

Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional



Conoce y Valora la Comunidad las Actividades Desarrolladas en el
Jardín de Niños como Antecedente del Primer Año
de Educación Primaria

Por :

2272 Profra. Elia Emma Badillo Mendoza

2270 Profra. Sanjuana Rodríguez Hernández

2271 Profra. María del Carmen Rodríguez Navarro

Investigación Participativa Presentada para Obtener el Título de:

Licenciado en Educación Básica

Saltillo, Coah., Méx. 1987

Saltillo, Coah., a 9 de Mayo de 1987.

C. PROFRAS. ELIA EMMA BADILLO MENDOZA
SANJUANA RODRIGUEZ HERNANDEZ
MARIA DEL CARMEN RODRIGUEZ NAVARRO
P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado "CONOCE Y VALORA LA COMUNIDAD LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL JARDIN DE NIÑOS COMO ANTECEDENTE DEL PRIMER AÑO DE EDUCACION PRIMARIA". Opción INVESTIGACION PARTICIPATIVA a propuesta del Asesor Pedagógico C. PROFR. HECTOR A. CABELLO HERNANDEZ, manifiesto a ustedes, que reúnen los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se Dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. JURADO que se les designará, al solicitar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E

PROFR. RAMON SARIÑANA SARINANA
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN-051



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD SEAD
SALTILLO

CONSTANCIA DE TERMINACION DE TRABAJO
PARA TITULACION.

Saltillo, Coah., a 24 de Abril de 1987.

C. PROFRAS. ELIA EMMA BADILLO MENDOZA
SANJUANA RODRIGUEZ HERNANDEZ
MARIA DEL CARMEN RODRIGUEZ NAVARRO

P R E S E N T E.-

Después de haber analizado su trabajo intitulado "CONOCE Y VALORA - LA COMUNIDAD LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL JARDIN DE NIÑOS COMO ANTECEDENTE DEL PRIMER AÑO DE EDUCACION PRIMARIA", Opción INVESTIGACION PARTICIPATIVA, comunico a ustedes que lo estimo terminado, por lo tanto, pueden ponerlo a consideración de la H. Comisión de Exámenes Profesionales de la Unidad UPN-051 a fin de que, en caso de proceder, les sea otorgado el dictamen correspondiente.

A T E N T A M E N T E

EL ASESOR TITULAR



PROFR. HECTOR A. CABELLO HERNANDEZ

INDICE

	Página
INTRODUCCION.	I
I. JUSTIFICACION.	1
1.1. Características de la investigación participati- va y de la investigación tradicional.	1
1.2. Elección de la investigación y surgimiento del-- problema.	3
1.3. Diagnóstico de la realidad.	5
A. Situación económica.	6
B. Política Educativa Nacional.	6
C. Rol de la educadora.	7
D. Proyecto Educativo Nacional de Educación Pre- escolar.	7
E. Creencia de los padres con respecto a finali- dades y actividades desarrolladas en este ci- clo de enseñanza.	7
1.4. Diagnóstico institucional.	8
A. Historia del jardín de niños en México.	10
B. Decretos Presidenciales y Legislación sobre - la obligatoriedad del jardín de niños en Méxi- co.	11

C. Situación actual de los jardines de niños - en México.	16
II. FUNDAMENTACION TEORICA DEL PROBLEMA ELEGIDO.	19
2.1. Propósito de la educación preescolar.	19
2.2. El aprendizaje activo.	20
2.3. Características del niño preescolar.	23
2.4. Factores que influyen en el desarrollo del- niño.	25
2.5. Importancia del juego en educación preesco- lar.	27
2.6. La sensibilidad del niño.	30
2.7. El desarrollo intelectual.	31
2.8. Misión del jardín de niños.	38
2.9. Corrientes filosóficas por las que se in-- clina la educación preescolar.	42
2.10. Aspecto sociológico de la educación preesco lar en México.	42
2.11. Fundamentación psicológica del programa de- educación preescolar.	46
2.12. Rol del maestro y relación maestro escuela. Comparación de las concepciones tradicional y piagetianas.	49
III. METODOLOGIA.	51
3.1. El jardín de niños y la comunidad.	51
3.2. Técnicas e instrumentos de investigación --	

	Página
utilizados.	53
3.3. El Test Gestáltico Visomotor Bender y su - aplicación.	62
3.4. Análisis de los resultados del Bender.	69
IV. PROPUESTA PEDAGOGICA.	84
V. CONCLUSIONES.	95
BIBLIOGRAFIA.	99
ANEXO 1.	103
ANEXO 2.	125

INTRODUCCION

Los menores son la esperanza del futuro, son los cimientos en que se apoya el porvenir del país, por lo que es indispensable que se les proporcione una educación escolarizada - desde la más temprana edad, para que estén preparados para recibir la enseñanza de la escuela primaria.

Con base en la práctica docente realizada se pensó hipotéticamente que la comunidad no conoce ni valora las actividades que se desarrollan en el jardín de niños como antecedente del primer año de educación primaria, por lo que se encuesta- ron a los padres de familia de los Jardines de Niños "Margari- ta Tapia" y "Lic. Elsa Hernández de De las Fuentes", de esta - ciudad de Saltillo, para comprobar la existencia del problema, y proceder mediante una investigación participativa, a tratar de encontrar una posible solución.

Por la experiencia docente en el nivel preescolar y primaria, se piensa que la preparación que el niño recibe en el- jardín de niños es decisiva para lograr una maduración tanto- física como emocional e intelectual, sobre todo en los niños- de bajo nivel socioeconómico que carecen del apoyo cultural - de la familia.

Se revisan algunos postulados de la pedagogía operatoria, con el propósito de ubicar teóricamente el problema. Piaget, y sobre todo sus seguidores, han dotado al estudio de la educación de incalculables aportaciones que se considera importante citar, ya que el actual programa de preescolar tiene su fundamento en la Pedagogía Operatoria de Piaget.

El niño preescolar ha sido muy bien caracterizado desde la perspectiva psicogenética, lo cual obliga, de entrada, a la reconsideración de la escuela de Ginebra.

De acuerdo con las opiniones de los padres participantes en la investigación, se formuló una propuesta a seguir para darles a conocer las actividades pedagógicas y su fundamento, mismas que son realizadas en el jardín de niños.

Porque se reconoce la importancia que tiene el jardín de niños en la educación infantil y con el apoyo de los resultados obtenidos en la aplicación del test Bender, se piensa que es necesario que los niños reciban la educación preescolar por lo menos dos años consecutivos, ya que uno no es suficiente para lograr la madurez viso-motora necesaria para el aprendizaje de la lecto escritura y matemáticas y poder cursar sin dificultades el primer grado de la escuela primaria.

Se espera que la presente investigación aporte nuevas perspectivas al trabajo preescolar; pensamos que nuestras sugerencias pueden ser punto de partida para que se considere,

en un futuro, al jardín de niños, como antecedente obligatorio de la educación primaria.

1 JUSTIFICACION

1.1. Características de la investigación participativa y de la investigación tradicional.

La investigación participativa puede ser caracterizada como una investigación básicamente cualitativa, ya que es una producción de conocimiento sobre las relaciones dialécticas que se manifiestan en la realidad social, contrariamente a las pretensiones de la investigación tradicional.

Para caracterizar a la investigación tradicional retomamos a Pedro Demo, quien dice que unos de los posibles vicios de este tipo de investigación, en lo cual la investigación participativa puede tener entera razón y hacer importantes contribuciones al proceso científico, podrían ser los siguientes:

La ciencia no trabaja directamente con la realidad, sino con una construcción de ella, lo cual equivale a decir que la ciencia es un modo de interpretar la realidad. La realidad no se interpreta sino que se describe se examina y se analiza.

El empirismo tropieza con la ingenuidad crédula, porque

es simple creer en evidencias empíricas dadas. En esto el empirismo se opone a una tradición de la ciencia, como es la desconfianza que aquélla implica respecto de los análisis superficiales. (1)

El proceso científico se alimenta mucho más de la duda, de la indagación incesante; es preciso dudar, no de aquéllo que nos parece dudoso, sino principalmente de lo que nos parece más evidente.

También tiene consecuencias fatales la tendencia a reducir la realidad a su faz cuantificable, pues el trato que se le reserva no es compatible con aquello que imaginamos sea su naturaleza real. Muchas veces se confunden las dos cosas: por un lado recurrir a la cuantificación cuando es posible, por otro, considerar conocimiento válido sólo aquél que proviene de la cuantificación, ya que detrás de cierta corteza hay una realidad muy distinta, más compleja y difusa.

En la investigación tradicional, se presenta un excesivo distanciamiento entre teoría y práctica, que aparece con frecuencia en la investigación teórica y en la investigación metodológica, pues no hay profundización adecuada de la expli

(1) DEMO, Pedro. Investigación Participante. Mito y Realidad. Editorial Kapeluzz. Serie Los Nuevos Problemas Educativos. Buenos Aires, 1985, pp. 41-43.

cación sin preocupación teórica y metodológica. Esto es parte indispensable de la estructuración científica del objeto.

Un proceso de investigación participante involucra a la comunidad o a la población en todo el proyecto de investigación, desde la formulación del problema hasta la interpretación de los descubrimientos y la decisión de las soluciones.-

El proceso de investigación participativa, se considera como parte de la experiencia educativa que sirve para determinar las necesidades de la comunidad, aumentando la conciencia y el compromiso dentro de ésta.

La información de este tipo, forma parte del proceso educativo y de la planificación del desarrollo pues analiza los hechos de este tipo y fomenta el estudio de la problemática en sus interrelaciones históricas estructurales y en el contexto de la sociedad global.

1.2. Elección de la investigación y surgimiento del problema.

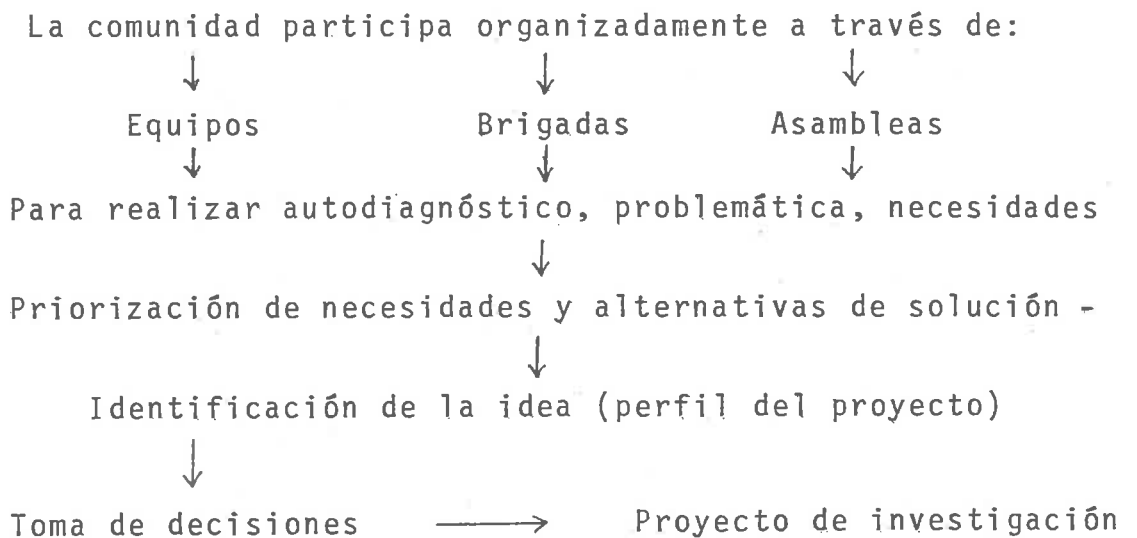
Se eligió la investigación participativa porque en ella se concretan las actividades en una interacción y se incorpora la experiencia acumulada. La coordinación de grupos y organizaciones involucradas pretende una transformación de la realidad, pues el problema que se investiga surge de un diagnóstico de la misma, basado en el trabajo docente.

En la presente investigación se involucró a los padres de familia de las comunidades educativas en donde prestamos servicio docente, a profesores de primer grado de primaria - de las ocho zonas escolares del Sistema Estatal de la ciudad de Saltillo, Coahuila; además se entrevistaron autoridades - educativas, tanto estatales como federales.

A partir de dichas entrevistas se procedió a analizar el problema, considerado como tal la falta de conocimiento y valoración que la comunidad tiene de las actividades que se realizan en el jardín de niños como antecedente del primer-- año de la educación primaria.

Para organizar la investigación se tomó como base un - modelo de planeación participante muy utilizado en la educa- ción rural y que a continuación se reproduce:

PROYECTO DE PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD EN LA
FORMULACION DE UN PROYECTO



Se llevó a cabo una investigación de campo con niños -- que cursaron tres, dos y un año de educación preescolar, así como con niños que no asistieron al jardín, todos ellos inscritos en el primer año de primaria; esto se hizo con el fin de conocer la madurez viso-motora adquirida por estos niños y dar a conocer a la comunidad los resultados.

1.3. Diagnóstico de la realidad.

El enfoque participativo supone como punto de partida un análisis del contexto de donde surgió la necesidad de investigar. Existen, desde luego, muchas maneras de efectuar este análisis, pero, desde la perspectiva de la investigación-acción, este primer momento se concreta en un diagnóstico de la realidad. Se entiende por este proceso, la interpretación multicausal de aquellos fenómenos que inciden en una comunidad condicionándola históricamente; es decir, implica el establecimiento claro del cómo se encuentra la realidad en un momento dado. No se puede asegurar que esto sea siempre así, desde que consideramos a la realidad como un proceso dialéctico en constante cambio.

Un diagnóstico de la realidad conlleva como producto la detección de una problemática. Este problema (objeto de investigación) también se encuentra condicionado históricamente, de ahí, que según el enfoque participativo, sea importante retomar la experiencia anterior. Por eso, al elaborar el-

diagnóstico, se tomaron en cuenta aquellos hechos de los que se derivó el problema detectado y, como se verá enseguida, -- forman parte del cómo se encuentra la realidad objeto de investigación.

A. Situación económica

Debido a la actual crisis por la que atraviesa el mundo entero, nuestro país está inmerso en esta situación de falta de recursos económicos que afectan en gran parte a la educación.

B. Política educativa nacional

La política educativa de nuestro tiempo va encaminada a lograr una expansión en todos los niveles; por lo que está -- realizando esfuerzos para que la cobertura de la educación -- preescolar alcance un 70% a nivel nacional⁽²⁾; se consideró -- aquí: no sólo la escolaridad urbana, sino también a las zonas marginadas y rurales, contemplándose solamente un año de jardín para niños de cinco a seis años de edad, por lo que quedan fuera de este programa los niños de tres y cuatro años de edad. Esta limitación proviene necesariamente de restricciones económicas puesto que, al hablar pedagógicamente, la educación escolar debe iniciarse desde los tres años.

(2) ARROYO, de Yaschine Margarita y Martha Robber Báez, Programa de Educación Preescolar. Libro I SEP, México. 1981. p. 7.

C. Rol de la educadora

Socialmente se ha observado que el trabajo realizado por las educadoras no es reconocido por la comunidad como una labor profesional. La mayoría de los padres de familia desconocen el fundamento y la finalidad de las actividades desarrolladas en la institución preescolar.

D. Proyecto Educativo Nacional de Educación Preescolar

El jardín de niños es la infraestructura desde la que se edificará el resto del proceso educativo. Sin embargo, el Sistema Educativo Nacional no contempla la educación preescolar de una manera obligatoria como requisito para el ingreso a la escuela primaria, lo que viene a ser una contradicción en cuanto a la importancia que se le asigna al jardín dentro del mismo proyecto Educativo Nacional.

No obstante que la mayoría de los tratadistas preocupados por los problemas de educación preescolar coinciden en situar ésta entre los tres y siete años de edad, en nuestro país los jardines de niños sólo atienden preferentemente a niños de cinco años cumplidos.

