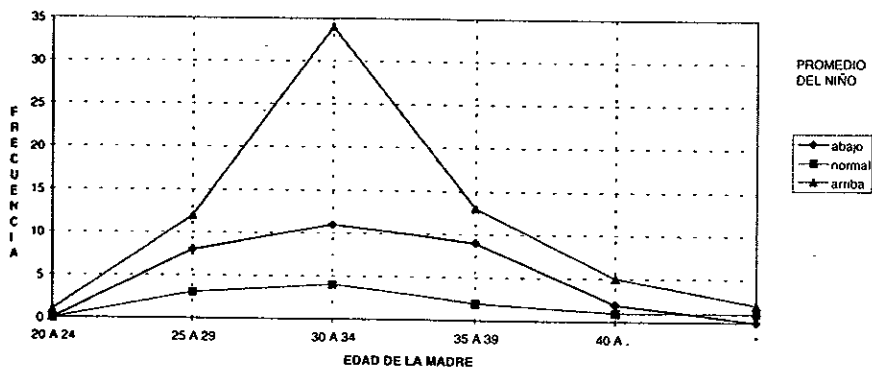
LA EDAD DEL PADRE VS NIVEL DE DESARROLLO DEL NIÑO



Al igual que el dato anterior, la edad de la madre también se correlaciona con el nivel de desarrollo del niño, observándose que los mejores índices de desarrollo de los infantes fueron aquellos donde las madres tenían entre los 30 a 34 años, en segundo término los de las madres de entre los 35 a los 39 años y en tercero las madres entre los 25 a los 29 años (Ver Gráfica 20).

GRAFICA 20

LA EDAD DE LA MADRE VS NIVEL DE DESARROLLO DEL NIÑO

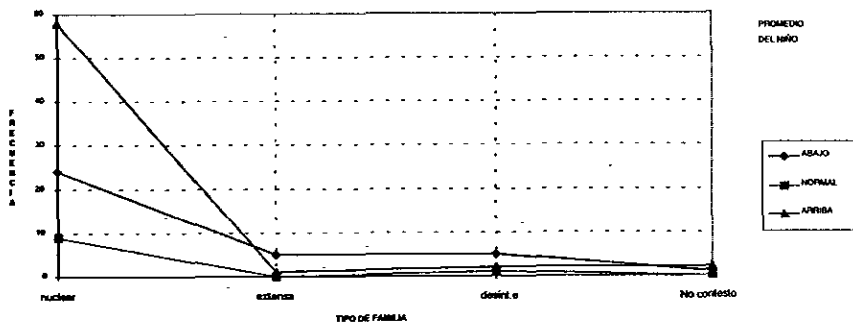


* FALLECIMIENTO DE ALGUNO DE LOS PADRES

En la última gráfica (21), se puede observar que si el niño se desenvuelve en una familia nuclear, su nivel de desarrollo estará por arriba de lo normal, y si el niño crece en una familia extensa o desintegrada su nivel de desarrollo estará muy por debajo de lo normal.

GRAFICA 21

EL FACTOR FAMILIA SOBRE EL DESARROLLO DEL NIÑO



CAPITULO V

ANALISIS DE RESULTADOS

Los puntos principales que surgieron de esta investigación, merecen sin ninguna duda, un análisis más detallado, pues aún con otra población y en otro momento, serán rescatables las conclusiones a las que aquí se llegue, debido a que la situación socioeconómica del país en el que vivimos, es semejante para todas las familias donde los niños se están desarrollando.

Antes de llegar a esas conclusiones, en el presente capítulo, analizaremos los resultados que se obtuvieron al evaluar el desarrollo del niño, en las distintas áreas, y con las diferentes variables que se presentaron.

En la gráfica 1, es claramente visible la preferencia que muestran los padres hacia las escuelas de índole privado, debido quizá, a que la gente de clase media le da una valoración superior a este tipo de educación, pues en éstas se compra un servicio que está de acuerdo a las exigencias de la sociedad, como por ejemplo: el manejo del idioma inglés, el saber de computación, el que el niño toque algún instrumento musical, etc. Además los maestros de las instituciones privadas, debido a su formación universitaria, están mejor capacitados para realizar las actividades de “compañero a compañero”, lo que no sucede (en su mayoría) en las escuelas gubernamentales, donde los maestros tienen una formación normalista y están preparados para trabajar con grupos de alumnos muy

grandes; y, como ya se señaló, es muy poco probable que los niños logren desarrollar algunas habilidades con ayuda de un adulto (zona de desarrollo próximo).

Otro dato que observamos es que la mayoría de las personas en este tiempo, le dan mucha importancia a la educación, pues de todos los niños evaluados, sólo 7 no habían asistido a la escuela. Esto se corroboró con nivel educativo de los padres, ya que en la gráfica 2 y 3, se observa que más del 50% en los padres y más del 30% en las madres poseen una carrera universitaria, siguiéndole aquellos papás y mamás, con el bachillerato concluido. Lo que nos indica que existe mejor nivel cultural y educativo, que favorece las relaciones familiares de los padres con los hijos; ayudándolos también a ofrecer una educación más completa, pues tienen los elementos necesarios para facilitar la adquisición de esas habilidades, lo que probablemente no suceda con aquellos que cuentan únicamente con la educación básica.

Otra variable a analizar es la ocupación de los padres (gráfica 4), según los resultados, aunque más del 50% de los papás son profesionales, la mayoría ocupa un puesto de empleado quedando en segundo término aquellos que ejercían su profesión; y en tercer lugar los papás que laboraban de obreros. Lo anterior arrojó otro dato importante, con respecto a la adquisición de habilidades en el niño, pues los papás no tienen los mismos horarios de trabajo, y por lo tanto tienen pocas actividades con sus hijos; teniendo algunos infantes que realizar sus labores escolares con la mamá (cuando

ésta no trabaja) o con algún familiar cercano. Decimos que con la madre se comparte más tiempo, porque según la gráfica 5 ésta, aunque tenga una preparación profesional, más del 50% de ellas se dedican al hogar, siguiéndole el rubro de profesionistas que ejercían su carrera. La mamá entonces, es quien se hace cargo del desarrollo de sus habilidades, estando o no preparada para hacerlo.

Con respecto a los resultados obtenidos por área, podemos decir, con respecto a la lateralidad, que casi la totalidad de los niños no tenían bien establecida su lateralidad descentrada (gráfica 6), lo que provocaría más adelante problemas sobre todo con la escritura, la lectura y las operaciones matemáticas básicas, sin embargo, la habilidad motora es bastante favorable, pues más del 90% no presenta problemas en esta área, facilitando su aprendizaje (gráfica 7).

En la gráfica número 8, podemos observar que los niños tenían un alto rendimiento en la atención visual y auditiva, lo que facilitaría el proceso enseñanza-aprendizaje; y para aquellos niños que su rendimiento fue bajo, es muy probable que no tengan éxito en la escuela, debido a que la atención es una de las áreas más importantes, ya que si no se posee difícilmente, se realizarán las actividades de forma correcta. Incluso, afectaría tanto en sus relaciones familiares como en sus relaciones interpersonales, dado que regularmente estos niños no siguen instrucciones, por lo tanto sus actividades, tareas y actitudes son diferentes a los del resto del grupo.

La siguiente área evaluada fue la percepción, donde los resultados de las subáreas nos indicaban lo siguiente: favorable en la coordinación visual de la mayoría de los niños, esto quiere decir, que sólo los que salieron con un rango regular, presentarán pequeños problemas de escritura o de precisión en los trazos, al recortar o al iluminar, pues no está desarrollada en su totalidad.

En la discriminación de figuras, los resultados se reportaron en los 3 rubros (favorable, desfavorable y regular), lo que indica que la labor de los padres y maestros sería fomentar esta habilidad pues los riesgos de confundir, por ejemplo, las figuras geométricas sería de manera constante, en aquellas que su discriminación fue desfavorable y/o regular.