E. Creencias de los padres con respecto a finalidades y actividades desarrolladas en este ciclo de la enseñanza.

La creación de los jardines surge de una necesidad so---

cial y familiar, y al remontarse a la historia se ve que estas instituciones fueron para dar asilo a los niños huérfanos y desamparados de su familia por diversas razones; posteriormente, toman un sentido social, cuando la madre se vió obligada a trabajar fuera del hogar y buscó en estas instituciones un lugar donde dejar a sus hijos por unas horas cada día.

Aparece claro y evidente que el primer objetivo de las escuelas de párvulos, fue la sustitución de la familia y, en particular, de la madre; aunque en la actualidad los jardines de niños tienen una finalidad pedagógica, muchos padres de familia, llevan a sus hijos al jardín con la sola y errónea pretensión de que ahí se los cuiden; esto mismo se evidenció en nuestra investigación al aplicar las encuestas a los padres de familia. (V.P. 56).

En nuestros días, el estudio científico de la infancia, ha fijado su atención en estas instituciones, al atribuirles como objetivo principal "el desarrollo integral del niño"⁽³⁾, para lo cual se tomó como fundamento las características propias de su edad, para así permitir su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece.

1,4, Diagnóstico institucional.

De la misma forma en que se realizó un diagnóstico de la

(3) Ibid. p. 8

realidad, se efectuó un diagnóstico institucional. Las razones de esto tienen que ver con la ubicación y la detección de la problemática objeto de estudio.

Ambos procedimientos son indispensables dentro del contexto de la investigación participante, puesto que se trata de caracterizar el problema desde un punto más real.

Como toda institución, el jardín de niños persigue objetivos que coadyuvan al desarrollo del niño; asimismo diseña estrategias, modelos y contenidos en el mismo sentido.

Sin embargo, un diagnóstico institucional pretende, entre otras cosas, elaborar juicios acerca de la coherencia entre los fines que se persiguen (meta ideal), y aquéllo que se deriva de la práctica pedagógica (meta real).

Desde un punto de vista muy general se observa que hay una contradicción entre las aspiraciones ideales y los logros reales. El proyecto educativo del estado no provee con suficiencia las condiciones que permitan la consecución de tales fines. Es cuestionable por ejemplo, que ni jurídicamente se contemple la posibilidad de obtener el monto de objetivos de este ciclo de enseñanza; en efecto no hay obligatoriedad, como sucede en la educación básica, con respecto a la educación media básica, de cursar el jardín como requisito para ingresar a la escuela primaria.

Los elementos que se consideraron en el análisis del ---

diagnóstico institucional son:

A. Historia del Jardín de Niños en México.

En México el primer jardín de niños de tipo Froebeliano, (el juego como factor educativo) fue fundado en el año de --- 1903, a instancias del entonces primer ministro de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Justo Sierra, institución que llevó el nombre de Escuela de Párvulos No. 1. "Federico Froebel"; y fue su directora y fundadora la maestra Estefanía Castañeda.

En 1904, la maestra Rosaura Zapata, fundó en la ciudad de México la Escuela de Párvulos No. 2 "Enrique Pestalozzi."

Destacaron, además, como pioneras de la educación preescolar en México, las maestras Bertha Von Glumer y las hermanas Carmen y Josefina Ramos. Siendo Von Glumer comisionada por la Secretaría del ramo, para hacer estudios de especialización en los Estados Unidos, y después venir a México a la Escuela Normal para señoritas, a organizar los primeros cursos de educadoras en 1910, y egresó la primera generación en el año de 1912.

En 1916 se funda en Saltillo Coahuila el primer Jardín de Niños oficial "Luis A. Beauregard", que estaba anexo a la Escuela Normal del Estado.

Hacia 1917 funcionaban en la capital de la república, 17 jardines de niños.

En el año de 1921, al ser presidente de la república el General Alvaro Obregón, por decreto presidencial se establece la Dirección de Educación Pública, como Secretaría de Estado.

A partir de esa fecha se ha definido legalmente a la educación preescolar de diferentes maneras y ha habido varias reformas administrativas.

B. Decretos presidenciales y legislación sobre la obligatoriedad del Jardín de Niños en México.

Para tener una visión general sobre las condiciones por las que ha atravesado el Jardín de Niños en México, a continuación se transcriben fragmentos, que se piensa son de más trascendencia, de los decretos presidenciales a partir de 1921.

El decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de Octubre de 1921 en donde se establece la Secretaría de Educación Pública como Secretaría de Estado, consta de tres artículos: en el primero se establece la Secretaría; en el segundo se asignan sus dependencias, siendo una de ellas la "Dirección de Educación Primaria y Normal; todas las escuelas oficiales primarias, secundarias y jardines de niños del Distrito Federal y Territorios sostenido por la federación". El tercer artículo habla del lugar que ocupara la Secretaría de Educación Pública frente a otras secretarías.

Durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas (1934-1940), mediante el decreto publicado en el Diario Oficial de

La Federación el 22 de Junio de 1937 se adiciona la ley de Secretarías y Departamentos de Estado, se crea el Departamento de Asistencia Social Infantil, y pasan los jardines de niños a formar parte de este departamento, que posteriormente será Dirección General de Asistencia Infantil, dependiente de la Secretaría de Asistencia Pública.

Posteriormente, en el sexenio del gobierno del General Manuel Avila Camacho (1940-1946), las trabajadoras al servicio de los jardines de niños y por propias inquietudes, solicitan al presidente de la república depender nuevamente de la Secretaría de Educación Pública, basándose en las consideraciones siguientes:

10. La Educación Pública debe constituir un sistema -- único desde su primera etapa, (Jardines de Niños) hasta la última (Escuela de Capacitación Profesional).
20. Debe haber un órgano específico que controle todo el sistema...
30. Las llamadas instituciones de atención preescolar - deben clasificarse y determinarse convenientemente para no cometer errores de apreciación.
40. El Jardín de Niños en sus diversos grados, desempeña una función eminentemente educativa y por lo tanto - pedagógica, de trascendental importancia por ser la - - edad crucial, la época más plástica de la vida del hom-

bre, por lo cual hoy día en todos los países civilizados, no sólo forma parte de todo sistema educativo, si no que constituye la base del mismo.

50.he aquí la anomalía que se advierte en nuestro actual sistema educativo, puesto que la base, los jardines de niños, están controlados por la Secretaría de Asistencia, y las primarias, secundarias técnicas, etc; por la Educación Pública.....

60. Las educadoras siempre se han considerado y han si do consideradas parte integrante del Magisterio Nacional.

70.respecto a un solo escalafón por cada unidad-burocrática, podrá ser suprimido justificadamente, todo el articulado que se refiera a las Educadoras, con lo cual perderían éstas todas las conquistas de Escalafón, alcanzadas por la lucha del magisterio organizado.....

Posteriormente, el mismo presidente de la república, General Manuel Avila Camacho, decreta la re-ubicación de la -- educación preescolar dentro de la Secretaría de Educación Pública. En el capítulo VII se dan los lineamientos que regirán a la educación preescolar, de los cuales se transcriben los artículos 53, 54 y 56 por considerarlos que interesan a esta investigación.

Artículo 53. En la educación preescolar se procurará y utilizará la colaboración con los padres de familia o representantes de los párvulos, para coordinar con ellos las labores educativas.

Artículo 54. El Estado procurará extender la educación preescolar a toda la población infantil de la república y fomentará a la iniciativa privada en esta materia; pero tal tipo de educación no es obligatorio no constituye requisito para el ingreso a la escuela primaria.

Artículo 56. Para la debida atención a la niñez económicamente desvalida o moralmente abandonada, el Estado sostendrá casas, hogares y guarderías infantiles, para la custodia diurna o permanente, en los que la asistencia y la educación de los párvulos se realizará rodeándolos de un ambiente semejante al familiar.

En el sexenio del Lic. Miguel Alemán Valdés como presidente de la república (1946-1952), se funda la escuela para maestras de jardines de niños (1948), que eran anteriormente atendidos por maestras normalistas.

Durante la gestión del Lic. Adolfo López Mateos como presidente de la república (1958-1964), se realiza una revisión a los planes y programas de preescolar.

En el sexenio del Lic. Gustavo Díaz Ordáz (1964-1970) -

se aplican los nuevos programas y planes de trabajo para jardines de niños, surgidos en el año de 1960.

Al ser presidente el Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se da a conocer la Ley Federal de Educación, en el Diario Oficial del 29 de Nov. de 1973, en el capítulo II referente al Sistema Educativo Nacional.

Artículo 150. El Sistema Educativo Nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar.

Artículo 160. El tipo elemental está compuesto por la Educación Preescolar y la Primaria.

La educación preescolar no constituye antecedente obligatorio de la primaria.

La educación primaria es obligatoria para todos los habitantes de la república.

Se publica un decreto el lunes 17 de Mayo de 1980, en donde se modifica el reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública como sigue:

Considerando que la formación previa a la educación primaria se denomina legalmente Educación Preescolar y este término es utilizado regularmente por los tratadistas y técnicos de la materia y que en el ámbito internacional hay consenso en cuanto a la identifica-

ción del concepto con la denominación indicada.

Artículo único. Se modifica el reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, substituyendo en los artículos 30, 19 fracción IV, 23 fracción I, 24 - primer párrafo, I, IV, VI, 38 fracción I, 40 fracción V, 53 fracción II, y 59 primer párrafo, el término -- Educación Pre-primaria por el de Educación Preescolar.

En el quinto informe de gobierno, el Lic. José López Portillo dedica varias líneas a comentarios sobre la importancia del jardín de niños, afirmando que en el futuro la educación preescolar se impartirá en dos grados para la totalidad de -- los niños de cuatro y cinco años; mas no habla de obligatoriedad ni de que sea antecedente necesario para la educación primaria. (4)

C. Situación actual de los Jardines de Niños en México.

Actualmente el presidente de la república Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, por medio de la Secretaría de Educación Pública, se ha propuesto favorecer al 80% de la población infantil de cinco años, con un grado de preescolar y se pugna porque los padres manden a sus hijos al jardín de niños, pero no de una manera obligatoria.

(4) SEP

Evolución Histórica de la Educación Preescolar a Partir de la Creación de la Secretaría de Educación Pública. Documento de Información. México, 1982. pp. 15-115.

Se observa que a través de los años la educación preescolar se ha formado, y está actualmente bien cimentada, e incluido un año de jardín en el curriculum de la educación básica, por lo que debería ser obligatoria la asistencia al jardín de niños para que sirva de base a la escuela primaria.

En el Estado de Coahuila, los jardines de niños se rigen por los lineamientos emanados de la Dirección General de Educación Pública del Estado y por la U.S.E.D., al tener como objetivo primordial, la proyección del jardín a la comunidad y a la sociedad en general, se propicia la intervención de los padres de familia en las actividades diarias y de tipo especial; e influir hasta donde sea posible en la misma comunidad.

El gobierno es el organismo rector del jardín de niños, paga los sueldos del personal, mas no se hace cargo del mantenimiento del edificio ni proporciona material didáctico, solamente una partida simbólica para gastos escolares, por lo que se ve en la necesidad de recurrir a los padres de familia -- quienes por medio de una sociedad realizan actividades destinadas a recabar fondos económicos destinados al fin antes mencionado.

Esta institución escolar tiene un reglamento interno, -- que debe ser acatado por personal, alumnos y padres de familia, el cual se da a conocer al inicio del año escolar.

Las instituciones donde se realiza nuestra labor docente son de organización completa, estructuradas por personal di--

rectivo, docentes, maestros especiales y trabajadores manuales. Cabe citar que existen escuelas y jardines que laboran sin una organización completa en los sectores de poca población o de tipo rural.

De estos contextos se parte para analizar la problemática existente en educación preescolar, que se refiere principalmente a la falta de conocimiento y valoración por parte de la comunidad, de las actividades preescolares, como antecedente del primer año de educación primaria, y además, la necesidad de institucionalizar esta etapa de la educación del niño, como primer peldaño de la educación básica.

El proceso de la investigación participativa se realiza con una óptica desde adentro y desde abajo, lo que implica -- que la realidad se observe en una forma crítica por los ojos de quienes sufren los efectos de los cambios, y se fomenta el estudio de la problemática en sus interrelaciones históricas-estructurales y en el contexto de la sociedad global.

II. FUNDAMENTACION TEORICA DEL PROBLEMA ELEGIDO

2.1. Propósito de la educación preescolar

El propósito fundamental de la educación preescolar es - enriquecer las experiencias del niño para que pueda hasta don de sea posible interpretar racionalmente el mundo natural en- que se mueve y la vida social que lo rodea. Piaget com- pleta la afirmación al sostener que "...la finalidad de la -- educación consiste en transformar la constitución psicobioló- gica del niño para que funcione en una sociedad que otorga es pecial importancia a ciertos valores sociales, morales e inte lectuales..." (5)

La sociedad actual se caracteriza por su dinamismo, de - ahí que el jardín de niños de hoy sea una institución cien -- por ciento dinámica en la que entra en juego la actividad del alumno y de la educadora en forma conjunta, para realizar las múltiples actividades.

El niño no limita su actividad a ser un simple receptácu

(5) PIAGET, Jean, cita por Milton Schwebel y Jane Ralphs, Piaget en el aula. Buenos Aires Huemul, 1981 p. 250.

Lo en el que vaciará la educadora todo lo que se proponga, -- sino que estimula a sus alumnos preferentemente con actividades y objetos reales que correspondan a los intereses de su edad; asimismo pone a los niños en un ambiente favorable les proporciona materiales con los que interactúa, despierta su imaginación, fomenta su creatividad y estimula su curiosidad e interés por el mundo en que se desenvuelve, y les otorga al mismo tiempo la ayuda técnica, sugerencias o información en el momento en que ellos la soliciten.

Los objetivos de la educación preescolar son la base sobre la que se establece una continuidad con los de la escuela primaria.

En el cumplimiento de los mismos se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores y así abatir, en parte, la deserción y reprobación escolar a nivel primario, al tener como objetivo favorecer la adaptación del niño al medio natural y social, corregir las tendencias egocéntricas de esta edad, y desarrollarlas en el hábito de cooperación, solidaridad, etc., que sirven para transformar la realidad.

2.2. El aprendizaje activo

Existen diferencias, sin embargo, en lo referente a la noción de actividad, puesto que ésta no puede restringirse so

lamente al despliegue indiferenciado de una actuación empírica. Por otro lado, el concepto pedagógico de "lo activo", -- tiene connotaciones sustancialmente diferentes, según la -- orientación técnica que se asuma. Así, "lo activo" para Montessori no es lo mismo que para Froebel, Pestalozzi o Susan Issacs; todos ellos difieren de lo que sostiene Piaget, quien incluso critica dichas teorías. Según el científico suizo lo que hace a un método "activo" no son las acciones externas -- del educando (caso de Montessori e Isaacs), sino el proceso -- interno -operatorio- que le permite re-inventar la ciencia.

En lo que se refiere al aprendizaje activo, Piaget citó a Pestalozzi, Froebel, Montessori, Susan Isaacs y otros que -- desarrollaron métodos "activos" en el sentido de que privilegian las acciones sobre cosas, más que el escuchar al maestro o el mirar libros.

Montessori, por ejemplo, quería proporcionar a los niños los materiales que les permitieran ejercitar la actividad libre y espontánea, para desarrollar su inteligencia. Sin embargo, según Piaget, sus materiales se basan sobre una psicología no sólo adulta, sino también artificial. La obra de -- Montessori acentuó la importancia del entrenamiento sensorial por encima del desarrollo de la inteligencia.

Según Piaget, al subrayar el papel de la experiencia como fundamento del desarrollo intelectual, Isaacs descuidó la importancia de los procesos de estructuración, elaboración y-

razonamiento. La experiencia sola, no importa cuán rica y variada pueda ser, no es suficiente a menos que se considere el nivel de desarrollo del niño.

Piaget reconoció a Pestalozzi, seguidor de Rousseau, el acierto de haber creado una escuela que era una sociedad de verdad, con sentido de cooperación y responsabilidad entre los alumnos, quienes se ayudaban activamente en su investigación. Pero Piaget criticó a Pestalozzi por su preocupación acerca de tener que pasar de lo simple a lo complejo en todos los dominios de la enseñanza. Los métodos de Pestalozzi se caracterizaron por los horarios, la clasificación de las máterias por enseñar, los ejercicios para gimnasia mental y una manía por las demostraciones.

Piaget elogió en Rousseau la afirmación de que el alumno debe re-inventar la ciencia, más que limitarse a seguir sus descubrimientos, pero criticó su pedagogía por dissociar al individuo de su medio social. En opinión de Piaget, las escuelas deben privilegiar, no la obediencia, sino el desarrollo de la autonomía y la cooperación. Criticó a Rousseau por creer que un niño podría aprender a ser moral sin practicar juicio y conducta moral con otros niños en la escuela. Del mismo modo que la inteligencia sólo se puede desarrollar al usar la activamente, evoluciona la conducta moral cuando se le ---ejerce a diario y dinámicamente. En la escuela moderna, "ciudadanía" aún se compara frecuentemente con "obediencia".

2.3. Características del niño preescolar

El niño al ingresar al sistema de educación preescolar, posee una serie de características genéticas, y otras que ha adquirido como producto de la interacción de él mismo con la comunidad y su estructura familiar, lo cual será determinante en su desarrollo integral y en el proceso de enseñanza aprendizaje; se entiende que este proceso no es unidireccional, sino que en él participan activamente tanto el sujeto que enseña como el que aprende.

El niño es por naturaleza investigador y creador y trata de afirmarse en su medio ambiente, por lo que el maestro debe promover experiencias que estimulen y encaucen su deseo de saber. El niño en este período, llamado segunda infancia, tiene características definidas, ya que utiliza sus sentidos para pensar pues este es el modo que está más cerca de sus posibilidades. De ninguna manera puede solicitársele reflexión o esfuerzo voluntario, pues sólo lo atrae lo que le interesa, existe su curiosidad y le produzca satisfacción. Bien podemos llamar a este período la edad de las preguntas, pues se nutre permanentemente de sus sorpresas ante lo que no conoce o no comprende y su deseo insaciable de saber cosas. El educador preescolar y la familia, que son los agentes educadores en este caso, deben tener en cuenta que la curiosidad del niño no es gratuita, sino que implica su participación activa. El maestro debe recordar y tener en cuenta permanentemente --

que el niño; es un sujeto activo que constantemente se pregunta, explora, ensaya, construye hipótesis, es decir piensa para comprender lo que le rodea; que necesita de un tiempo determinado para cambiar de actividades y obtener así las respuestas correctas, en donde en ocasiones se encontrará el niño en un conflicto cognitivo al tratar de encontrar dicha respuesta, lo cual le permitirá aprender de sus errores cometidos; es aquí donde el maestro entra de una forma perspicaz, para averiguar el motivo de dicho error, y saber distinguir si se trata de uno verdadero, en el sentido de que el niño escuchó mal alguna explicación, o si se trata de un error constructivo, y por tanto útil al proceso de aprendizaje: es decir, un "error" que exprese una hipótesis particular del niño; si se llegaran a cometer muchos errores constructivos en el curso del proceso de aprendizaje, el mismo niño deberá descubrirlos, con la ayuda de una actitud adecuada por parte del maestro, y ser éste el que estimule y comprenda para avanzar en el conocimiento que se quiere obtener, sin exigir logros inmediatos. Para dicho aprendizaje es indispensable la información, y para ello se requiere, de comunicación e intercambio de ideas entre los mismos niños, hablar y comentar al mostrar el propio trabajo, ver el de los demás etc. y con ello poder opinar y confrontar sus opiniones, porque con esta forma de trabajo adquiere gran valor el proceso de aprendizaje; es importante destacar que la confrontación de opiniones no debe de confundirse ni manejarse como una forma de competencia, sino hacer sentir al niño que las opiniones de todos va-

len por igual, y que no sólo las de "los mejores" son tomadas en cuenta.

2.4. Factores que influyen en el desarrollo del niño

Más que los aspectos biológicos, nos interesa destacar - que los factores sociales y ambientales son de extraordinaria importancia para el desarrollo del niño.

Según Wallon, el desarrollo y la conducta individual del niño se ven posibilitadas y limitadas por tres órdenes de condiciones: la fisiológica, la psicológica y la social. El niño y su medio son inseparables, uno el complemento necesario del otro; entre el organismo y el medio existe una unidad que se manifiesta en todos los niveles de la evolución. Para Wallon "el individuo tomado como tal es esencialmente social, - lo es genéticamente"⁽⁶⁾.

El conocimiento de las características biológicas, psicológicas y sociales es muy importante para la educadora; en esta etapa, con mayor motivo que en las siguientes, la educación se ha de adaptar a las necesidades e intereses de los niños para tener más eficacia y ello no es posible sin antes saber cómo son esos niños.

(6) WALLON, Henry. Del Acto Motor al Pensamiento.
Editorial Psique.
Buenos Aires, 1970. p. 124

En cuanto al ambiente social y su influencia en la conducta infantil, se puede afirmar que el nivel cultural de la familia y del medio en que éste se mueve, influyen sobre todo en el lenguaje del niño. Se considera muy importante estudiar al grupo preescolar y analizar la conducta del alumno. Hay que tener en cuenta que éste pasa una parte considerable de su tiempo entre sus pequeños compañeros de juego. Este grupo de juego supone su primera introducción en una sociedad que le define como niño desde el punto de vista de otros niños y les enseña reglas de conducta desde el punto de vista infantil, que es distinto del de los adultos. La moralidad y su evolución ha sido raramente considerada por los psicólogos infantiles; asombra cómo en las tablas de diagnóstico del desarrollo de Arnold Gesell, por ejemplo, el criterio moral del niño se encuentra ausente. (7)

Jean Piaget no descuidó en cambio este importante aspecto. Al estudiar niños ginebrinos descubrió que la moralidad (aspecto afectivo) también se comporta según ciertas normas de desarrollo paralelas a otros elementos de carácter cognitivo. Piaget observó los juegos de canicas, las reglas y sanciones que los propios niños inventaban para tal juego. De ahí-

(7) GESELL, Arnold
Diagnóstico del Desarrollo.
Edit. Paidós.
Buenos Aires, 1968. p. 14

dedujo los ejes de desarrollo del criterio moral.⁽⁸⁾

2.5. Importancia del juego en la edad preescolar

Las necesidades del niño preescolar se satisfacen por medio del juego. En sus juegos el niño integra los aspectos de la realidad que le son incomprensibles; al manipular y combinar diferentes objetos descubre cualidades y posibilidades -- que aumentan su conocimiento, así como durante el juego pone en práctica las normas y reglas sociales. Es a través de estas experiencias que el niño alcanza su autonomía, elemento-- fundamental para la convivencia humana.

Desde su origen el jardín de niños le ha otorgado un papel central al juego en el proceso educativo: Froebel define el juego como el producto más puro y espiritual del hombre.

El juego ejercita en el niño sus facultades físicas e intelectuales, al mismo tiempo plantea problemas de conducta -- que implican adaptación social, a la vez que "sirve para fijar las funciones recién adquiridas y estimular el crecimiento orgánico y el proceso de mielinización del sistema nervioso."⁽⁹⁾

(8) PIAGET, Jean.
El Criterio Moral del Niño.
Edit. Fontanella.
Madrid, 1977. pp. 8-10.

(9) FERNANDEZ, G. Luis.
Educación de Párvulos en México.
Ensayos Pedagógicos. 1er. Edic.
México. D.F. 1955. p.36

Algunas personas parecen poner en duda la utilidad del tiempo que los niños dedican a sus juegos; sin embargo, si se ha observado el trabajo de los niños pequeños se habrá dado cuenta de la importancia que tiene para ellos las experiencias directas. Podrá parecer que pierden el tiempo, pero, para ellos el juego es su trabajo, su modo de aprender cosas sobre el entorno, y estas experiencias vienen a favorecer su desarrollo.

Mediante el juego el niño tiene oportunidad de enfrentarse al mundo físico, de adquirir independencia, de repetir actos que desarrollan su capacidad corporal y su coordinación, de conseguir dominio sobre su entorno, cooperar con otros niños y mejorar su propia imagen, es decir, le da seguridad en sí mismo.

El aprendizaje de hábitos sociales es una tarea compleja que se puede fomentar por medio del juego. Algunos de estos hábitos son de tipo personal en tanto que otros son de naturaleza interpersonal. El juego es un medio que le da al niño la oportunidad de expresar sus sentimientos positivos y negativos; siempre que un niño pasa por una experiencia favorable, aumentan sus sentimientos de valía y capacidad propios. Cuando la gente le falla, el juego puede ser la única salvación del pequeño. El juego permanece como uno de los factores más fiables para la formación de la personalidad y para la autoeducación durante los primeros años de la vida." Por medio --

del juego el pequeño establece la base para el desarrollo de una personalidad sana, y para la capacidad de funcionar satisfactoriamente en el mundo en que vive".⁽¹⁰⁾

El desarrollo intelectual es un aspecto que mucha gente cree que depende de una experiencia escolar estructurada. Piensan que a los niños se les debe enseñar muy temprano a leer y escribir, y a realizar operaciones aritméticas. La etapa de preescolar no es un tiempo de espera inútil; son muchas las áreas de experiencia que en el jardín de niños se desarrollan con sus actividades a través del juego; entre estas se encuentra una atención sostenida y una profunda concentración, tan necesarias para la lectura, una imaginación que sirva al pequeño para el hallazgo de procedimientos innovadores para percibir y hacer frente a la realidad. Se desarrolla asimismo su curiosidad para explorar, examinar y descubrir; iniciativa para poner en práctica sus ideas, oportunidad de utilizar su memoria al hacer narraciones, al pensar, también para el desarrollo de su expresión, creatividad, adquisición de conocimientos y capacidad de ejercer una manera de opinar diferente. El juego se contempla como insuficiente por sí mismo para asegurar el desarrollo cognitivo, pero-

(10) CAPLAN, Frank y Teresa.
El Poder del Juego.
cit. por
VITA de Guerrero Nelly M.
Guía Didáctica para Jardines de Niños
Edit. Kapeluzz
Buenos Aires, Argentina, 1973. p. 39

se puede considerar como un medio de favorecer este desarrollo.

2.6. La sensibilidad del niño

Al referirse a la sensibilidad del niño, se puede agregar que las reacciones de los adultos, influyen directamente y con profundidad en su vida; el niño vive pendiente del clima que lo rodea, advierte la falta de atención, rechaza lo que le molesta y ansía mucha comprensión de todos sus familiares, maestros, etc. La excesiva tutela familiar a veces le asfixia y no puede en el hogar desbordar toda su actividad.

En este caso el jardín de niños es un elemento regulador que dirige la actividad y distribuye ese dinamismo irrefrenable.

A los tres años el niño se expresa con oraciones y usa palabras como instrumento del pensamiento, demuestra una positiva propensión a comprender el medio que lo rodea y ajustarse a los requerimientos culturales.

A los cuatro años formula infinidad de preguntas, percibe analogías y manifiesta una activa tendencia a conceptualizar y generalizar. En la rutina hogareña es casi totalmente independiente.

A los cinco años, ya ha alcanzado la madurez de su control motor. Salta, brinca y habla sin articulación infantil,

puede narrar incluso un largo cuento. Prefiere juegos con -
compañeros y siente un orgullo social por sus prendas perso-
nales y éxitos. Es un pequeño ciudadano conforme y seguro -
de sí mismo en su mundo limitado. El crecimiento psicológi-
co logrado en los cinco primeros años de su vida, es prodii-
gioso, tanto por sus alcances como por su velocidad. Las --
transformaciones operadas durante los años preescolares exce-
den a las de cualquier otro lustro.

Plantea muchas preguntas y respuestas a las que se le -
hacen, es capaz de concentrar su atención sin distraerse, le
agrada asumir responsabilidades y privilegios que su edad le
permite. Le gusta que lo halaguen y se muestra orgulloso de
sus obras.

Sus definiciones son prácticas, por ejemplo: "El vaso -
es para beber". "El auto es para pasear".

A esta edad la vida emocional tiene ya ajustes que de--
terminan una conducta.

2.7. El desarrollo intelectual

Para Piaget⁽¹¹⁾ el desarrollo psíquico, que se inicia al

(11) Seis Estudios de Psicología.
Editorial Seix Barral,
México, 1978. p. 11.

nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico; al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. El desarrollo es por lo tanto, en cierto modo, una progresiva equilibración, un continuo pasar de un estado de menor equilibrio a uno de equilibrio superior. Desde este punto de vista, el desarrollo mental es una construcción continua. En una entrevista se le preguntó:⁽¹²⁾

Una de sus ideas mayores es que los niños, cualesquiera que sean las sociedades y las épocas, pasan en la evolución de su inteligencia por un orden de etapas que es siempre el mismo, ¿verdad?

-Jean Piaget: Es el mismo porque cada etapa es necesaria para la siguiente. Es como se dice, un orden secuencial (...). Existen niveles diferentes. La inteligencia sensorio-motriz antes del lenguaje, luego la aparición de la función semiótica, el lenguaje, el juego simbólico, la imagen mental, etc., hasta alrededor de los 7 años, que permite la representación del pensamiento. Entonces alrededor de los 7 años empiezan las operaciones que llamo concretas porque se aplican directamente a los objetos y se define como acciones interiorizadas o interiorizables, pero reversibles, es -

(12) BRINGUIER, Jean Claude.
Mis Trabajos, Mis Días: Conversaciones con Piaget.
 Editorial Gedis, Barcelona, 1985. pp. 56-57.

decir que se las puede desarrollar en dos sentidos, como la adición y la sustracción. Luego aparecen las operaciones formales que no remiten directamente a los objetos..."

En otra de las entrevistas,⁽¹³⁾ Piaget respondió:

Pero si se estudia la formación de los conocimientos, - que es mi oficio, uno se ve obligado en todo momento a distinguir los factores que intervienen, los que se deben a la experiencia anterior, a la vida social o al -- lenguaje, los que se deben a la estructura interna del pensamiento del sujeto, que se construye a medida que -- éste se desarrolla.

Como se sabe, Piaget, contrariamente a las teorías conductistas, hace depender el aprendizaje de la noción más amplia de desarrollo. Juan Delval es muy preciso al señalar - que:

Las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo se conciben de distinta manera, según la posición psicológica en la que nos situemos. Para los conductistas el desarrollo es el producto de los efectos acumulativos del aprendizaje. [...] Por el contrario para otros autores como Piaget, el desarrollo explica el aprendizaje de tal manera que éste sólo es posible gracias al pro-

(13) Ibid, pp. 49-50.

ceso del desarrollo en un conjunto del cual no constituye más que un elemento, pero un elemento que sólo es concebible dentro del proceso total.⁽¹⁴⁾

Es muy conocido por las educadoras el hecho de que una madre orgullosa diga: "Maestra, mi hijito de apenas tres años, ya sabe contar hasta quince."

Se observa luego cómo el niño repite sin equivocación una sucesión de números que culmina exitosamente en el quince. Una educadora no familiarizada con la Psicogenética quedará asombrada por lo que considera la expresión lúcida de una gran inteligencia. Pero si se coloca, por ejemplo, quince fichas en un montoncito, y otras siete separadas entre sí y se le pregunta al niño, cual de los grupos contiene más elementos, él responderá que el correspondiente a siete, porque aún no ha desarrollado lo que Piaget llama razonamiento lógico-matemático, que es una operación que el niño adquirirá, no de las propiedades físicas de los objetos (razonamiento empírico), sino de su tránsito de un nivel de desarrollo a otro. Este ejemplo demuestra claramente que el aprendizaje depende del desarrollo, y no a la inversa como quieren los conductistas.