El área donde los niños mostraron tener dificultades más severas, por lo menos el 70% de ellos, fue en la constancia de formas, y esto provocará serios problemas con la lecto-escritura. Sin embargo, los niños de esta edad están en proceso de maduración, lo que indica que su zona de desarrollo próximo, debe de estimularse para lograr el desarrollo total de esta habilidad.

Esta misma situación se presenta en las 2 subáreas siguientes, (posición en el espacio, y relaciones espaciales), trayendo consigo los mismos problemas, en caso de que no se trabaje al respecto (Gráfica 9).

El área de memoria, se puede observar en la gráfica 10, donde según los resultados, los infantes caen en el rubro de regular con respecto a la memoria reproductiva, es decir, el poseer ésta habilidad, ayudará a los niños a retener todos los conocimientos que estén a su alcance, no únicamente a nivel escolar, sino social, cultural e incluso familiar. Escolar, porque, será fácil que el niño recuerde toda la formación (conocimientos de la escuela); en el área cultural, porque el infante tendrá siempre presente algunos datos, sucesos y actividades de su comunidad, estado o país; y familiar porque siempre existen reglas y normas que deben cumplirse, sobre todo morales, y que el niño siempre deberá tener presente; sin embargo, es preciso que se trabaje al respecto para que su memoria sea favorable. En referencia a la memoria productiva, el resultado fue muy parecido a la memoria reproductiva (regular) lo que muestra que los niños, tendrán facilidad para crear o producir algunos conocimientos.

El área de razonamiento lógico, se presenta en la gráfica número 11, donde se observa un desarrollo favorable en casi el 80% de los niños, lo que muestra que a esta edad los infantes ya tenían noción de las cosas reales, así como la secuencia de los sucesos. Aquellos niños que su desarrollo fue desfavorable en esta área, nos muestra la poca autonomía que tienen los niños en sus actos, ya que probablemente siempre están esperando que se les resuelvan las cosas, o los mismos adultos no les brindan esa oportunidad.

En el área de comprensión, se reflejan de alguna manera los resultados de la atención, la percepción, la memoria reproductiva y probablemente el razonamiento lógico, porque los resultados muestran que el seguimiento de instrucciones (lenguaje comprensivo), es desfavorable en un 24%, y regular en un 43%, es decir, al momento de darle una instrucción, éste no la realiza, o la hace de manera que no se le pide, por lo que no se sabe, si no entendió, si no sabe hacerlo o simplemente no tiene la seguridad para realizar la tarea sólo. Lo mismo sucede con la abstracción, mostrándose en proceso de adquisición de esta habilidad (Gráficas 12, 13, 14)..

Hasta el momento, se ha realizado el análisis de las áreas y las variables de manera individual, pero se considero más provechoso el correlacionar algunas de las variables con el desarrollo del niño.

La primer correlación es la que se muestra en la gráfica 6, entre la escolaridad de la madre y el desarrollo del niño; aquí, observamos que los niños más sobresalientes, son aquellos que sus mamás tienen una carrera universitaria, reafirmando lo que anteriormente mencionamos, con respecto a que los padres con estudios superiores poseen más conocimientos de las habilidades que deben adquirir sus hijos, en comparación con los que tienen la educación básica (primaria y secundaria).

Este mismo panorama, se visualiza en las gráficas 15 y 16 de correlación entre la escolaridad del padre y el desarrollo del niño, siendo los niños mas destacados, aquellos

con padres que poseían estudios universitarios. En la gráfica 17, observamos la correlación entre la edad y el nivel de desarrollo del niño, y observamos que mientras más edad tengan los niños, menor fue el nivel de desarrollo, el intervalo de edad que obtuvo un nivel mayor, fueron aquellos niños que tenían una edad comprendida entre los 6 años a los 6 años con 3 meses; lo anterior nos indica que la edad en la que los niños poseen la maduración necesaria para ingresar a la primaria es la de los 6 años a los 6 años 3 meses, y los niños que obtuvieron un nivel de desarrollo abajo de lo normal (6 años 8 meses en adelante) es probable que no reciban la atención para que desarrollen sus habilidades, sino por el contrario, debido a que ya tienen mayor edad, las personas adultas que lo rodean, creen que ya lo deben saber todo. Sin embargo, estos niños son los que necesitan mayor apoyo, pues están constantemente sometidos a burlas, rechazos, regaños e incluso insultos por no poder realizar bien sus labores académicas.

Por otro lado, el número de hermanos que tenía el niño se puede observar en la gráfica 18, y conforme a los resultados, se puede decir, que si el infante comparte su espacio, su tiempo, juguetes e incluso a sus papás con un sólo hermano, esto resulta favorable para su nivel de desarrollo; siguiéndole los niños que tenían 2 hermanos y posteriormente los que eran hijos únicos. El hecho de que el niño comparta todo con un hermano, lo hace más sociable, independiente y sobre todo que la atención de los padres no se ve afectada por tener que atender a 2 niños. Lo que no sucede cuando son más hijos, pues los papás tienen que repartir su atención entre tantos, siendo ésta regularmente de

mala calidad y poca cantidad; y todo lo contrario cuando se es hijo único, ya que por recibir tanta atención, el niño se vuelve dependiente, envidioso, etc.

La edad de los padres, es otro factor que quizá interviene en dicho desarrollo, pues los niños con papás con una edad comprendida entre los 30 a los 35 años, resultaron ser los que obtuvieron un nivel por arriba de lo normal (Gráficas 19 y 20). Esto probablemente porque a esta edad los papás ya lograron todos sus objetivos personales, profesionales y quizá los económicos también; en cambio con los papás más jóvenes, estas metas están en proceso de alcanzarse. con los que tienen mayor edad, la paciencia no es la misma, ya que los intereses cambian, así como el conocimiento o reconocimiento de lo que han hecho de su vida.

Finalmente, la última gráfica a analizar es la número 21, que es la correlación entre el tipo de familia y el desarrollo del niño. Aquí se puede observar que los infantes que crecen dentro de una familia nuclear obtuvieron mejores resultados que aquellos que vivían en una familia extensa y/o desintegrada. Esto es obvio, pues la educación que reciben estos niños, es de un solo "estilo" (por decirlo de alguna manera) y no intervienen otras personas ajenas a los padres con respecto a la educación de su hijo. Vivir de forma independiente también ayuda a el niño a respetar límites espacios y a desenvolverse de forma autónoma.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES.

El realizar esta investigación sobre diversos aspectos que afectan el desarrollo del niño nos ha permitido tener una visión de conjunto no solamente más extensa sino sobre todo más coherente, de la forma en como los niños construyen progresivamente la representación del mundo y sobre los instrumentos del pensamiento indispensables en la elaboración de conocimientos. La infancia y la niñez, tan prolongadas en la especie humana, están relacionadas con la necesidad de una enseñanza para preparar al niño, con el fin de que pueda ocupar un lugar en la sociedad.

En la actualidad, sin lugar a dudas la educación es el objetivo más importante en nuestra sociedad, sin embargo, existen como ya hemos visto muchos factores para que ésta se vea mermada, por lo cual, es necesario detectar oportunamente algún atraso en el desarrollo en el niño antes de ingresar al nivel básico para estimularlo en la secuencia adecuada. Para logra mejores resultados, pensamos que esta labor se debe operar en estrecha coordinación con el hogar. Así, cuando un niño inicia la etapa de la escolaridad, es importante tomar en cuenta si ha pasado por la escuela en el periodo preescolar, en cuyo caso contaremos con: adiestramiento, hábitos y nociones fundamentales sistematizadas que nos asegurarán una formación cuya base tuvo un enfoque psicológico atento a la evolución integral del niño. Sin embargo, es bien sabido que, el aprender es algo inherente a la naturaleza de todo individuo que crece y se desarrolla y no se necesita

mucha enseñanza directa cuando el niño está continuamente en contacto directo con el mundo de los adultos y puede aprender a base de experiencias reales proporcionadas por la gente que lo rodea, así como de observación e imitación de éstos. Es evidente también, que la mayoría de la gente aprende continuamente, sea que se le esté educando o no. El aprendizaje puede ocurrir y ocurre efectivamente en muchos casos, sin ninguna enseñanza directa o intencional. Específicamente lo podemos observar en el área de lenguaje, donde Quiroz (1992) y Rondal y Rodríguez (1985), coinciden en afirmar que no se trata de una enseñanza explícita, consciente, de tipo escolar, sino principalmente de una enseñanza que pudiera calificarse de implícita. “El valor y la eficacia de dicha enseñanza puede, sin duda, variar de una pareja de padres a otra y de un medio social a otro lo que podría constituir uno de los determinantes al menos parcial de las diferencias individuales importantes que se observan en la cronología del desarrollo en el lenguaje de los niños” (Rondal y Rodríguez, 1985). Lo que si podemos mencionar, según los resultados que arrojó esta investigación, es que en este tiempo, los padres tienen más confianza en escuelas privadas para que el niño adquiera las habilidades antes mencionadas.