(14) DELVAL, Juan.
Crecer y Pensar: La Construcción del Conocimiento en La Escuela.
 Teorías del Aprendizaje (Antología).
 U.P.N., México, 1986. p. 38.

La suposición de estructuras previas indispensables para la inclusión de conocimientos nuevos no es exclusiva de -- Piaget y sus colaboradores, aunque en otro sentido la idea -- es compartida por David Ausubel y Noam Chomsky.

David Ausubel encabeza una corriente gestaltista que ha recibido el nombre de "Aprendizaje significativo". Dice Ausubel:

La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente, son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria, queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente, específicamente relevante, de la estructura cognoscitiva del --- alumno. (...) Así pues, independientemente de cuánto -- significado potencial sea inherente a la proposición -- particular, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente (como una serie de -- palabras relacionadas caprichosamente), tanto el proceso del aprendizaje como los resultados del mismo, se-- rán mecánicos y carentes de significado.⁽¹⁵⁾

Noam Chomsky define la idea de las estructuras previas, al discutir la imposibilidad del desarrollo del lenguaje en ausencia de aquéllas. "La noción del lenguaje, del habla, no podría obtenerse por abstracción de los datos de la experiencia, si la persona en cuestión no supiera ya, que estos da--tos eran datos del lenguaje..."⁽¹⁶⁾

(15) AUSUBEL, David

Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognitivo
Editorial Trillas, México, 1983, pp. 46-47

(16) HAMLIN, D.W.

El Aprendizaje Humano.

En Peters, R.S. Filosofía de la Educación.

Edit. Trillas, 1977. p. 8

Para Piaget el desarrollo cognitivo atraviesa por cuatro períodos:⁽¹⁷⁾

Período Sensorio-Motriz (los primeros dos años de vida).

Período Preoperacional (de los dos a los siete años de edad).

Se caracteriza por el pensamiento egocéntrico expresado en el animismo, el artificialismo, el realismo y la omnipotencia mágica. (En este período se encuentra el niño preescolar).

Este período está compuesto por dos estadios por los que atraviesa el niño en su desarrollo cognitivo.

Estadio Preconceptual. (2-4 años). Desarrollo de la constancia perceptiva y de la representación a través de los dibujos, el lenguaje, los sueños y el juego simbólico; comienzo de los primeros intentos muy generalizados de conceptualización, en los cuales los elementos representativos de una clase no se distinguen de la misma (por ejemplo, todos los perros llamados por el nombre del propio perro del niño).

Estadio Perceptivo o Intuitivo. (4-7 años). Aparece el razonamiento prelógico, basado en apariencias perceptivas carentes de reversibilidad. El ensayo y error pueden conducir a un descubrimiento intuitivo de relaciones correctas, pero -

(17) POLANSKI, Mary Ann S.
Para comprender a Piaget
Ediciones Península, Barcelona, 1975. pp. 217-218.

el niño es incapaz de tener en cuenta más de un sólo atributo por vez (por ejemplo, las cuentas de color rojo no pueden ser al mismo tiempo cuentas de madera).

Período Operacional Concreto. (de los siete a los once años de edad).

Se caracteriza por el pensamiento lógico y reversible. El niño comprende la lógica de clases y de relaciones; puede coordinar series y relaciones de parte-todo, y se desenvuelve con cosas concretas.

Período Formal Operacional (de los once años de edad a la madurez).

Según Piaget, el niño preescolar se encuentra en el período preconceptual o pre-operacional. En esta edad el egocentrismo del niño lo conduce a suponer que todo el mundo piensa de la manera en que él lo hace, y que todo el mundo comparte sus sentimientos y deseos. Este sentido de unidad con el mundo conduce naturalmente a la suposición del niño acerca de la omnipotencia mágica. El mundo no sólo se ha creado para él, también puede controlarlo; (el sol y la luna deben seguirlo cuando sale a caminar, o al bailar en círculo puede hacer que llueva). Otra manifestación del egocentrismo del niño se evidencia en su incapacidad para ocupar el lugar de otra persona (el niño que ha aprendido sus propios lados, derecho e izquierdo, no puede identificar las mismas posiciones en otra persona frente a él).

Otra característica del pensamiento egocéntrico es conocida por animismo. El niño cree que el mundo de la naturaleza está vivo, consciente y dotado de un propósito del mismo modo que él. (Las nubes se mueven solas y marcan su rumbo).

Estrechamente vinculado con el animismo se encuentra el artificialismo, la tendencia del niño a creer que los seres humanos crearon los fenómenos naturales.

Piaget llama realismo a una manifestación más avanzada del egocentrismo del niño, que considera su propia perspectiva como inmediatamente objetiva y absoluta. Para él, todas las cosas son igualmente reales: palabras, imágenes, sueños o sentimientos. (Por ejemplo, los nombres son reales y existen como parte de la cosa nombrada).

El razonamiento del niño preoperacional no se basa en la lógica, sino en la contigüidad. Los objetos y los acontecimientos que ocurren conjuntamente se asumen como si tuvieran una relación causal. (El camino hace marchar a la bicicleta, el trueno hace llover y sonar el claxon hace que el auto funcione).

2.8. Misión del jardín de niños

Con base en las características antes mencionadas se considera que una misión de la enseñanza preescolar, es ayudar al niño respecto al crecimiento y desarrollo físico y mental,

para que el desenvolvimiento de uno y otro tengan lugar en -- forma equilibrada y armónica.

Igualmente ha de ser una misión suya perfeccionar las ba ses sobre las que ha de cimentarse toda la vida del ser huma- no, de manera que desarrolle sus aptitudes mentales y físicas, ayude a la formación del carácter y favorezca la libre expre- sión de la personalidad infantil, de manera que se desarro--- llen todas sus capacidades.

Es de vital importancia que en el jardín, se dé la forma- ción de hábitos y actitudes mediante el aprovechamiento del - juego y el trabajo colectivo que facilitan su mejor desenvol- vimiento y adaptación al medio. Por eso mismo; es necesario- intensificar las relaciones entre las educadoras, niños y co- munidad.

Se considera que la educación preescolar supone para el- niño un tránsito de la vida familiar a la escolar, ya que es- ésta la primera institución extrafamiliar a la que asiste en- su proceso de socialización, es, por tanto, el jardín de ni-- ños el momento de consolidar la relación entre el hogar y la- escuela, que permitan establecer una sólida base de entendi-- miento y colaboración.

Muchas veces los niños que no han tenido jardín, no pue- den adaptarse pronto y convivir con sus compañeros de prima-- ria; respecto a ésto, es muy importante la obra del maestro;-

observar a cada niño e intervenir en el momento oportuno, para ayudarlo y orientarlo en sus problemas.

La educadora tiene una función determinante en el éxito o fracaso escolar del niño; puede organizar las emociones de él y canalizarlas con vistas a la consecución de determinadas metas escolares.

Las nuevas amistades con sus compañeros y el grado de -- adaptación de que goce, pueden reforzar en el niño su autoestima, le hacen comprender que es capaz de convivir y aumentar la confianza en sí mismo y en los otros.

El niño descubre el placer de la solidaridad de grupo y se ve empujado a superar algún sentimiento de envidia; se hace cada vez más capaz de situarse en puntos de vista distintos al suyo, y esto hace posible formas de colaboración tanto en el juego como en actividades indagatorias y constructivas, en la que es necesaria una actividad de proyección colectiva, el niño debe vencer lo que Piaget llama egocentrismo.⁽¹⁸⁾

Muchos padres de familia se acercan a la educadora para saber como van sus hijos en las clases, su comportamiento, en sí todo lo que se relacione con ellos. El niño que lleva a -

(18) PIAGET, Jean.
La Representación del Mundo en el Niño.
Editorial Humanitas
Madrid 1978. p. 151

la escuela sus problemas, sus condicionamientos familiares y ambientales, tendrá como consecuencia psicológica una conducta determinada en cuanto al desarrollo de las actividades y su relación con sus compañeros; para ésto, la educadora debe tener en cuenta todos los factores motivacionales que influyen sobre el alumno, factores propios de la historia vivida por el sujeto, de su posición en el seno de la familia, de las condiciones de ésta y de la atmósfera que en ella exista.

En su formación como profesional la educadora ha adquirido este conocimiento y está preparada para su diaria labor -- que es de trascendencia; sin embargo, por la experiencia docente, se puede afirmar que gran cantidad de personas no valoran el trabajo del jardín de niños y lo consideran como un -- centro donde cuidan y entretienen a los niños, por medio de -- este trabajo se pretende hacer partícipes a todos los miembros de la comunidad, del conocimiento de las actividades que desarrolla el jardín de niños y concientizarlos para que sea tomado como una base necesaria para el ingreso a la escuela primaria, por lo que es necesario principiar esta educación a más temprana edad, que funcionen los jardines de niños con -- una organización completa para ofrecer los tres grados de pre escolar como necesarios y no sólo uno como en la actualidad -- se les sugiere.

2.9. Corrientes filosóficas por las que se inclina la educación preescolar

Los programas escolares en nuestro país se han movido hacia dos direcciones. Desde el punto de vista filosófico, estas líneas son la estructural funcionalista y, a últimas fechas, un acento dialéctico materialista. Esta última postura se presenta como una alternativa que responde en gran parte a los requerimientos que la sociedad impone en su permanente evolución.

Ambas orientaciones filosóficas (la estructural funcionalista y la dialéctica) son posturas opuestas con criterios bien definidos, claros y precisos acerca de los elementos que integran el proceso educativo.

Las concepciones que manejan cada una de ellas respecto a hombre, sociedad, ciencia, aprendizaje, etc., se ven reflejadas con toda claridad en la práctica educativa. Las conceptualizaciones que de los elementos del proceso enseñanza aprendizaje hacen cada una de ellas no quedan en teoría, se caracterizan en el quehacer diario de la educadora.

2.10. Aspecto sociológico de la Educación Preescolar en México.

Se puede afirmar que el aspecto afectivo-social se esta-

blece como prioritario a desarrollar, de acuerdo con las líneas fundamentales del programa correspondiente a este nivel.

En este eje de desarrollo se pretende propiciar actitudes como el favorecimiento de las relaciones del párvulo con otros niños, su incorporación gradual a la vida social, el desarrollo de la autonomía, el desarrollo de la cooperación, y especialmente, la estabilidad emocional.

Dentro de las orientaciones metodológicas se enuncian como principios básicos la comprensión, el respeto y el cariño al alumno; factores que facilitarán la estabilidad emocional del niño para incrementar el grado de posibilidad de adquisiciones en otros planos: cognoscitivo, físico y social.

Tales elementos deben estructurarse en un marco de respeto al derecho del educando con la finalidad de lograr que éste sea cada vez más autosuficiente, que tenga seguridad y confianza en sí mismo y en los demás. La socialización como proceso que avanza de la heteromanía a la autonomía, del egocentrismo a la incorporación de grupos de pertenencia debe verse favorecido con la actividad de la educadora, que deberá:

- Ser guía y orientadora del proceso educativo.
- Establecer una base de igualdad y respeto mutuo entre ella y los niños.
- Considerar el punto de vista de los alumnos para tomar decisiones.

- Propiciar la cooperación.
- Dejar que ellos resuelvan sus propios problemas y
- Comprender sus expresiones y manifestaciones creativas.

Si se trata de identificar la corriente sociológica que ofrece sustento a este Eje de Desarrollo, es posible percatarse de que son puntos de vista que se alejan significativamente de los preceptos marcados por la escuela tradicional donde, particularmente en los primeros grados, las decisiones son -- unilaterales pues es el maestro quien siempre tiene la razón-- y el autoritarismo es la forma conductual predominante.

Se presentan de una manera general las dos corrientes sociológicas en que se inscribe la educación de nuestro tiempo: el Funcionalismo, como fuente directa de las tendencias conductistas y tecnócratas, y el Materialismo, como enfoque filosófico y sociológico que ha servido de base para innovadoras corrientes psicopedagógicas, como las surgidas del psicoanálisis o de la teoría psicogenética del aprendizaje.

La problemática educativa contemporánea se ha caracterizado por la adopción del enfoque funcionalista, conforme al cual se considera que la escuela adquiere sentido a partir de las funciones que desempeña en la sociedad.

Los fundamentos más importantes que este tipo de pensamiento social lleva implícitos son el de totalidad, integración social, interdependencia de las partes, equilibrio y cam

bio social. En lo que respecta a la interpretación social - funcionalista de la educación, intervienen también otros aspectos que se desprenden de las teorías "desarrollistas" que predominaron en América Latina en la década de los 60's y -- que se ven reflejados en la educación de distintas maneras; -- así, la educación se concibe como una instancia socio-cultural encargada de formar recursos humanos para el buen desarrollo de las actividades productivas de la base económica - de la sociedad. La educación es considerada como la principal encargada de asegurar un patrimonio cultural socialmente determinado; la educación debe generar y desarrollar las capacidades individuales indispensables para lograr una mayor integración social de los individuos a los valores nacionales morales.

El materialismo como teoría general de las ciencias o filosofía, es la concepción científica del mundo basada en una realidad material que comprende a los procesos sociales que -- son objeto del conocimiento del hombre al que incluye como su jeto. En este sentido el conocimiento objetivo se logra a -- través de la interacción y la acción conjunta entre sujeto y -- objeto en el proceso de transformación de la realidad de la -- cual forma parte.

2.11 Fundamentación psicológica del programa de educación preescolar

El actual programa de preescolar se fundamenta psicológicamente en teorías como las de Freud, en cuanto a las relaciones tempranas, y como las de Wallon y Piaget que demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material.

Toca al jardín de niños asumir que el niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser respetado por todos, y para quien debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños, un medio que respete su ritmo de desarrollo individual, tanto emocional como intelectual, y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social.

Piaget opinaba que es el niño quien construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad.

El papel de las educadoras, es brindarle un conjunto cada vez más rico de oportunidades para que sea él mismo quien pregunte y busque respuestas acerca de lo que acontece a su alrededor.

Según el enfoque psicogenético, el proceso de conocimiento implica la interacción entre el niño (sujeto cognoscente) y el objeto de conocimiento, en la cual se ponen en juego los mecanismos de asimilación (acción del niño sobre el objeto para incorporarlo a los conocimientos que ya tiene), y acomodación (modificación que sufre el niño en función del objeto o acción del objeto sobre el niño).

Puede llamarse "adaptación" al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones. Estos procesos de asimilación y -- acomodación se interaccionan continuamente hasta lograr un -- equilibrio; por tanto estos dos procesos son complementarios e inseparables y su expresión es la adaptación.

De acuerdo con Piaget, el conocimiento no se absorbe pasivamente del ambiente, no se procrea en la mente del niño ni brota cuando él madura, sino que se construye por el mismo niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente.

Para Piaget, el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento que comienza con una estructura o forma de pensar propia de un nivel; algún cambio externo o forma de pensar crean conflictos y desequilibrio; la persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual. De todo esto resulta una -- nueva forma de pensar y estructurar las cosas, una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto, es decir, un -

estado de nuevo equilibrio.

Hay que recordar que los conceptos de asimilación y acomodación son dos procesos que surgieron muy tempranamente en Piaget. El mismo lo asegura cuando relata ⁽¹⁹⁾ cómo, después de observar una especie de moluscos, notó que estos cambiaban su morfología (rugosidades en la concha) para acomodarse al medio que los rodeaba. Así, el niño enfrentado continuamente a un medio que le plantea situaciones-problema, intenta resolver el estado de desequilibrio que le provoca el desconocimiento de los fenómenos que observa. Este desconocimiento se compone de los datos de la experiencia que no "encajan" en su estructura anterior; le producen, por tanto, un choque cognitivo que lo desajusta, que lo hace perder su homeostasis, y lo impele, por tanto, al reencuentro, a la búsqueda del equilibrio perdido. Pero no lo hace desprovisto de hipótesis acerca de los eventos que despiertan su interés. Y esto es lo importante para las educadoras, y para todo aquél que se dedica a la docencia: se debe rescatar, retomar, todas aquellas hipótesis que el niño construye en un intento por explicarse la realidad. Actuar contrariamente obliga al niño a detener su proceso de desarrollo, a retardar el poner a prueba sus hipótesis contrastándolas con la resolución de problemas.

(19) BRINGUIER, Jean Claude, op, cit., pp. 56-57

2.12. Rol del maestro y relación maestro-escuela. Comparación de las concepciones tradicional y piagetanas

En la educación tradicional el maestro es un ser autoritario, transmisor de conocimientos, dedicado a mantener la disciplina; el alumno sólo es un receptor, un ser inactivo sin voluntad, y que sólo debe atender a las indicaciones del maestro sin derecho a opinar. En la ortodoxia educativa no hay ninguna relación entre maestro-alumno y existe un gran temor hacia el maestro.

En la escuela de Piaget, el rol del maestro, no es, entonces, el de transmitir conocimientos ya elaborados, sino crear las situaciones de aprendizaje adecuadas, guiar a los niños, plantearles problemas que al mismo tiempo que sean accesibles para ellos, favorezcan el avance de la construcción del conocimiento.

La acción del docente no puede desarrollarse en forma aislada. También el maestro necesita un ámbito de intercambio que le permita confrontar sus descubrimientos con los de otros docentes, reflexionar, compartir inquietudes y dificultades y encontrar así conjuntamente soluciones a problemas comunes.

En cuanto a la relación maestro-escuela, en la pedagogía tradicional sólo se limita el maestro a impartir sus clases,

sin ningún contacto con los padres de familia, ni mucho menos con los integrantes de la comunidad donde se inserta la escuela.

La escuela es parte integrante de la comunidad en la cual está inscrita, por lo que es necesario que no se desvincule de ella, que conozca su historia, que comprenda y respete sus características, que participe en su problemática y que colabore con otros sectores de la comunidad en la búsqueda de soluciones. Los padres de familia constituyen el mejor material de unión entre la escuela y los otros miembros adultos de la comunidad, por lo que deben estar en interacción permanente con el personal de la institución.

III METODOLOGIA

3.1. El jardín de niños y la comunidad

Un elemento básico constitutivo de un jardín de niños es la labor social. Esta tiene por objeto poner al jardín en -- contacto con la vida general de la comunidad en que se encuentra establecido, y a la sociedad con las necesidades propias del jardín; por medio de esta labor se pretende concientizar a los padres de familia sobre la vida misma del jardín, sus problemas, sus necesidades y la forma en que sus hijos crecen y desarrollan su ingenio e inteligencia con las orientaciones de las educadoras. Es en esta forma como se despierta el entusiasmo y el cariño de la comunidad para estas instituciones educativas. Se puede afirmar que cuando los padres de familia ven a sus hijos trabajar en el jardín, actuar en el teatro al aire libre, entonar canciones, jugar a las rondas, -- etc., se despierta en ellos el aprecio para las educadoras y se acrecienta el cariño por la institución. Por esta razón -- se cree que dicha labor debe desarrollarse con esmero y en -- forma cuidadosa, a fin de atraerse la atención y el respeto -- de la sociedad en que se actúa, y así conocer las necesidades del medio en que trabajan, su vida económica, sus costumbres, etc.

La sociedad de padres de familia, las asambleas, los ---
festivales, las visitas a los hogares, son los medios más ---
adecuados que el personal docente de la institución tiene a---
su alcance para entrar en contacto con la sociedad. Al to---
mar en cuenta lo anterior se quiso investigar la importancia-
que tiene para la comunidad la educación preescolar y si se--
valora el jardín de niños como base para el primer año de ---
primaria.

Si por educación se entiende el proceso mediante el cual
se ayuda al individuo a formarse a sí mismo, es necesario en-
tender que cuanto más temprana sea la edad en la que el indi-
viduo llegue a los centros educativos, mejor será la prepara-
ción que adquiera para la vida práctica, y más pronto estará-
apto para servirse a sí mismo, a su familia y a la colectivi-
dad en que vive.

Sin embargo, y reconociendo la justicia del artículo 3o.
Constitucional, no se explica por qué el Constituyente de ---
1917, si estableció la obligatoriedad para la escuela prima--
ria, no la estableció también para la educación preescolar en
forma clara y precisa.

Se piensa que fue un error del Constituyente, ya que es-
ta institución educativa era bien conocida en México en el mo-
mento en que se promulgó la Constitución. En efecto, existía
en nuestro país, en la capital, desde el siglo pasado y en --
nuestra ciudad de Saltillo desde 1916. ¿Por qué ignoraron es

te antecedente los legisladores de Querétaro?.

Por el interrogante anterior se supone que para la mayoría de la gente, el jardín de niños es un espacio educativo - al que se le concede escasa importancia.

Esta indiferencia tiene su base en el desconocimiento de la labor docente, de los objetivos y actividades de este primer nivel educativo.

Se quiere -y en este sentido se orienta la presente investigación -demostrar que la madurez adquirida por quienes asisten al jardín, se diferencia sustancialmente de la de - - aquellos niños que ingresan al primer grado sin ningún antecedente educativo. ¿Cómo repercute esta situación en la escuela primaria?. ¿Ayuda en algo el jardín a quienes han asistido a él, de tal manera que los diferencia de los niños que no lo han cursado?. ¿Qué características psíquicas se adquieren en el jardín de niños?. ¿La madurez se ve impactada por el hecho de asistir o no al jardín?. Estas son algunas de las preguntas que... en lo general, se desea responder con la presente investigación.

3.2. Técnicas e instrumentos de investigación utilizados

Para realizar este trabajo se consideraron las técnicas de investigación Documental y de Campo.

Dos de los instrumentos que se utilizaron fueron la observación y la encuesta. La observación o exploración del terreno consiste en el contacto directo con el objeto de estudio.⁽²⁰⁾ En la investigación participante no puede hablarse de la simple observación de los fenómenos por parte del investigador al margen de los sujetos involucrados en el proceso - como sucede en la investigación de corte tradicional. Debido al espíritu participativo se prefiere hablar también de una observación participante.

La encuesta consiste en el acopio de testimonios orales y escritos de personas que tengan alguna relación con la investigación o estén documentadas sobre el tema. Para llevarla a cabo se pueden utilizar la entrevista y el cuestionario.

Como además se interesa corroborar lo dicho en el capítulo precedente, se decidió utilizar también un test estandarizado, con el objeto de detectar la madurez de los niños.

La prueba se debe originalmente a Laretta Bender, y la adaptación a Elizabeth M. Koppitz. Más adelante se describe en detalle el test y su escala de maduración.

Otros instrumentos que no son formales y que han sido de gran utilidad para darse cuenta de la problemática de la

(20) GARZA, Mercado Ario, Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales.
El Colegio de México, 1972.p.-4.

comunidad, son las asambleas con las sociedades de padres de familia, así como las pláticas informales con maestros y padres que frecuentan las instituciones.

Con la utilización de los instrumentos antes mencionados, aunados a la experiencia y observaciones durante los años de servicio docente, se pudo tener conocimiento de los problemas que afectan a la población escolar y a la comunidad, y de ahí partir a ubicar esta investigación dentro de la problemática existente sobre la poca valoración y la falta de conocimiento que la comunidad tiene de las actividades desarrolladas en los jardines de niños, en cuanto a la ayuda que le proporcionan al niño para acelerar o reforzar su madurez mental, física y emocional; y la necesidad de que se proporcione la educación preescolar de una manera obligatoria - como primer peldaño o antecedente del primer año de educación primaria.

La investigación se desarrolló en la ciudad de Saltillo, Coahuila; en el seno de la comunidad en que se encuentran -- ubicados los Jardines de Niños "Lic. Elsa Hernández de De -- Las Fuentes" (clase media) y "Margarita Tapia" (clase media-baja) así como en la Escuela Primaria "Lic. Miguel Ramos - - Arízpe" turnos matutino y vespertino. (clase media baja).

La experiencia docente, tanto en el jardín de niños como en la escuela primaria, y el trato diario con los padres de familia de dichas comunidades, condujo a pensar que la so

ciudad desconoce la esencia de los propósitos y actividades educativas que comprende el programa de educación preescolar y su fundamentación. Asimismo se piensa hipotéticamente que -- los niños que han cursado tres grados de preescolar, han adquirido una madurez mental superior a los niños que han estado dos y un año en el jardín; y que los niños que no asisten al jardín de niños no sólo no llevan la madurez necesaria para el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas, sino que se les dificulta su adaptación al grupo.

Se elaboró un cuestionario que se aplicó a 166 padres -- de familia de los jardines de niños antes mencionados, en el momento de la inscripción. Se realizó en forma individual y por escrito, con preguntas abiertas. Mediante el mismo se indagó sobre el conocimiento que se tiene acerca del rol de la educadora y sus actividades educativas, así como su opinión -- sobre la necesidad de que sus hijos acudan al jardín de una manera obligatoria.

Se obtuvieron los siguientes resultados a partir del análisis de las cinco preguntas de que constó el cuestionario, -- se tomaron como base dos indicadores para cada respuesta.

Pregunta 1. ¿Cuáles son los motivos por los que inscribe a su hijo (a) en el jardín de niños?.

Indicadores.- A.- Motivos sociales.

B.- Motivos pedagógicos.

El 65% de los padres de familia inscribieron a sus hijos en el jardín de niños por motivos sociales y el 35% de ellos tuvieron motivos pedagógicos para inscribirlos.

La mayoría de las personas opinaron inscribir a sus hijos en el jardín de niños porque estos ya tienen la edad. Además, los inscriben debido a que ambos padres están incorporados al aparato productivo y no pueden atender a sus hijos en casa. Algunos dijeron que los llevan al jardín porque los pequeños se "aburren" en el hogar. Otras personas piensan que para que tengan amigos con quienes jugar deben ir los niños al jardín para que se socialicen, para que se desenvuelvan, para que adquieran seguridad en sí mismos y para no "bataallar" - - (los padres) cuando tengan que ir a la primaria.

La menor parte de los padres de familia opinó que inscriben a sus hijos en el jardín porque consideran que las actividades que ahí se realizan podrán servir al niño para entrar a la escuela primaria. Una minoría opinó también que en el jardín de niños sus hijos desarrollarán sus habilidades y destrezas.

Pregunta 2.- ¿Por qué escogió este jardín de niños para inscribir a su hijo?.

Indicadores.- A.- Cercanía del hogar.

b.- Motivos personales.

El 65% de los padres de familia inscribieron a sus hijos en el jardín porque este está cerca de su casa, y el 35% de los padres opinaron tener motivos personales para inscribir a sus hijos en ese jardín de niños.

La mayoría de los padres de familia escogen el jardín de niños más cercano a su domicilio. Otros opinaron que escogieron el jardín porque se los recomendaron o porque ahí estuvieron sus otros hijos, porque dicen se trabaja bien, -- porque conocen al personal que labora ahí. Algunos opinaron también que porque es un lugar alegre donde se puede jugar y aprender.

Pregunta 3.- ¿Conoce usted las actividades educativas que realizan las educadoras en el jardín de niños.?

Indicadores.- A.- Sí conoce las actividades educativas.

B.- No conoce las actividades educativas.

El 26% de los padres opinaron sí conocer las actividades educativas que realiza la educadora en el jardín de niños, mientras que el 74% de los padres de familia opinaron desconocerlas.

Algunas de las personas opinaron que sí conocen las actividades que realiza la educadora en el jardín de niños, pero por experiencias de la práctica docente se puede afirmar que son muy pocas las personas que conocen los objetivos y fundamentos de las actividades educativas, que lo que en rea

lidad conocen son las actividades sociales y cívicas que organiza el jardín y en las que participan los padres de familia.

Pregunta 4.- ¿Cree usted que es necesario que los niños cursen la educación preescolar.?

Indicadores.- A.- Sí es necesario.

B.- No es necesario.

El 97% de los padres de familia opinaron que sí es necesario que los niños cursen la educación preescolar antes de ir a la primaria, el resto, 3% opinó lo contrario.

La mayoría de los padres argumentan que es necesaria la educación preescolar porque prepara a los niños para entrar a la escuela primaria y se enseñan a valerse por sí mismos, a ser más independientes y a convivir con otros niños.

Los padres que opinaron que no es necesaria la educación preescolar dicen que no es un requisito para el ingreso a la primaria.

Pregunta 5. ¿Piensa usted que debería ser obligatorio que los padres mandaran a sus hijos al jardín de niños.?

Indicadores.- A.- Sí debería ser obligatorio.

B.- No debería ser obligatorio.

El 95% de los padres de familia opinaron que sí debería ser obligatoria la educación preescolar.

El 5% de los padres de familia opinaron que no debería ser obligatorio mandar a los hijos al jardín de niños.

La mayoría de los padres piensan que sí debería ser obligatoria la educación preescolar como lo es la escuela primaria ya que es la base de ésta.

Los padres que opinaron que no debería ser obligatoria la educación preescolar argumentan que hay ocasiones en que los niños se cansan, que no tienen recursos económicos y que debe dejarse a la elección de los padres.

Ante las contradicciones evidenciadas, se pensó que la opinión de los maestros que atienden el primer grado de la escuela primaria, sería un aporte muy valioso a la investigación que se realiza, porque ellos son los que mejor pueden ver los resultados que se logran en el jardín de niños; por tal motivo en el mes de septiembre de 1986 se entrevistó colectivamente y por escrito, de una forma no estructurada y con respuesta libre, a 50 maestros que tienen a su cargo el primer grado de primaria en las escuelas dependientes de las ocho zonas escolares de la ciudad de Saltillo, Coah., pertenecientes al sistema estatal; se les pidió escribieran sus ideas respecto a la importancia que tiene el jardín de niños como base para la escuela primaria.

Los maestros aportaron la visión que tienen del trabajo de las educadoras así como sugerencias a las mismas para mejorarlo.

El 100% de las opiniones recabadas apoyaron lo imprescindible que es el jardín de niños, ya que por ser ésta la primera educación escolarizada, se logra el encauzamiento de las actividades que ayudan a favorecer un aceleramiento en la maduración de las tres esferas del desarrollo del niño: afectiva, cognitiva y psicomotriz.

El 100% de los maestros expresó también su apoyo a la obligatoriedad que debería tener el jardín de niños como antecedente a la escuela primaria, argumentando las dificultades que tienen con los niños que no cursan la educación preescolar, tanto en la adquisición del conocimiento como en su adaptación al grupo.

Se entrevistaron oralmente y de una forma no estructurada al jefe de la Sección Técnica de Preescolar y Primaria y al jefe de Sección Técnica de Escuelas Normales, dependientes de la Dirección General de Educación Pública del Estado, dando margen a una respuesta abierta y a manera de diálogo, se les preguntó el porqué no existía en el sistema estatal una Sección Técnica exclusiva para preescolar, ya que se encuentra adjunta a la Sección de Primarias, el porqué no es obligatoria la educación preescolar y si consideran que debería serlo. Además, se les interrogó sobre si ya alguna vez se han hecho gestiones para que lo sea.

Los maestros respondieron que hasta hace algunos años los jardines de niños dependientes del Estado eran muy pocos

y que por eso no existe una Sección Técnica; sin embargo, opinan que se ha difundido bastante la educación preescolar y -- que ya es necesario tenga su propio Departamento, pero que -- piensan no se hace por falta de recursos económicos. (21)

Opinaron también que no es obligatoria la educación preescolar por la misma razón de que el gobierno no cuenta con los recursos económicos para sostenerla, ya que ameritaría tener que proporcionar a los jardines de niños, textos y materiales gratuitos como en la primaria.

Concluyeron al decir que consideran muy necesaria la educación preescolar, ya que ayuda al niño en su proceso de maduración, tanto emocional como motriz y mental y que ya en congresos de educación se ha pedido su institucionalización.

De la misma manera, o sea mediante un diálogo abierto, -- se recabó la opinión de inspectoras, directoras y maestras -- del nivel preescolar, tanto del sistema estatal como federal -- y coinciden sus opiniones con las expuestas por los funcionarios de la Dirección de Educación.