Con certeza podemos asegurar que no importa la postura teórica que se adquiera para la educación del niño, siempre se llevará a la práctica una de ellas mezclada por supuesto de experiencias personales de los padres, de las personas que rodean al niño o de su medio ambiente.

Con respecto al papel que juegan los maestros en la promoción del desarrollo cognoscitivo, estamos de acuerdo en que es importante que conozcan la evolución general del conocimiento, para que puedan determinar el grado de desarrollo específico de cada niño dentro de ésta y detecten oportunamente cualquier atraso o anomalía. Asimismo, un conocimiento más completo sobre la mecánica de la progresión intelectual del niño, proporcionar a los educadores la orientación necesaria para poder estimular al niño a avanzar en su desarrollo cognoscitivo con mayor armonía y eficiencia.

De igual importancia es el papel que juegan los padres en la educación de los hijos, asimismo la preparación que ellos tengan para el conocimiento de las herramientas con las que debe contar el niño para su buen desarrollo. Sin embargo, aquí se demostró que aunque los padres sean en su mayoría los que tienen mejor preparación (y que esto ayudará al desarrollo del niño), la persona que se queda al cuidado del infante, revisando tareas, asesorando su comportamiento y todo lo que tenga que ver con su educación es la madre, aunque ésta no tenga el nivel educativo que tiene el padre.

Al respecto, Chodorow (1984), nos dice que las mujeres ejercen la maternidad, en nuestra sociedad como en la mayoría de las sociedades, las mujeres no solo llevan a los hijos en el vientre, y después los paren; también asumen la responsabilidad primordial de su cuidado, invierten en ello mucho más tiempo que los hombres y mantienen los primeros lazos con los bebés. Es decir, el contacto social más importante del niño es el

que tiene con la madre, sus impulsos, sus emociones y sus sentimientos se concentran en derredor de ella.

Sin duda alguna, la edad es el punto de partida para conocer la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño y por ende para determinar si entra o no a la educación básica según los lineamientos establecidos en la educación de nuestro país y probablemente en muchos otros. Por ejemplo, “ en Estados Unidos se está *listo* para entrar en el primer grado si el sexto aniversario ocurre antes de cierta fecha límite del otoño de ese año escolar” (Craig, Mehrens, 1985, p.39).

A partir de esto, nosotros consideramos más importante no tanto la edad cronológica del niño sino su nivel de desarrollo a través de una batería de pruebas que nos indiquen si éste cuenta con las habilidades necesarias para ingresar al nivel básico.

No podemos negar que el tipo de familia en que se desenvuelve en niño es crucial para la obtención de dichas habilidades, pues aquellos niños que tienen y visualizan a su familia como nuclear e integrada son los que tuvieron un nivel alto de desarrollo comparado al de sus demás compañeros. Esto probablemente se debe a que existe un sólo tipo de educación que es la de los padres sin que ésta se vea influenciada por terceras personas ajenas a esta relación (Laing, 1979).

Es por esto que, a partir de ahora, el hogar, la pareja, la familia reivindican para sí el cumplimiento de todas las funciones que le corresponden y, además, la familia ha logrado un monopolio sobre las emociones la crianza de los hijos y la ocupación del tiempo libre. Por lo tanto, no sólo los miembros de la familia han llegado a ligarse cada vez más entre sí exclusivamente por vínculos emocionales, sino que ésta se ha convertido en la única institución en que pueden desarrollarse con confianza esos lazos emocionales (Espinoza, 1992).

El número de integrantes que creemos es el ideal en una familia (de acuerdo con nuestros resultados) es de 4 (mamá, papá y dos hijos) pues el tiempo y la calidad de atención que se les da a los pequeños es la óptima para que el niño alcance un alto nivel de desarrollo. Y, por otro lado, los padres pueden proporcionar con sus actitudes mayor seguridad y por lo tanto más independencia, lo cual es básico para el desenvolvimiento de los niños.

Por otro lado, consideramos importante tener en cuenta los aspectos de alimentación y de afecto así como de permisividad para la expresión de los sentimientos y necesidades, ya sean estos positivos o negativos. Al respecto, Montessori (1985) propone crearle al niño un medio adecuado a sus necesidades de experimentar, actuar, de trabajar y de asimilar espontáneamente el mundo que lo rodea. Por este motivo, creímos conveniente plantear algunas sugerencias para los padres y maestros en relación al adiestramiento de conductas adaptativas del infante.

Sin embargo, como nos lo menciona Glaser (1964), “casi todas las personas que están seriamente dedicadas a la enseñanza o a producir materiales de instrucción utilizarán una estrategia más acertada a los fines que se persigan; pero por desgracia, muchos maestros no aplican la estrategia en forma completa y consistente”. Por lo que nosotros creemos conveniente que todas aquellas personas que ejerzan esta labor se concienticen de la importancia que tiene el papel que desempeñan para la formación de la personalidad del niño.

Ahora bien, como mencionamos en la metodología, a cada uno de los padres de familia se les entregaron sugerencias acordes al desempeño que mostraron los niños en las evaluaciones y de acuerdo al diagnóstico al que nosotros llegamos. El diagnóstico que se presentó fue el siguiente:

Si correspondía su diagnóstico “superior al promedio”, la sugerencia que se le daba era que siguieran apoyando de la misma forma al infante.

Si correspondía su diagnóstico “normal promedio”, la sugerencias dadas se acentuaban en las áreas en donde se le había encontrado bajo desempeño, como por ejemplo: entrenar en lo cotidiano su atención y percepción en general; aumentar su autoestima, dedicarle y presentarle mayor atención en sus juegos, tareas, dudas, inquietudes, etc.; resaltar sus características y aciertos positivos.

Si correspondía su diagnóstico “límitrofe”, se acentuaba las áreas con déficit y se hacían sugerencias de ciertas terapias, como por ejemplo: el niño(a) presenta déficit en lateralidad descentrada, atención visual y discernimiento de figuras; y las sugerencias que se le daban era terapia de lenguaje y entrenamiento en las áreas mencionadas, así como el trabajo y mayor comunicación con los padres.

Y, por último, es necesario exponer algunas limitantes a las que nos enfrentamos para poder llevar a cabo este trabajo. El primer problema fue la falta de oportunidad para aplicar la misma batería de pruebas a niños que ingresaran a escuelas públicas para que nuestra población presentara diferentes características con respecto a sus preferencias al sector público o privado. No obstante, consideramos que los factores que intervienen en el desarrollo del infante son los mismos por pertenecer a una misma sociedad y a un mismo país.