3.3. El Test Gestáltico Visomotor Bender y su aplicación

Para la comprobación de la hipótesis formulada referente

(21) Nota: En el transcurso de la presente investigación se creó la Sección Técnica de Preescolar, en el mes de enero de 1987, más no totalmente estructurada.

a la importancia que tiene el jardín de niños como un antecedente indispensable para la escuela primaria, se tomó como apoyo el Test Gestáltico Visomotor Bender para Niños,⁽²²⁾ -- que consiste en nueve figuras que son presentadas una por -- vez para ser copiadas por el sujeto en una hoja en blanco.

Wertheimer⁽²³⁾ (1923), había usado originalmente esos diseños para demostrar los principios de la Psicología de la Gestalt, en relación con la percepción.

Se escogió el test Bender por ser una prueba preceptual y proyectiva para todos los niños de cinco a diez años, cualquiera sea su inteligencia, funcionamiento neurológico y -- ajuste emocional; además, porque tiene un sistema de puntuación estandarizado sobre la base de más de 1200 alumnos de -- escuelas públicas; mediante este test se puede ayudar a la -- homogeneización de los que entran a la escuela primaria y -- sirve también para la predicción del desempeño escolar.

Bender adaptó las figuras de Wertheimer y las usó como un test visomotor. Al hacer esto aplicó la Psicología de la Gestalt al estudio de la personalidad y la práctica clínica. Bender señala que la percepción y la reproducción de las fi-

(22) KOPPITZ, Munsterberg Elizabeth
El Test Gestáltico Vismotor para Niños.
 Biblioteca Pedagógica
 Editorial Guadalupe
 Argentina, 1976. p. 18

(23) Wertheimer, Max. Psicólogo alemán (1880-1943) Fundador de la Psicología de la Forma o de la Estructura.

guras gestálticas, está determinada por principios biológicos de acción sensorio-motriz, que varían en función del patrón de desarrollo físico y nivel de maduración de cada individuo y de su estado patológico funcional u orgánicamente inducido.

La mayoría de los expertos concuerdan en que el niño tiene que alcanzar cierto grado de madurez en la percepción visomotora, antes de poder aprender a leer, escribir y comprender conceptos numéricos. Un alumno principiante con su percepción visomotora bien desarrollada, será probablemente un buen estudiante en la escuela primaria, mientras que un niño cuya percepción visomotora no ha madurado tendrá dificultades en sus tareas escolares.

Algunas de las ventajas que presenta el test Bender son las siguientes:

Puede ser empleado no sólo con los que inician la escuela primaria con fines de nivelación sino también para la predicción del rendimiento escolar a largo plazo, para el estudio de problemas específicos de aprendizaje, como medida aproximada de inteligencia, como indicador diagnóstico de lesión neurológica y en la evaluación de debilidad mental.

La concordancia o discrepancia entre el Bender y otros tests de nivelación, puede determinar frecuentemente si un niño es todavía inmaduro en su maduración perceptual para iniciar el aprendizaje formal o si su conducta es primariamente-

el resultado de factores sociales y emocionales.

El test Bender puede ser también de gran valor en la detección de niños con aptitudes excepcionales, que se beneficiarían con un programa más acelerado y completo.

Otra ventaja es que puede ser administrado colectivamente para una evaluación en gran escala de los alumnos de jardín de niños, si se siguen las instrucciones respectivas, es útil recurso para ahorrar tiempo.

Debido a que se encuentra con una escala de madurez que no presenta obstáculos para los maestros, es una ventaja la relativa facilidad para revisarlo; asimismo, el bajo costo para su administración, ya que sólo se requiere, por parte del alumno, de lápiz y papel. También es ventaja el tiempo de aplicación y revisión, que varía entre quince y veinte minutos, lo cual es mínimo si se compara con el tiempo requerido por otros tests.

Una última ventaja que presenta el test Bender es que a la mayoría de los niños les parece una tarea interesante, e incluso los más renuentes se ven motivados a realizarla.

El Test Visomotor para Niños de Laretta Bender, en su administración colectiva, presenta la desventaja de que priva al examinador de la oportunidad de observar al niño de cerca y estudiar sus hábitos de trabajo, por lo que no se puede examinar el uso del tiempo y el espacio por parte del niño, ade-

más, si la persona que lo aplica no tiene conocimientos o no está preparada en las múltiples aplicaciones del Bender, - - (por ejemplo su uso clínico), sólo podrá usarlo en la estimación del grado de maduración del niño y como predictor de su desempeño escolar, se restringe así el uso del test.

Mediante la aplicación de este test y con el auxilio de la Escala de Maduración del Bender Infantil, se analizaron los protocolos del Bender producidos por niños del primer -- grado de primaria; de modo que se pudo evaluar la madurez -- perceptual adquirida en los niños que cursaron tres, dos y - un grado de educación preescolar, así como niños que no cursaron ningún año. Sesenta y nueve niños sirvieron como sujetos para la evaluación de los ítems de puntuación. Estos niños tienen una edad cronológica promedio de seis años tres - meses y cursaron el primer grado de primaria; son alumnos de la Escuela "Miguel Ramos Arízpe" turnos matutino y vespertino, con un nivel socio-económico medio bajo, y alumnos de -- otras escuelas que cursaron dos y tres años en el Jardín de Niños "Lic. Elsa Hernández de De Las Fuentes" nivel socioeconómico medio.

Los sesenta y nueve niños a los que se les aplicó el -- test, se dividieron en cuatro grupos; uno de dieciocho niños que no cursaron jardín, con una edad cronológica promedio de seis años tres meses. Otro de dieciocho niños que asistie-- ron al jardín durante un año escolar, con una edad cronológigi

ca promedio de seis años dos meses; un tercer grupo de dieciseis niños que cursaron dos años, con un promedio de edad cronológica de seis años cinco meses; y el cuarto grupo formado por diecisiete niños que acudieron al jardín de niños durante tres años consecutivos, con una edad cronológica promedio de seis años cuatro meses.

El test se aplicó a los niños durante el mes de septiembre de 1986, de una manera individual.

Para evaluar el test aplicado, se utilizó el manual de puntuación y la tabla de datos normativos para la escala de maduración del Bender. (V. anexo I p. 103).

La Escala de Maduración, consiste en 30 ítems de puntuación mutuamente excluyentes, los cuales se computan como presentes o ausentes. Todos los puntos obtenidos se suman en un puntaje compuesto. De este modo, un niño podría teóricamente recibir un puntaje de 30. Desde que se computan los errores, un puntaje alto indica un pobre desempeño, en tanto que un puntaje bajo refleja una buena actuación.

Todos los ítems del Bender son puntuados como uno o cero esto es, como "presente" o "ausente". Se computan sólo las desviaciones bien netas. En caso de duda no se computa.

La escala de maduración está diseñada para niños pequeños con un control motor fino en proceso de maduración, por lo que se ignoran las desviaciones menores. Todos los puntos

obtenidos se suman formando un puntaje compuesto, el cual se ubica en la tabla de datos normativos, para obtener la edad de maduración; posteriormente se ubica en la tabla de distribución por grados, para saber en qué grado escolar debe estar el niño según la maduración visomotora que posee.

Se presenta en seguida la tabla de datos normativos para la escala de maduración del Bender y la tabla de distribución por grados de puntaje medios del Bender.

Tabla 1.

Datos normativos para la escala de maduración del Bender

Distribución de las medias.		
Edad	Media	Desviación Standard.
5-0 a 5-5	13.6	3.61
5-6 a 5-11	9.8	3.72
6-0 a 6-5	8.4	4.12
6-6 a 6-11	6.4	3.76
7-0 a 7-5	4.8	3.61
7-6 a 7-11	4.7	3.34
8-0 a 8-5	3.7	3.60
8-6 a 8-11	2.5	3.03
9-0 a 9-5	1.7	1.76
9-6 a 9-11	1.6	1.69
10-0 a 10-5	1.6	1.67
10-6 a 10-11	1.5	2.10

Tabla 2.

Distribución por Grados de los Puntajes Medios del Bender

Comienzo del año	Edad (Media)	Puntaje	Desviación Standard.
Jardín de Niños	5-4	13.5	3.61
1er Grado Primaria	6-5	8.1	4.41
2do Grado Primaria	7-5	4.7	3.18
3er Grado Primaria	8-7	2.2	2.03
4to Grado Primaria	9-8	1.5	1.88

3.4. Análisis de los resultados del Bender,

Para analizar los resultados del test de Bender que se les aplicó a los niños de primero de primaria, se realizaron los siguientes pasos: se hizo una división de cuatro grupos, los niños que cursaron uno, dos y tres grados de preescolar, y los que no asistieron al jardín; los datos obtenidos se concentraron en cuadros particulares y generales, de la siguiente manera:

Se anotaron los nombres de los niños en columna de acuerdo con el número de errores, de menor a mayor. En línea horizontal se anotaron los ítems por orden de aplicación, y se concentraron los datos obtenidos de cada uno de los niños. En seguida, se anotaron en columna el total de errores, la edad cronológica, la edad de madurez alcanzada y, por último, una columna con el grado escolar en que queda

ubicado el niño por la puntuación obtenida.

De los treinta ítems a calificar se hizo una división - en tres partes iguales en forma vertical y en cada una se sumaron los errores. Se advirtió que el test aplicado al grupo de niños que no cursó jardín, no discrimina adecuadamente de lo fácil a lo difícil, pues resultaron 107 errores dentro del primer bloque, 78 en el segundo y 115 en el tercero (V.-cuadro 1 anexo : 2).

Respecto al grupo de niños que cursaron un grado de preescolar, tampoco fue adecuada la discriminación, pero se notó una menor diferencia entre los bloques uno y dos que dieron respectivamente 49 y 38 errores y en el tercero 73 errores. (V. cuadro 2 anexo : 2).

En cuanto a la muestra de niños que cursaron dos años - de jardín la discriminación se desvió en una mínima proporción; en los dos primeros bloques se dieron un total de errores de 26 en el primero y 24 en el segundo y 50 en el tercer bloque. (V. cuadro 3 anexo : 2).

Al observarse los resultados obtenidos por el grupo de alumnos que pasaron por tres años de preescolar, la discriminación fue perfecta, se dieron los siguientes resultados: 17, 29 y 34 respectivamente en cada uno de los tres bloques. (V. cuadro 4 anexo : 2).

De la misma manera que se recopiló la información para los cuatro primeros cuadros, se hizo una concentración general; se tomó en cuenta el orden que presentan los ítems en el test para colocar en la parte vertical izquierda el número -- progresivo de niños junto al número que indica los años que -- cursaron en el jardín de niños. En el mismo se puede obser -- var que no hubo una discriminación adecuada de los resultados del test de Bender; al obtener 199 errores el primer bloque, 169 el segundo y 272 el tercero, ya que se esperaba que hubie -- ra menos errores en el primer bloque que en el segundo y ter -- cero. (V. cuadro 5 anexo 2).

Después de analizar la primera concentración de resulta -- dos y percatarse de que no hubo una discriminación correcta, -- se procedió a realizar el análisis de otra manera, a saber:

Se tomaron nuevamente los cuatro grupos, se ordenaron -- los ítems de lo simple a lo complejo, según el número de erro -- res que tuvo cada niño, se parte de cero; para realizar ésto -- en cada uno de los grupos, se dividió de manera horizontal pa -- ra formar tres subgrupos de niños que tuvieron de menos a más errores al realizar el test; se obtuvieron los siguientes re -- sultados:

Respecto al grupo de los niños que no cursaron jardín, -- se observó que todos los niños tuvieron de 10 a más errores, -- y se pudo detectar que los niños que tuvieron menos errores -- se equivocaron en los ítems de menor dificultad, mismos que --

fueron resueltos por los niños que obtuvieron más errores, -- por lo tanto no hubo una discriminación adecuada. Se piensa que esto no se debió a error del test, sino a que, puede ser que los niños en su medio ambiente estén más estimulados para realizar unas acciones que otras. (V. cuadro 6 anexo 2).

Se analizó el grupo que cursó un año de preescolar y se observó que los niños obtuvieron de 6 a 18 errores; se dió -- una discriminación mejor que en el grupo anterior. (V. cuadro 7 anexo 2).

Respecto al grupo de niños que pasaron dos años en el -- Jardín, sus errores fueron de 2 a 11, por lo que se puede observar que para ellos hubo menor grado de dificultad que para los anteriores grupos; sin embargo se dieron casos de niños -- que se equivocaron en ítems que para la mayoría resultaron fá-- ciles. (V. cuadro 8 anexo 2).

Por último, se presenta el análisis de los resultados -- que dió el grupo de niños que cursaron tres años de educación preescolar, los que obtuvieron de 2 a 10 errores pero con una discriminación casi perfecta, pues sólo cuatro niños se equivocaron en ítems de menor dificultad que para la mayoría. (V. cuadro 9 anexo 2).

Cabe aclarar que el orden de los ítems no es el mismo en cada grupo, ya que depende del número de errores cometidos -- por cada niño de cada grupo.

Se efectuó una recopilación general en esa misma forma, con base en los resultados del cuadro 5. Se ordenaron los ítems para la concentración del cuadro 10, y se dividieron de modo horizontal 69 niños en tres grupos, en cada uno 23 -- alumnos, señalados con la escala de: muy buenos, buenos y malos buenos. (V. cuadro 10 anexo 2).

Para analizar más detalladamente los datos obtenidos, se llevó a cabo otra forma de concentración de los cuatro grupos de niños que anteriormente se citaron; se basó en los bloques marcados en los cuadros 6, 7, 8 y 9 respectivamente, y se procedió de la siguiente manera: se ordenaron en forma vertical, en la parte izquierda, los ítems de acuerdo al número de errores que los niños tuvieron en cada uno, y en forma horizontal se anotaron los bloques 1, 2 y 3; además del total de errores se marcaron en cada bloque los errores de cada ítem.

En el grupo de niños que no cursaron jardín, se pudo observar que no hubo una discriminación correcta, ya que los -- errores se registraron en una forma indistinta en los tres -- bloques; debería de haber quedado menor número de errores en el bloque 1 que en el 2 y en este a su vez menor número -- de errores que en el 3; sin embargo, resultaron 12 casos en que la regla no se confirma (V. cuadro 11 anexo 2).

En cuanto a los niños que cursaron un año de preescolar, se dieron 20 casos que no cumplen con los requisitos del cuadro (V. cuadro 12 anexo 2).

Respecto a los niños que pasaron dos años en el jardín, se registraron 11 casos similares a los anteriores. (V. cuadro 13 anexo 2).

Por lo que concierne a los niños que cursaron tres grados de educación preescolar, sólo hubo seis casos que no cumplen con la regla antes mencionada. (v. cuadro 14 anexo 2).

Con esta forma de analizar los datos, se pudo observar que aunque el test no discrimina de la manera requerida en esta concentración, los niños que han cursado tres años de jardín de niños, presentaron menos casos de dificultad que los otros grupos.

Por último, se procedió a concentrar los cuadros 11, 12, 13 y 14, en uno general, basado en el cuadro 10, que dió como resultado siete casos que se piensa no quedaron bien ubicados en los bloques del cuadro, debido a errores en los ítems- 18b, 19, 21b, 3, 6, 10 y 20. (V. cuadro 15 anexo 2).

Se puede observar también que el orden de los ítems de lo simple a lo complejo, no es el mismo para cada grupo de niños; como se puede ver en los cuadros 6, 7, 8, 9 y 10, los ítems que fueron fáciles para unos, no lo fueron para otros, y viceversa.

A continuación se presenta un cuadro para señalar los ítems de facilidad y dificultad para cada grupo; se tomó co-

mo base los tres primeros y los tres últimos de cada uno.

Tabla 3.

Años cursados en el J. de N.	Items más fáciles	Items más difíciles	Cuadros
0 años	17a-18b, 12b	13, 22, 24	6
1 año	12b-17b, 3	18, 21, 24	7
2 años	25-12b-17a	13, 23, 24	8
3 años	1a-5-7	23, 24, 10	9

Se consideran como fáciles los ítems en donde no hubo errores y como difíciles aquellos en donde la mayoría de niños se equivocó.

Al interpretar el cuadro anterior, se puede ver que el ítem 17b fue fácil para los niños que no cursaron jardín y para los que hicieron un año de preescolar; se consultó sobre este ítem y se encontró que es un dibujo muy primitivo y la sustitución de puntos por líneas rara vez se da en niños normales. Con respecto al ítem 12b, que fue de facilidad para los tres primeros grupos, se encontró que "la sustitución de los puntos por una línea se da muy raramente; cuando ocurre es altamente significativo, ya que se da exclusivamente en niños lesionados en edad escolar" (24)

(24) KOPPITZ, Munsterberg, Elizabeth
El Test Gestáltico Visomotor para Niños
 Editorial Guadalupe
 Argentina, 1976. pp. 111

Se puede observar, asimismo, que los ítems de facilidad para los niños que cursaron tres grados de educación preescolar, fueron totalmente diferentes a los de los otros grupos. Esto adquiere significación, ya que al analizar dichos ítems (1a-5-7) se encontró que los dos primeros son de facilidad - para la mayoría de los niños de cinco y seis años, pero el ítem 7 (rotación de la figura 2) (V. anexo 1 p. 108) se -- encontró que "es común que se cometa error en él hasta los - ocho años de edad"⁽²⁵⁾ y, sin embargo, ningún niño de este grupo tuvo error en este ítem, por lo que se piensa una vez más que el jardín de niños ayuda a que el niño logre una maduración viso-motora tempranamente.

En cuanto a los ítems de mayor dificultad, se presentó el 24 (distorsión de la figura 8) (V. anexo 1 p. 114) como difícil para los cuatro grupos. Se consultó, y se encontró que "la adición u omisión de ángulos en el hexágono o el rombo es común en todos los niños hasta los ocho años de edad" ⁽²⁶⁾; según la propia Laretta Vender, dato que también encontró Santucci al construir su escala de puntuación.⁽²⁷⁾

(25) *ibid*, p. 112

(26) *ibid*, p. 114

(27) BENDER, Laretta
Test Gestáltico Visomotor.
 Ed. Paidós. B. As. 1965. p. 228

Se retoma el cuadro de concentración # 10 para agregar que el orden que ahí presentan los niños deberá estar de acuerdo a los años cursados en el jardín de niños, sin embargo no fue así, ya que hubo niños como Juan Pablo, Paty, José Eduardo y Edgar que estuvieron tres años en el jardín y, sin embargo, por su puntuación obtenida en el test, quedaron ubicados entre los niños que cursaron dos y un grado de preescolar. Otros casos como Ma. de Lourdes, Jessica E, Karla, Bertha, Luis Antonio y Santiago, que cursaron solamente dos años de jardín aparecen ubicados entre los niños que cursaron tres grados; sin embargo, José Luis y Diana Gabriela, -- que cursaron dos años de jardín, se situaron entre los niños que pasaron sólo un año en el jardín de niños.

Se presentaron también los casos de Christian E, Elvira, Jesús, Brenda, Octavio y Roberto, que cursaron un año de preescolar y se situaron entre los niños que cursaron dos años.

Por último, niños que no estuvieron en el jardín de niños, como Ma. Luisa, Berenice y Luis Manuel, obtuvieron una puntuación que los ubicó entre los niños que cursaron un año de preescolar. Se piensa que los anteriores resultados se deben a varios factores; entre otros, se pueden citar:

Carencia en el trabajo de la educadora que debe ser el de estimular al niño para que ejercite sus músculos finos y coordine sus movimientos mediante la manipulación de objetos y la realización de juegos rítmicos, tanto dentro y fuera --

del aula, así como ejercicios de visualización, de relación y de descripción, los cuales deben formar parte de todas las actividades que marca el programa de preescolar.

Otro factor que influye mucho en la maduración de los niños es el medio en que viven, así como las oportunidades que su familia les pueda brindar de estar en contacto con materiales de lectura, medios de difusión masiva y juguetes educativos; y lo que es más importante, la atención personal que reciben de sus padres.

En resumen, los resultados del test de Bender aplicado a los niños de primer grado de primaria fue el siguiente:

Se pudo observar que los niños que no acudieron al jardín de niños tuvieron errores en 23 de los 25 ítems de que consta el test. Tales niños en su conjunto, obtuvieron un total de 298 errores, lo que nos dió un promedio de error de 16.6, correspondiente a una maduración por debajo de los cinco años de edad; se deduce que son niños que deberían estar en segundo grado de preescolar, ya que la edad adecuada para tercer grado de jardín, es de cinco años a cinco años once meses. (28)

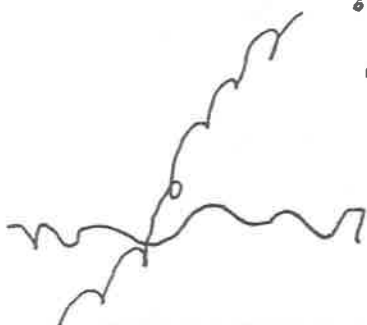
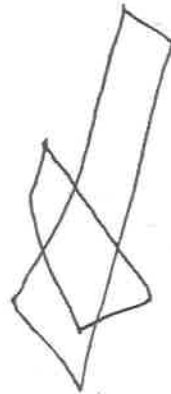
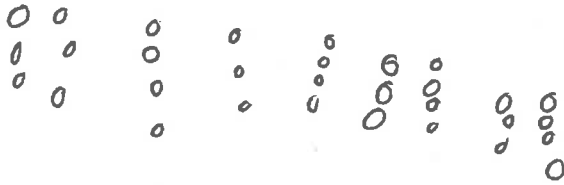
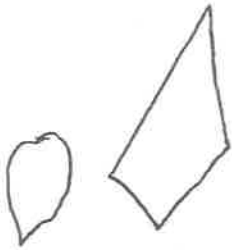
A continuación se anexa uno de los test de este grupo de niños.

(28) Nota: Las conversiones de los errores en variables de madurez y los grados escolares correspondientes, se hicieron de acuerdo a la Tabla Normativa para la Escala de Maduración KOPPITZ, Elizabeth, op., cit. p. 231.

ALFONSO HDZ. No cursó jardín

Edad cronológica 6 años 3 meses

Edad de maduración 5 años a 5 años 5 meses



Puntuación

1a

1b

2

3

7

8

10

12a

13

15

18a

20

21b

22

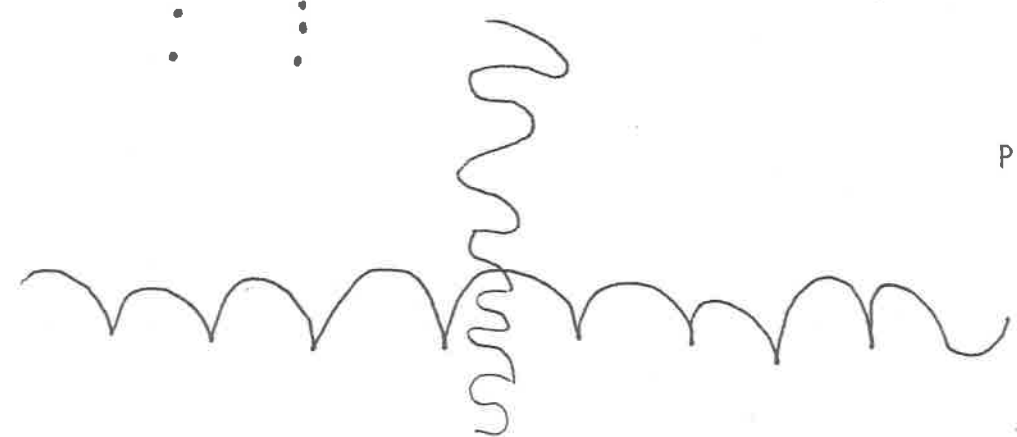
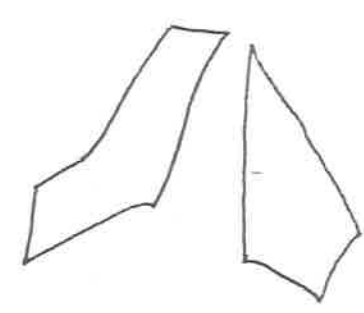
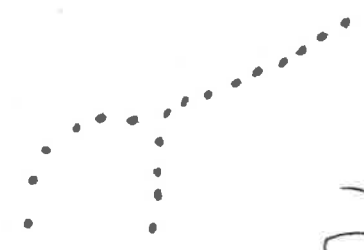
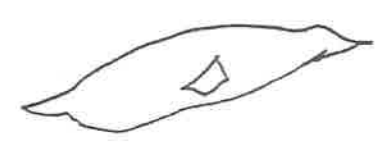
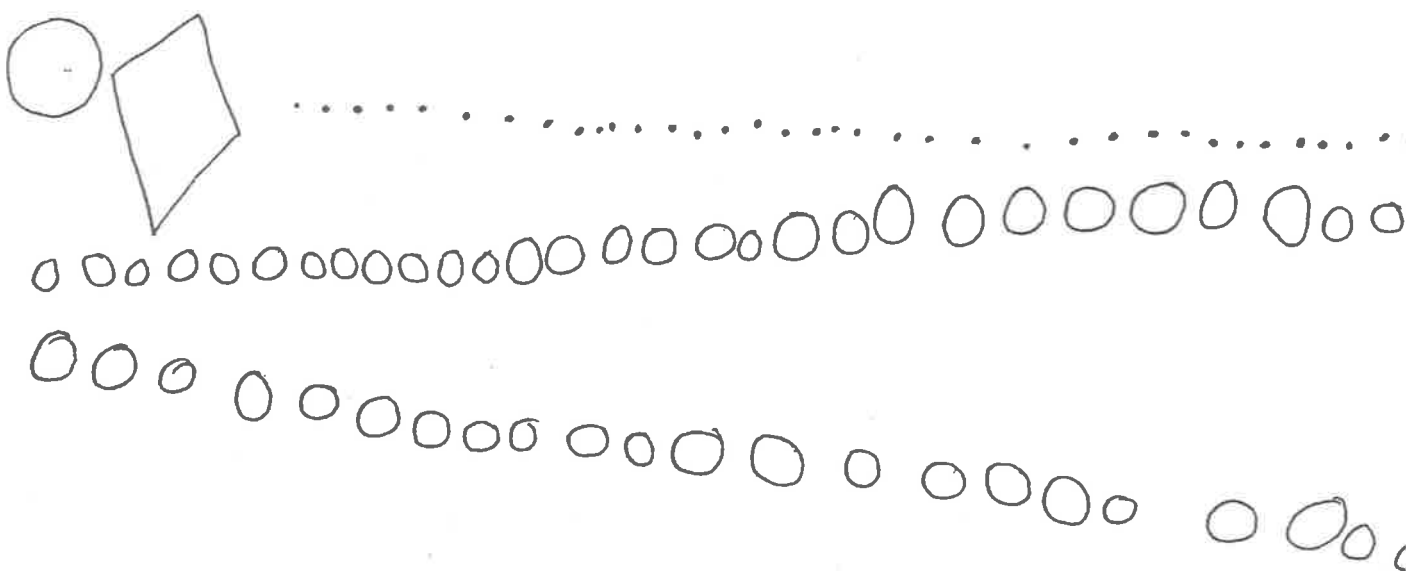
23

24

Total 16

Los niños que cursaron solamente un año de preescolar, - obtuvieron en conjunto 167 errores, y fue más frecuente su incidencia en los ítems 1b, 6, 13, 15, 18a, 20, 21a, 21b, 22, 23, 24 y 25; que dieron un promedio de error de 9.3, correspondiente a 9.8 de la tabla normativa para la escala de maduración del Bender, los que se ubicaron en una edad de cinco - años seis meses a cinco años once meses; madurez para cursar - tercer grado del jardín de niños.

Se anexa el test de uno de los niños de este grupo.



Puntuación	
	1b
	6
	8
	9
	13
	14
	18a
	20
	21b
	22
	23
	24
	25
	13

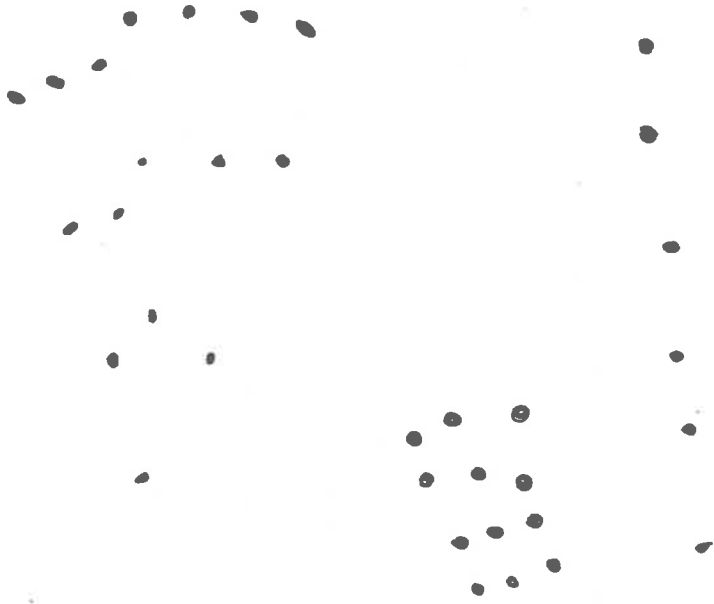
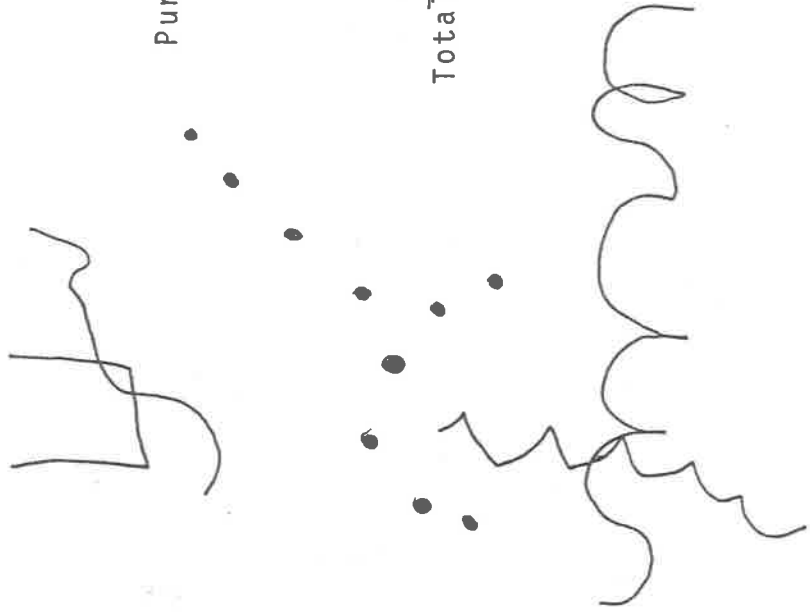
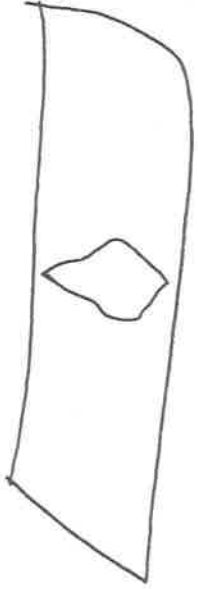
JESSICA. Cursó un año de jardín.

Edad cronológica 6 años 2 meses T

Edad de maduración 5 años a 5 años 5 meses

Por lo que respecta a los 16 niños que cursaron dos años de educación preescolar, tuvieron en su conjunto 100 errores, con mayoría de errores en los ítems 1a, 6, 13, 14, 21, 22, 23 y 24: dieron una media de error de 6.3 correspondiente a 6.4 en la Tabla del Bender; que corresponde a una madurez de seis años seis meses a seis años once meses, adecuada para cursar primer grado de primaria.