Otra de las dificultades con las que nos tuvimos que enfrentar fue el hecho de que no se les pudo aplicar el método Frostig a nivel individual para poder observar en forma más precisa cada una de las reacciones de los niños durante la realización de ésta; lo cual como sabemos complementa en gran medida la evaluación. Lo anterior fue rescatado al momento de realizar la segunda evaluación en los cubículos, por lo cual consideramos que el objetivo de esta investigación fue cubierto en su totalidad.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, G. S. (1975), Medición y Evaluación en Educación, Psicología y "Guidance", edit. Herder, Barcelona, p.820.
- Acuerdo Nacional de la modernización Básica
- Ahann, J. S. (1968), Los Tests Psicológicos y su empleo en la Escuela, edit. Troquel, Buenos Aires, p.140.
- Anastasi, A. (1974), Test Psicológicos, edit. Aguilar, Madrid, p.680.
- Anderson, R. C. y Faust, G. W. (1979). Psicología Educativa "La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje". edit. Trillas, México.
- Bergan, J. R. (1980), Psicología Educativa, edit. Limusa, México.
- Booth, (1980), Creciendo en la Sociedad, CECSA, México, p.13,23-25.
- Brown, G., Frederick, (1980), Principios de la Medición en Psicología y Educación, De. Manual Moderno, México, p. 5-9

- Bühler, C. (1968), The course of human life as a Psychological problem. Humer Development, p.p.11, 184, 200.
- Cerda, E. (1978), Psicometría General, edit. Herder, Barcelona, p.392.
- Chodorow, N. (1984), El ejercicio de la maternidad, edit. Gedisa, Barcelona p.p.319.
- Craig, Mehrens, (1985), Psicología Educativa Contemporánea, Limusa, México, p.p. 296.
- Espinosa, R. (1992), El Ciclo Vital en Familias Mexicanas: Características Culturales y Estructura Familiar, Tesis de Maestría. U.D.L.A. México.
- Freud, S., (1953), A general Introduction to psychoanalysis, (J. Riviere, Trans), New York, Permabooks.
- Frostig, M., (1973), Método de evaluación de la percepción visual, Manual de aplicación y Calificación, Revisión de 1966, México, Manual Moderno, S.A.
- Glaser, R. (1964), "Implication of Training Research for Education", En la obra de E.R. Hilgard, Dir; Theories of Learning and Introduction 63°. Anuario de la National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.

- Jiménez, A. (1994), El Análisis Experimental de la Conducta, edit. Trillas, México.
- Karmel, L. J. (1974), Medición y Evaluación Escolar, edit. Trillas, México, p. 546.
- Laing, R. D. El Cuestionamiento de la Familia, edit. Paidós, México.
- Maslow, A., (1954), Motivación and Personality, New York, Harper & Row.
- Maslow, (1968), Toward a Psychology of Being, PRINCETOWN, N.J.: Van Nostrand.
- Melgar de G., M. (1988), Cómo detectar al niño con problemas del habla, edit. Trillas, México, 2ª edición.
- Montessori, C.G. (1985). Los grandes pedagogos de J. Chateau, México, FCE.
- Mueller, (1983), La Psicología Contemporánea, edit. Fondo de Cultura Económica, México, p.p. 237. Colección popular.
- Nahoum. C., (1971), La entrevista Psicológica, Buenos Aires, Kapelusz, p.p.169 .

- Papalia, D. E. y Wendkos, S. (1985), Desarrollo Humano, Mc Graw-Hill, México.
- Patterson, C. H. (1982), Bases para una teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación, edit. Manual Moderno, México, p.1-3.
- Piaget, J. (1991), Seis Estudios de Psicología, ARIEL, México, p.129- 136.
- Pichot, P. (1976), Los Test Mentales, edit. Paidós, Buenos Aires, p.194.
- Quiroz, B. (1992), Revista de Psicología, "Transtornos del lenguaje en el niño", México.
- Rapaport, D. (1977), Test de Diagnóstico Psicológico, buenos Aires, Paidos, p.p.323
- Rockwell, (1982) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, edit. El Caballito, México, p.p. 160.
- Rondal, J. A. y Rodríguez, C. (1985), Revista mexicana de análisis de la conducta, "Hacia una teoría cognitivo-ambientalista de la adquisición del lenguaje". Vol. 11, Núms 1 y 2, p. 55-68.

- Salles, M. (1991), Revista Psicológica, “ Las Aportaciones de Piaget a la escuela de Ginebra”, Enero-Febrero, México, p.3-8.
- Silva y O., M:T., (1979), La percepción Visual en los primeros años del aprendizaje, México, UNAM, Acatlán, 202 p.p.
- Thomas, R., (1979), Comparing Theories of child developmen Belmont, C.A., Wadsworth
- Thorndike y Hagen (1975), Tests y Técnicas de Medición en Psicología y Educación, edit. Trillas, México, p.733.
- Villalpando, J. M. (1981), Manual de Psicotécnica Pedagógica, edit. Porrúa, México, p.308.
- Vygotski, L. (1990), Pensamiento y Lenguaje, edit. Quinto Sol, México.
- Vygotski, L. (1991), El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, edit. Grijalbo, México.
- Zazzo, R. (1981), Manual para el Exámen Psicológico del niño, Madrid, Vol. I, p.494.

ANEXOS

TABLA I
DATOS GENERALES DE LOS NIÑOS.

NÚMERO DE SUJETO	EDAD	SEXO	NÚMERO DE HERMANOS	LUGAR QUE OCUPA	ESCALA ESC. PROC.	ESCALA DEL PADRE	ESCALA DE LA MADRE	ESCALA DEL PADRE	ESCALA DE LA MADRE	OCUPACION DEL PADRE	OCUPACION DE LA MADRE	DESCRIPCION DEL HIJO	NÚMERO DE FAMILIA	VALORACION
1	6:6	F	1	2	2	38	35	5	5	5	5	Atenta, inteligente, expresiva.	1	Abajo
2	6:5	F	1	2	2	37	30	1	4	2	6	Tranquila, pero al resaca es agresiva	2	Normal
3	5:8	M	1	1	2	36	31	5	5	5	5	Tranquilo, juguetón y nervioso	1	Arriba
4	6:2	M	0	2	1	43	35	5	2	5	3	Duro de carácter, rebeldía e inestable	1	Arriba
5	6:3	F	2	2	2	32		2	2	2	0		1	Arriba
6	6:2	M	1	1	2	33	24	5	2	2	6	Muy activo y tranquilo	2	Arriba
7	5:10	M	1	1	2	48	32	5	5	5	5	Expresivo, acomodado, sensible	1	Abajo
8	6:10	M	1	2	1	39	37	3	5	1	5	Muy inteligente y algo rebelde	1	Arriba
9	6:3	M	2	3	2	35	35	3	5	5	3	Inteligente, sociable y activo	1	Normal
10	6:0	F	1	2	2	23	*	2	0	2	*	Alegre, juguetona y activa	1	Normal
11	6:1	F	1	1	0	30	31	3	5	2	5	Tranquila y lista	1	Arriba
12	5:10	F	1	2	1	37	36	5	5	5	5	Normal	1	Arriba
13	6:2	F	1	1	2	34	31	5	5	2	5	Tranquila y en ocasiones distraída	2	Arriba
14	6:0	M	0	2	2	*	28	0	1	0	6	Normal	3	Abajo
15	6:8	M	1	2	2	34	37	5	4	5	6	Buen estudiante, un poco flojo	1	Arriba
16	5:9	M	1	2	2	35	32	5	5	5	5	Inteligente, observador e hiperactivo	3	Abajo
17	6:0	F	2	2	0	37	31	5	4	5	6	Alegre, vivaz y muy sociable	1	Abajo
18	6:5	F	1	2	2	37	32	4	5	1	6	Inquieta, tranquila y despierta	1	Arriba
19	6:0	F	1	2	2		43	0	4	0	5	Inquieta	2	Arriba
20	6:2	F	1	1	2	28	27	5	5	2	5	Muy accesible, dócil, comprensiva	1	Arriba
21	6:2	M	1	2	2	37	38	5	3	1	6	Normal, inquieto, curioso, sociable	1	Abajo
22	6:5	M	1	2	2	41	39	3	2	2	2	Tímido, observador fuera de casa	1	Arriba
23	6:7	F		1	1	25	25	5	5	2	5	Carifosa, tranquila, ordenada		Arriba
24	5:10	M	2	3	2	39	34	5	4	3	6	Inquieto, muy listo, maduro, inteligente	1	Arriba
24	9:3	M		0	2		29	0	1	0	6	No aprende, se le olvidó, distraído	3	Abajo
26	6:6	M	2	3	2	38	28	5	5	0	5	Hiperactivo	1	Abajo
27	7:0	M	3	4	2	42	34	3	4	2	6	Tímido, se sienta consentido, cariñoso	1	Normal
28	6:4	F	2	3	2	35	35	5	3	5	6	Inquieta, lista y precoz	1	Abajo
29	6:1	M	1	2	2	40	34	5	3	5	6	Inteligente, inquieto, extrovertido	2	Arriba

Edad Años-Mes, Esc. de Proc 1-Púb 2-Priv 3- No cont;

Rep de año 1-No 2-Sí

Esc. de los padres, 1-Prim 2-Sec. 3- Bachill 4-Técn 5-Univ

Ocup de Padres 1-Obr 2-Empl 3-Comer 4-Prof 5-No cont

TABLA I
DATOS GENERALES DE LOS NIÑOS.

NUMERO DE SUETO	EDAD	SEXO	NUMERO HERMANOS	LUGAR QUE OCUPA	ESCL. PROC.	REPETICION DE AÑO	EDAD DEL PADRE	EDAD DE LA MADRE	ESCOL. DEL PADRE	ESCOL. DE LA MADRE	OCCUPACION DEL PADRE	OCCUPACION DE MADRE	DESCRIPCION DEL HIJO	DE GRADO DE MADRE	VALORACION
30	6:1	M	1	2	2	1	44	37	0	0	2	0	Normal	1	Abajo
31	6:4	M	1	2	2	1	40	30	5	3	5	2	Inquieto, desaseo de aprender	1	Arriba
32	6:0	F	2	3	2	1	41	42	5	2	2	6	Alegre, activa	1	Normal
33	6:0	M	2	2	2	1	33	27	3	3	3	6	Activo, muy juguetón e interesado	1	Arriba
34	6:0	F	2	2	0	1	35	37	2	2	2	6	Distraída, juguetona	1	Arriba
35	6:4	F	1	1	2	1	31	32	3	5	1	5	Tierna, cariñosa y pendiente	3	Normal
36	6:1	M	1	2	2	1	41	34	5	2	2	6	Inquieto y bastante agresivo	1	Arriba
37	5:11	M	2	2	2	1	34	34	5	5	2	6	Tranquilo, pacífico, desesperado	1	Abajo
38	5:11	M	2	2	2	1	36	34	5	2	2	6	Muy inquieto, noble	1	Arriba
39	6:0	F	1	1	1	1	29	33	5	5	5	5	Amigable, sociable, cariñosa, simpática	1	Arriba
40	5:10	F	1	1	2	1	30	32	5	5	2	0	Alegre y muy buena, responsable	1	Arriba
41	5:10	M	1	2	0	1	38	32	3	2	1	6	Inquieto y muy contradictorio	1	Arriba
42	5:11	M	1	1	2	1	31	27	3	5	1	5	Inteligente, muy inquieto, autónomo	1	Normal
43	5:10	F	2	2	2	1	38	31	5	4	5	6	Inteligente, pero distraída	1	Arriba
44	7:4	F	1	1	2	1	38	32	5	3	5	6	Estudiosa, respetuosa, cariñosa	1	Abajo
45	5:9	F	1	1	2	1	29	28	5	5	5	6	Normal, alegre y juguetona	1	Arriba
46	6:3	F	2	2	2	2	30	29	3	4	2	6	Hiperactiva	1	Arriba
47	6:5	F	1	1	2	1	33	33	3	3	2	6	Tranquila, inteligente, amorosa	1	Arriba
48	5:11	F	2	3	2	1	33	33	2	3	1	6	Algo inquieta, cariñosa	1	Arriba
49	5:9	F	1	1	2	1	40	43	5	5	5	5	Muy lista, inquieta, alegre, tierna	1	Arriba
50	5:10	F	1	2	2	1	64	40	5	5	5	6	Buena niña, pero berrinchuda	1	Abajo
51	5:10	F	2	3	2	1	34	32	2	2	1	6	Alegre, cariñosa, juguetona, caprichosa	1	Arriba
52	5:10	F				1	35	37	3	4	2	2	De carácter muy fuerte	1	Arriba
53	5:10	F				2	1	35	32	5	3	5	Inteligente, precoz, poco amigable	3	Abajo
54	6:0	F	1	2	2	1	39	26	2	4	2	6	Lo normal de traviesa	1	Abajo
55	6:0	F	1	1	2	1	29	30	5	3	5	6	Tímida	1	Arriba
56	6:2	M	1	2	2	1	35	30	5	3	0	6	Muy cariñoso, amigable, obediente	1	Arriba
57	6:2	M	1	2	2	1	42	39	5	1	2	6	Jugar, leer, bailar	1	Arriba
58	6:3	M	1	1	2	1	33	30	1	3	1	2	Un poco listo en sus actividades	1	Abajo

Edad Años-Mes; Esc de Proc. 1-Púb 2-Priv 3-No cont.

Rep de año. 1-No 2-Sí

Esc de los padres 1-Prim 2-Sec 3- Bachill 4-Teen 5-Univ

Ocup de Padres 1-Obr 2 Empl 3-Cuiner 4-Prof 5-No cont

TABLA I
DATOS GENERALES DE LOS NIÑOS.

NÚMERO DE SUJETO	EDAD	SEXO	NÚMERO DE HERMANOS	LUGAR QUE OCUPA	ESC. PROC	REPETICION DE AÑO	EDAD DEL PADRE	EDAD DE LA MADRE	ESCOL DEL PADRE	ESCOL DE LA MADRE	OCCUPACION DEL PADRE	OCCUPACION DE LA MADRE	DESCRIPCION DEL HIJO	VALORACION
59	6:6	M	2	3	2	1	43	37	5	3	2	2	Inquieto, muy dinámico, sociable	1
60	5:10	F	2	2	2	1	34	36	5	3	5	2	Muy tranquila, obediente y distraída	1
61	6:3	F			2	1		26	0	3	0	2	Inquieta, corre, juguetona	1
62	7:0	M	1	2	2	2	48	31	5	3	2	6	Inquieto, muy cariñoso	1
63	6:7	F	2	3	2	1	35	34	5	5	2	2	Extrovertida, alegre, sencilla, tierna	1
64	6:8	F	2	2	2	1	33	*	5	*	5	*	Cariñosa, por necesidad madura	3
65	5:11	F	2	3	2	1	36	33	5	4	5	2	Demasiado tranquila	1
66	6:8	F	1	1	2	1	33	34	3	4	2	2	Inquieta, le gusta informarse	1
67	6:7	F			2	1	35	32	2	3	2	2	Inquieta	1
68	6:2	F	2	3	2	1	35	33	5	5	5	5	Muy activa, independiente, cariñosa	1
69	6:0	F	2	2	2	1	38	36	5	4	5	6	Inteligente, inquieta, estudiosa	1
70	6:7	F	1	1	2	1	28	26	3	4	3	6	Independiente, obediente, sensible	1
71	6:7	F	2	1	2	1	41	29	5	4	5	6	En ocasiones un poco tímida	1
72	5:11	M	2	1	2	1	29	28	5	3	2	6	Ordenado, cumplidor, buen chico	3
73	6:5	F	1	2	2	1	34	34	3	3	2	6	Muy activa, le gusta hacer ejercicio	1
74	6:3	M	2	2	2	1	41	35	5	2	2	6	Afectuoso, cariñoso, tranquilo	1
75	6:0	F	1	2	2	1	30	28	5	2	2	6	Muy activa sociable, extrovertida	1
76	6:6	F	1	1	2	1	32	26	2	4	2	6	Tranquila, segura, muy inquieta	1
77	5:8	F	1	1	2	1	37	36	5	5	5	5	Normal	1
78	6:4	M	2	1	2	1	32	33	5	3	5	6	Muy inquieto, activo, amigable	1
79	6:5	F	1	1	2	1	46	31	5	5	5	5	Muy inteligente, introvertida, rebelde	1
80	6:2	M	1	1	2	1	30	30	4	3	2	6	Hiperactivo	1
81	6:6	M	3	4	0	1	34	27	2	0	0	6	Inquieto	1
82	6:8	M	2	2	1	1	36	30	3	5	0	5	Muy preguntón, sentimental	1
83	6:0	M			2	1	27	30	2	3	3	2	Extrovertido y gritón	1
84	6:6	F	1	1	2	1	28	25	3	5	2	5	Inquieta y temerosa a la vez	1
85	6:5	F	1	1	2	1	36	29	5	4	2	2	Noble, franca, sociable y lista	1
86	6:4	F	2	3	2	1	40	38	5	5	5	5	Muy platicona, estudiosa, hogareña	1
87	6:9	F	2	3	2	1	34	29	3	2	2	6	Un poco inquieta	1

Edad Años-Mes; Esc de Proc 1-Fútb 2-Priv 3- No cont;
Rep de año: 1-No 2-Si
Esc de los padres, 1-Prim 2-Sec 3- Bachill 4-Téc 5-Umiv
Ocup de Padres, 1-Obr 2-Empl 3-Comer 4-Prof 5-No cont

TABLA I
DATOS GENERALES DE LOS NIÑOS.

NÚMERO DE NIÑO	EDAD	SEXO	NOMBRE	TIPO DE ESCUELA	REPETICIÓN DE AÑO	EDAD DEL PADRE	EDAD DE LA MADRE	ESCOLARIDAD DEL PADRE	ESCOLARIDAD DE LA MADRE	OCCUPACION DEL PADRE	OCCUPACION DE LA MADRE	DESCRIPCION DEL HIJO	NÚMERO DE NIÑOS	VALORACION
88	6:2	M	2	2	2	1	35	32	5	2	6	Tranquilo, desobediente, introvertido	1	Abajo
89	5:10	F			2	1	30	30	3	5	2	Sensible, cariñosa, irresponsable	1	Arriba
90	6:3	M	1	1	2	1	36	35	5	5	5	Hiperactivo, inquieto, inteligente	1	Abajo
91	5:10	M	1	2	2	2	49	45	3	2	5	Hiperactivo e inquieto	1	Abajo
92	6:0	F	4	4	2	1	39	37	2	2	3	Cariñosa, cariñosa, caprichosa	1	Abajo
93	5:11	M	1	2	2	1	41	41	5	5	6	Inquieto, investigador, sociable	1	Arriba
94	6:4	M	2	2	2	1	33	32	3	3	1	Inteligente, inquieto	1	Arriba
95	5:8	M	1	1	1	1	36	34	3	5	2	Curioso y activo	1	Arriba
96	6:3	M	2	2	2	1	41	35	5	3	2	Inquieto, listo, afectuoso, penoso	1	Abajo
97	6:10	M	3	2	2	2	28	35	2	4	1	Demasiado inquieto	3	Arriba
98	5:8	F	2	3	2	1	51	40	3	5	2	Muy activa, alegre, vivaz, comunicativa	1	Arriba
99	5:10	M	1	1	2	1	31	31	5	5	5	Agresivo, sensible, cooperador	1	Arriba
100	5:10	M	1	2	1	1	35	34	2	5	1	Cariñoso, ordenado, travieso	1	Arriba
101	6:7	F	1	1	2	1	29	26	5	2	5	Tierna, inteligente	1	Normal
102	6:11	F			2	1	35	28	5	5	2	Inteligente	1	Abajo
103	6:6	F	1	1	2	1	26	26	2	2	1	Sana, inquieta, tierna, tímida	2	Arriba
104	6:2	F	2	2	2	1	42	37	5	2	5	Fantásica, de carácter fuerte	1	Arriba
105	6:0	F	4	5	2	1	51	46	5	2	5	Alegre, razonable, juguetona	1	Arriba
106	5:10	F	2	3	2	1	40	31	5	4	2	Dedicada, responsable e inquieta	1	Arriba
107	6:2	F	2	1	2	1	30	30	0	2	5	Inquieta, pero muy buena, agradable	1	Arriba
108	6:2	F	2	1	0	1	39	30	2	1	1	Normal, juguetona y traviesa	1	Arriba

Edad: Años-Mes, Esc de Proc 1-Púb 2-Priv 3- No cont;
 Rep de año: 1-No 2-Sí
 Esc. de los padres 1-Prim 2-Sec 3- Bachill 4-Técn 5-Univ
 Ocup. de Padres: 1-Obr 2-Emp 3-Comer 4-Prof 5-No cont

TABLA 2
CONCENTRADO DE LOS RESULTADOS DE LA TABLA 1

RANGO DE EDADES	J T A T O	SEXO	J T A T O	HERMANOS DE	J T A T O	LUGAR QUE OCUPA	J T A T O	ESC. DE PROC.	J T A T O	REPETICION DE AÑO	J T A T O	EDAD DEL PADRE	J T A T O	EDAD DE LA MADRE	J T A T O	ESC. DEL PADRE	J T A T O	ESC. DE LA MADRE	J T A T O	OCCUPACION DEL PADRE	J T A T O	OCCUPACION DE LA MADRE	J T A T O	TIPO DE FAMILIA
35-51/1	30	MASC	46	CERO	11	1c.	34	PUB	7	SI	6	23-30	20	20-24	1	PRIMAR.	2	PRIMAR.	4	OBRAERO	14	OBRAERO	0	NUCLEAR
50-59/3	40	FEM	62	UNO	55	2c.	45	PRIV	94	NO	101	31-35	35	25-29	23	SECUND	15	SECUND	20	EMPLEA.	43	EMPLEA.	15	EXTENSA
64-69/2	27			DOS	37	3c.	14	**	7	**	1	36-40	28	30-34	49	BACHILL.	24	BACHILL.	24	COMERC.	5	COMERC.	2	DESINT
68-81/1	7			TRES	3	4c.	3					41-45	13	35-40	24	TECNICO	2	TECNICO	19	PROFES	38	PROFES	29	**
70-...	4			MAS DE 3	2	5c.	1					46-...	8	41-...	8	UNIVER.	58	UNIVER.	37	**	8	HOJAR	57	
						**	11					*	4	*	3	**	6	**	4			**	3	
																						*	2	
TOTAL	108		108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108

*FALLECIMIENTO DE ALGUNO DE LOS PADRES

**NO CONTESTO

TABLA 3
CODIFICACION DE LAS AREAS EVALUADAS POR ALUMNO.

No	Lateralidad		Psico motricidad	Atención		Percepción				Memoria		Raz. Log.	Valoración Final
	Derecha	Izquierda		Visual	Auditiva	Coord Visual	Discrimin. de Figuras	Constancia de forma	Posición en el espacio	Relaciones espaciales	Productiva		
1	b	b	m	r	b	b	m	m	r	b	m	b	Abajo
2	m	m	m	r	b	b	m	m	m	b		b	Normal
3	m	m	m	b	b	b	r	m	r	b	m	b	Arriba
4	m	m	m	b	b	b	m	m	r	b	r	r	Arriba
5	m	m	m	b	b	b	r	r	b	b	r	r	Arriba
6	m	m	m	b	b	b	m	m	r	r	m	b	Arriba
7	b	b	m	m	b	b	m	m	m	m	r	r	Abajo
8	b	b	m	r	b	b	m	m	b	b	r	m	Arriba
9	m	m	b	r	b	b	m	m	r	b	r	r	Normal
10	b	b	m	r	b	b	m	m	r	m	t	r	Normal
11	b	b	b	b	b	b	m	m	b	b	b	b	Arriba
12	b	b	b	b	b	b	r	b	b	b	r	r	Arriba
13	b	b	m	b	b	b	r	m	b	r	r	b	Arriba
14	b	b	b	m	b	b	m	m	b	b	b	b	Abajo
15	m	m	b	r	m	b	m	m	r	m	m	b	Arriba
16	b	b	m	m	b	b	m	m	b	b	m	m	Abajo
17	b	b	m	m	b	b	m	m	b	b	r	b	Arriba
18	b	b	b	b	b	b	m	r	m	r		b	Arriba
19	b	b	b	b	b	b	b	b	r	r	b	b	Arriba
20	m	m	b	b	b	b	m	m	m	b	r	b	Arriba
21	b	b	b	m	b	m	m	m	r	b	m	b	Abajo
22	b	b	m	b	b	b	r	m	m	b	b	b	Arriba
23	b	b	m	b	b	b	m	m	m	b	r	b	Arriba
24	m	m	m	b	b	b	m	m	b	b	r	b	Arriba
25	m	m	b	m	b	b	r	m	m	b	r	m	Abajo
26	b	b	m	m	b	b	m	m	r	r	b	r	Abajo
27	m	m	m	b	b	b	m	m	r	r	m	m	Normal
28	b	b	m	r	b	r	m	m	r	b	b	b	Abajo
29	m	m	b	b	b	b	r	r	b	b	b	b	Arriba
30	b	b	m	m	b	r	m	m	b	r	r	r	Abajo
31	b	b	m	m	b	b	b	r	b	b	b	b	Arriba
32	m	m	b	r	b	b	m	m	r	m	r	r	Normal
33	m	m	b	b	b	b	b	r	r	b	r	b	Arriba

F:fluido; C:coherente; S:sintético; fr:frantaseoso; B:Favorable; M:Desfavorable; R:Regular

TABLA 3
CODIFICACION DE LAS AREAS EVALUADAS POR ALUMNO.

No	Lateralidad		Psico motri	Atención		Percepción					Memoria		Rez. Log.	Valoración Final	
	Izquierda	Derecha		Descentrada	Cidad	Visual	Auditiva	Coord visual	Discrim. de figuras	Construcción de forma	Construcción de posición en espacio	Relaciones espaciales			Productiva
34	b	b	m	b	b	b	m	b	m	r	r	r		m	Arriba
35	b	b	m	b	r	b	m	m	m	r	r	b		b	Normal
36	b	b	m	b	b	b	m	r	m	b	b		r	b	Arriba
37	b	b	m	b	m	b	m	m	m	b	b		r	b	Abajo
38	m	m	m	b	b	b	m	m	m	m	b		m	b	Arriba
39	b	b	m	b	b	b	r	m	m	b	r	b		b	Arriba
40	b	b	m	b	b	b	m	m	m	b	b		b	b	Arriba
41	b	b	m	b	b	b	m	m	m	r	b		m	b	Arriba
42	m	m	m	r	b	b	m	b	m	m	b		r	b	Normal
43	m	m	m	b	b	b	m	m	m	b	b		r	b	Arriba
44	b	b	m	b	m	b	m	m	m	m	r		r	b	Abajo
45	b	b	m	b	b	b	r	r	b	b	b		b	b	Arriba
46	b	b	b	b	b	b	r	b	b	b	b		b	b	Arriba
47	m	m	m	b	b	b	r	r	r	r	r		m	b	Arriba
48	b	b	m	b	b	b	m	m	m	r	b		r	b	Arriba
49	m	m	b	b	b	b	b	b	m	b	b		b	b	Arriba
50	b	b	m	b	r	b	m	m	m	r	r	m		b	Abajo
51	m	m	m	b	b	b	b	r	b	b	b		b	b	Arriba
52	b	b	m	b	b	b	m	m	m	b	b		r	b	Arriba
53	b	b	m	b	m	b	m	m	m	m	m	r		m	Abajo
54	b	b	m	b	m	b	m	m	m	m	b		r	b	Abajo
55	m	m	m	b	b	b	m	r	m	r	b		m	b	Arriba
56	b	b	m	b	b	b	r	m	m	r	b		r	b	Arriba
57	b	b	m	b	b	b	r	b	b	b	b		b	b	Arriba
58	m	m	m	b	m	b	m	m	m	b	b		r	b	Abajo
59	b	b	m	b	b	b	r	m	m	m	b	r	m	b	Abajo
60	m	m	m	b	b	b	m	m	m	b	r		m	b	Arriba
61	b	b	m	b	b	b	m	r	b	b	b	b		b	Arriba
62	m	m	m	r	m	b	m	m	m	m	r		m	b	Abajo
63	b	b	b	b	b	b	m	m	m	b	b		b	b	Arriba
64	b	b	b	b	b	b	r	m	m	b	r		r	m	Arriba
65	b	b	b	b	b	b	b	m	m	b	b		m	b	Arriba

F:Fluido; C:coherente; S:sintético; f:fantaseoso; B:Favorable; M:Desfavorable; R:Regular

TABLA 3
CODIFICACION DE LAS AREAS EVALUADAS POR ALUMNO.

No	Lateralidad		Psico motricidad	Atención		Percepción					Memoria		Raz. Log.	Valoración Final
	Izquierda	Derecha		Decentrada	Visual	Auditiva	Coord. Visual	Discrimin. figura	o Constantia de forma	Posición en el espacio	Relaciones espaciales	Productiva		
56	b	b	m	b	b	m	m	m	m	b	r	r	b	Arriba
67	m	m	m	m	b	r	r	r	r	r	r	r	m	Abajo
68	m	m	m	b	b	r	m	m	b	b	b	b	b	Arriba
69	b	m	m	b	b	m	m	m	m	b	r	r	b	Arriba
70	b	b	m	b	b	b	r	r	r	b	r	r	m	Arriba
71	b	b	m	b	b	b	r	r	b	b	r	b	b	Arriba
72	m	m	m	b	b	m	m	m	b	b	r	r	b	Abajo
73	b	b	m	b	b	m	m	m	r	b	b	r	b	Arriba
74	b	b	m	r	m	r	m	m	m	r	r	b	b	Abajo
75	m	m	b	b	b	m	r	r	b	r	r	r	m	Arriba
76	m	m	m	b	b	b	m	m	r	b	m	m	b	Arriba
77	m	m	m	b	b	b	r	m	b	b	m	r	b	Arriba
78	m	m	m	b	m	b	m	m	m	r	r	r	b	Abajo
79	b	b	b	b	b	b	r	r	r	b	b	r	b	Arriba
80	b	b	m	b	b	m	m	m	b	r	r	r	b	Arriba
81	b	b	m	b	b	r	m	m	m	m	m	m	b	Abajo
82	m	m	m	b	b	r	r	m	m	r	r	b	b	Abajo
83	b	b	m	r	r	m	m	r	b	b	r	r	m	Normal
84	b	b	m	b	b	b	m	m	m	m	r	r	b	Arriba
85	m	m	m	b	b	b	r	r	b	b	r	r	b	Arriba
86	b	b	b	r	b	b	m	m	m	b	r	r	b	Normal
87	b	b	b	r	b	r	m	r	r	b	r	r	b	Normal
88	b	b	m	b	b	m	m	m	m	b	b	r	r	Abajo
89	m	m	m	b	b	m	m	m	r	r	r	m	b	Abajo
90	b	b	m	b	b	b	m	m	b	r	r	r	b	Arriba
91	m	m	m	b	b	m	m	m	r	b	r	r	m	Abajo
92	b	b	m	b	b	m	r	m	m	r	r	r	b	Abajo
93	m	m	b	m	m	b	r	m	m	b	b	b	m	Abajo
94	b	b	m	b	b	b	r	r	m	b	r	m	m	Arriba
95	m	m	m	b	b	b	r	m	m	b	r	m	b	Arriba
96	m	m	m	b	b	b	b	m	m	b	r	r	m	Arriba
97	m	m	m	r	r	b	m	m	m	r	r	r	b	Abajo

f:fluido; C:coherente; S:sintético; f:fantaseoso; B:Favorable; Mi:Desfavorable; R:Regular

TABLA 3
CODIFICACION DE LAS AREAS EVALUADAS POR ALUMNO.

No	Lateralidad		Paico motricidad	Atención		Percepción				Memoria		Raz. Log.	Valoración Final
	Izquierda	Derecha		Visual	Auditiva	Coord. visual	Discrimin. figuras	Constancia de forma	Constancia de posición en espacio	Relaciones espaciales	Productiva		
98	m	m	r	b	b	b	m	r	r		m	b	Arriba
99	b	b	r	b	b	b	r	r	b		b	b	Arriba
100	m	m	b	b	b	b	m	m	b		m	b	Arriba
101	b	b	b	b	b	b	b	r	r		b	b	Arriba
102	m	m	b	r	r	b	m	m	m	r	r	b	Normal
103	m	m	m	r	r	b	m	m	m		b	b	Abajo
104	b	b	b	b	b	b	r	m	r		r	m	Arriba
105	b	b	b	b	b	r	m	m	b	m		b	Arriba
106	b	b	b	b	b	b	r	r	r	b		b	Arriba
107	m	m	r	b	b	b	m	b	m		b	b	Arriba
108	m	m	b	b	b	b	m	r	b		b	b	Arriba

F:fluido; C:coherente; S:sintético; f:fantaseoso; B:Favorable; M:Desfavorable; R:Regular

TABLA 3
CODIFICACION DE LAS AREAS EVALUADAS POR ALUMNO.

Expresivo	LENGUAJE Escrito				Comprensivo		Valoración Final
	Inversiones	Sustituciones	Omissiones	Seguimiento instrucciones	Abstracción		
F	b,b,b,			r	b	Arriba	
F,c	m,r,r			b	r	Normal	
F,c	r,b,b			r	b	Arriba	
	b,b,r	p,q,b,3,2		m	r	Abajo	
F,c	r,b,r			m	b	Arriba	
F,c	r,r,m	t por b		r	b	Arriba	
c	m,b,m			r	b	Arriba	
c				r	m	Normal	
F,c	b,b,b,			m	b	Arriba	
F,c	b,b,b,			r	m	Abajo	
F,c	m,r,b			b	b	Arriba	
s	b,b,b			b	b	Arriba	
F,c	b,b,r			r	b	Arriba	
F,c	b,r,r			b	b	Arriba	
F,f,s	r,b,r			r	b	Arriba	
F,c	b,b,b			m	m	Abajo	
F,c	m,b,b			b	b	Arriba	
F,c,f	r,b,b	q por p		r	b	Arriba	
F	m,b,b			b	b	Abajo	
c,s	r,b,b			b	m	Abajo	
c	b,b,b			m	b	Arriba	
s	b,b,b			r	b	Arriba	
F,c	b,b,b			b	b	Arriba	
F,c	r,b,r			r	r	Abajo	
c,s				r	r	Abajo	
F,c	b,b,b			r	r	Abajo	
F,c	b,b,b			b	b	Arriba	
F,c	b,b,b			b	b	Arriba	
F,c	b,b,b			b	r	Abajo	
F,c	b,b,b	b por d		b	b	Arriba	
F,c	b,b,b			r	b	Arriba	

F:fluido; C:coherente; S:sintético; f:fantaseoso; B:Favorable; M:Desfavorable; R:Regular

TABLA 3
CODIFICACION DE LAS AREAS EVALUADAS POR ALUMNO.

Expresivo	LENGUAJE Escrito				Comprensivo		Valoración Final
	Inversiones	Sustituciones	Omissiones	Seguimiento de Instrucciones	Abstracción		
C,s	b,b,b			r	m		Abajo
F,c	b,b,b			r	r		Normal
c	b,b,b			r	b		Arriba
F,c				m	bm		Arriba
F,c	b,b,b			m	b		Arriba
c				m	m		Arriba
F,c				r	r		Abajo
c	b,b,b			b	r		Arriba
F,c	b,b,r			r	m		Normal
F,c				r	r		Normal
F,c	m,r,m			b	b		Arriba
F,c	m,m,m	s		b	m		Arriba
F,c				b	r		Arriba
F,c	m,r,m			r	b		Abajo
F,c	b,b,b	e por q		b	m		Arriba
	m,m,m			m	m		Abajo
F,c	b,b,b			r	r		Abajo
	m,b,m	9,7,2,d,b		b	r		Arriba
c	r,b,m			b	b		Arriba
c	r,b,r			b	r		Arriba
F,c,f	r,r,r			r	m		Abajo
F,c	b,b,b			b	b		Arriba
F,c	b,b,b	3		b	r		Arriba
F,c	b,b,b			b	r		Arriba
F,c				m	r		Abajo
F,c	r,r,r			r	b		Abajo
s				m,r	m,r		Normal
F,c	b,b,b			b	b		Abajo
F,c	b,b,b	6 por 9		b	b		Arriba
s				r	r		Abajo
F,c	b,b,b			b	r		Arriba
F,c				r	r		Normal
F,c	b,b,b	d,b		r	r		Arriba

F:fluido; C:coherente; S:sintético; f:fantaseoso; B:Favorable; M:Desfavorable; R:Regular

TABLA 3
CODIFICACION DE LAS AREAS EVALUADAS POR ALUMNO.

Expresivo	LENGUAJE Escrito					Compreensivo		Valoración Final
	Inversiones	Sustituciones	Omissiones	Seguimiento de Instrucciones	Abstracción			
c	b, b, b,			m	b			Arriba
F, C				b	m			Abajo
F, C	b, b, b,			b	b			Arriba
F, S	b, b, b,			r	b			Arriba
s	b, b, b,			r	b			Arriba
F, C	b, r, b,			b	r			Arriba
C, S	m, b, m			r	b			Abajo
F, C	b, b, r,			b	m			Arriba
F, C, S	b			b	b			Abajo
F, C	números			m	b			Arriba
F, C	m, b, b			m	b			Arriba
F, C, S	b, b, b			m	b			Arriba
F, C	b, r, r	c por q		m	r			Arriba
F, C	b, b, b			r	b			Abajo
C	b, b, b			b	r			Arriba
C, S	b, b, b,			r	r			Arriba
s				m	b			Abajo
F, C				b	r			Abajo
F, C	m, r, m	números		m	r			Normal
F, C				r	b			Arriba
F, C	b, b, b	b po d		r	b			Arriba
F, C	m, b, r			r	r			Normal
F, f	b, b, b			r	r			Normal
F, C				b	r			Abajo
F, f	r, b, m			m	r			Abajo
F, C, S	r, r, r			r	b			Arriba
C, S				m	r			Abajo
F, C				r	r			Abajo
F, S	r, b, b			r	r			Abajo
F	b, b, r			m	b			Arriba
F, C, f				b	b			Arriba
F, C				m	b			Arriba
F, C, S				r	r			Abajo

F: fluido; C: coherente; S: sintético; f: fantaseoso; B: Favorable; M: Desfavorable; R: Regular

TABLA 3
CODIFICACION DE LAS AREAS EVALUADAS POR ALUMNO.

Expresivo	LENGUAJE Escrito					Seguimiento de Instrucciones	Comprensivo de	Abstracción	Valoración Final
	Inverlaciones	Sustituciones	Omliones						
F,c,l	b,b,b					m	b	b	Arriba
F	r,b,m	c por q			b	b	b	b	Arriba
F,l	m,b,b	l			m	b	b	b	Arriba
F,c	b,b,b				m	b	b	b	Arriba
F,c	b,r,b				r	r	r	r	Normal
F,c	m,r,m				r	r	b	b	Abajo
F,c	b,b,b				r	r	b	b	Arriba
f,s	b,b,m	b			m	r	r	r	Arriba
F,c,s	b,b,b				b	b	b	b	Arriba
F,c					b	b	r	r	Arriba
F,c	r,r,r				m	b	b	b	Arriba

F:fluido; C:coherente; S:simético; f:fantaseoso; B:Favorable; M:Destavorable; R:Regular