Se anexa una muestra del test, correspondiente a un niño de este grupo.



Puntuación

1a
2
14
18a
21a
23
24
Total 7

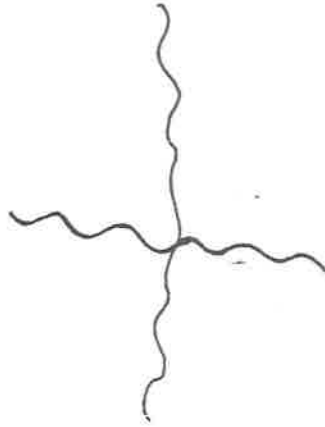
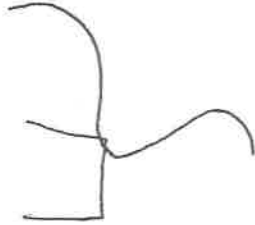
GERARDO TADEO. Cursó dos años de jardín.

Edad cronológica 6 años 4 meses

Edad de maduración 6 años a 6 años 5 meses

Por último, los 17 niños que acudieron al jardín de niños por tres años consecutivos, obtuvieron los siguientes resultados: 78 errores, con mayoría en los ítems 6, 10, 13, 23 y 24, con una media de error de 4.6, correspondiente a -- 4.7 en la Tabla del Bender, que indica una maduración visomotora de siete años seis meses a siete años once meses, ma durez adecuada para cursar segundo grado de primaria.

Se anexa a continuación el test de un niño de este grupo.



Puntuación

10

23

Total 2

IMELDA. cursó tres años de jardín.

Edad cronológica 6 años 4 meses

Edad de maduración 8 años 6 meses a ocho años once meses

Como se puede observar todos los niños tienen una edad cronológica promedio de seis años tres meses, con la diferencia de que hubo niños que no cursaron preescolar y otros que lo hicieron, uno, dos y tres años.

Los tres grupos de niños que cursaron uno, dos y tres grados en el jardín, presentan una diferencia en la maduración viso-motora, equivalente a un año entre sí; se notó que los que no acudieron al jardín de niños tienen una madurez por debajo de su edad cronológica.

Se observa también que la madurez perceptual y motora fina de los niños que cursaron dos años de jardín corresponde a su edad cronológica, no así los niños que cursaron tres grados de educación preescolar, que lograron alcanzar una maduración superior a la de los anteriores y a su edad cronológica.

Hay que considerar que el índice de madurez es sólo una función psicológica; existen otras que evidentemente poseen los niños inscritos en primaria. En la presente investigación, aquellos niños que presentaron según el test aplicado, una madurez adecuada para ubicarse en grados superiores, sólo tienen igual madurez viso-motora necesaria para el aprendizaje de la lecto-escritura, más no el desarrollo en otros aspectos cognitivos y de su personalidad. En consecuencia, lo anterior no significa que si un niño de preescolar debido a su madurez queda ubicado en grupos superiores, deberá ins-

cribirse o promovérsele hasta tal nivel, porque aunque su ma durez sea la misma, estaría en desventaja con respecto a - - otras funciones psicológicas.

Con los resultados de esta investigación se trata de de mostrar lo importante que es la educación preescolar en el - futuro aprendizaje de los niños:

A continuación se presentan gráficas de los resultados- obtenidos por el test de Bender.

FIG. 1 PROMEDIO DE ERRORES COMETIDOS POR LOS NIÑOS AL EJECUTAR EL TEST VISOMOTOR BENDER, TOMANDO EN CUENTA LOS AÑOS DE PREESCOLAR CURSADOS.

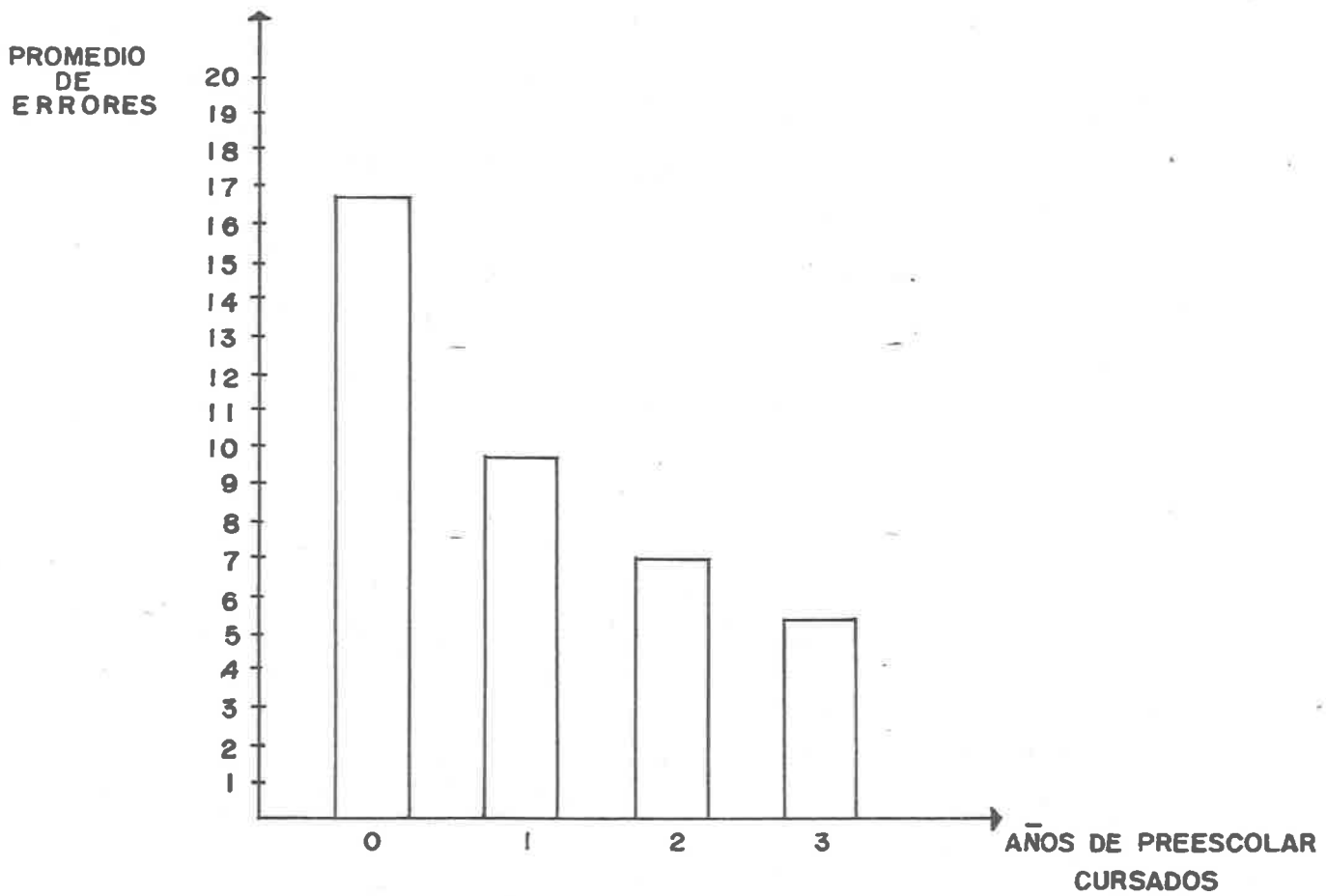
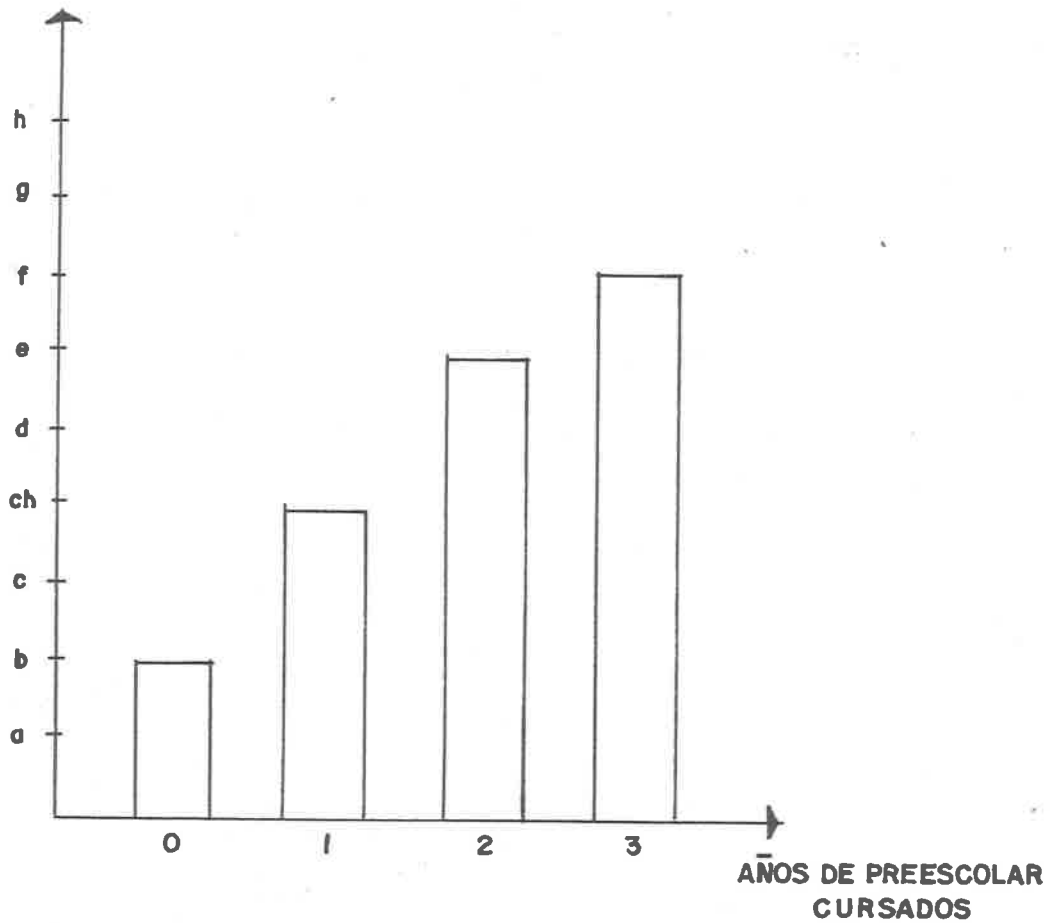


FIG. 2

PROMEDIO DE LA EDAD DE MADUREZ OBTENIDA DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACION DEL TEST CUESTALTICO - VISOMOTOR BENDER, TOMANDO EN CUENTA LOS AÑOS CURSADOS EN PREESCOLAR.

EDAD
PROMEDIO
DE
MADUREZ



a = 4-0 a 4-5 años
b = 4-6 a 4-11 años
c = 5-0 a 5-5 años
ch = 5-6 a 5-11 años
d = 6-0 a 6-5 años

e = 6-6 a 6-11 años
f = 7-0 a 7-5 años
g = 7-6 a 7-11 años
h = 8-0 a 8-5 años

IV PROPUESTA PEDAGOGICA

Por medio de la encuesta que se aplicó a los padres de familia al inicio del período escolar 1986-1987, se pudo detectar que los padres desconocen lo que en realidad se efectúa en el jardín de niños, ya que piensan que sólo se juega y se pintan dibujos, y que cuando se realizan visitas a otros lugares de la comunidad, es "perder el tiempo".

Para planear la propuesta pedagógica a seguir, se hizo una reunión con los padres de familia de los dos jardines participantes en la investigación, y así tener conocimiento de sus opiniones sobre una posible solución al problema existente de la falta de conocimiento y valoración, que las comunidades de dichos jardines le otorgan a las actividades que se desarrollan en el jardín de niños, como antecedente del primer año de la educación primaria.

En esta asamblea se acordó lo siguiente:

- a) Se propuso que las educadoras dieran a conocer a los padres de familia su plan de trabajo y explicar las actividades educativas.
- b) Permitir la participación voluntaria de los padres -

de familia en el trabajo diario del jardín de niños.

- c) Se sugirió se les dieran pláticas relacionadas con - el jardín de niños en general, sobre características del niño, relaciones familiares y lenguaje.

En primer término se trató de ampliar el panorama que - los padres de familia tenían sobre lo que es el jardín de - niños, al difundir las siguientes ideas:

- El jardín de niños es la continuación de la educación familiar.
- Es un mundo donde se juega mientras se aprende.
- Es una institución atendida por educadoras profesionales que aman, conocen y respetan el desarrollo del niño.
- Es un ámbito para que los pequeños convivan en armonía y aprendan a compartir.
- Es un lugar donde se estimula al niño para que mejore su lenguaje y su capacidad de expresión.
- Es un espacio creativo donde el niño se interesa en-- lo que puede hacer por sí mismo.
- Es un lugar de conocimiento en el que, a través de actividades, el niño se interesa por el mundo que lo rodea.

- Es en donde con alegría se les prepara para el futuro. (29)

El jardín de niños es la primera institución extrafamiliar a la que asiste el niño en su proceso de integración social. En consecuencia, corresponden a él, por prioridad, -- los primeros años de la educación infantil, y en él se sientan las bases de todo el proceso cultural futuro, mediante -- el desarrollo integral del niño y el ajuste anímico de su -- personalidad a una sociedad cambiante y progresiva.

Corresponde a la educadora la fascinante tarea de con---servar y enriquecer las experiencias del niño, y fomentar en él el amor a la Patria, a sus Héroeos y Símbolos, mediante la actividad realizada cada semana de Honores a la Bandera.

La actividad física que el niño desarrolla puede considerarse como una de las manifestaciones más relevantes de su conducta en el proceso de relación con el mundo exterior. La coordinación motora gruesa que implica movimientos amplios -- de sus miembros, el desplazamiento de su cuerpo en el espa--cio (juegos, saltos) se ve favorecida en todas aquellas acti--vidades que realizan las educadoras como educación física, -- música y ritmos que a través de su clase de danza lleva a -- los niños a expresar la belleza de su movimiento y el encan-

(29) ¿Qué es un Jardín de Niños?
Folleto de la Unidad de Servicios Educativos a Descen-
tralizar.
SEP. México., 1986.

to de su gracia en las ocasiones en que se está de fiesta.

El sonido, las voces familiares, los ruidos y la música hacen que el niño responda gradualmente a los estímulos que el mundo le presenta a través de los sentidos. Las actividades de música y movimiento, mediante la poesía, el canto, el ritmo y la orquesta infantil favorecen en gran medida la estructuración del espacio y del tiempo en el niño y ayudan a la vez al desarrollo de su lenguaje.

Para que el niño logre su autonomía es de vital importancia que participe en juegos en los cuales tenga que cooperar, compartir y convivir con sus compañeros, además de realizar visitas a otros jardines de niños y así tener oportunidad de relacionarse fuera de su comunidad.

El recreo es una actividad en la cual el niño descansa; además, podrá manifestar su personalidad y comprender que cada uno de los niños que lo rodean también son valiosos y necesarios.

Es de vital importancia inculcar en los niños el hábito de la higiene, para esto ellos tienen que ver y darse cuenta por sí mismos de la necesidad de vivir en un ambiente agradable y pulcro, para que tengan siempre el deseo de procurar ponerlo todo limpio y en orden.

Pero, además, también el agua es motivo de regocijo y desarrollo físico mediante las actividades realizadas en el-

chapoteadero cuando el clima lo permite.

El jardín de niños despierta la sensibilidad infantil mediante actividades gráfico plásticas. La pintura es para los niños el eje de todas sus actividades creadoras, porque materializa sus experiencias y registra con fidelidad todos los incidentes formativos de su personalidad. La pintura registra los impulsos y comunica los descubrimientos no sólo de lo que ve, sino también de lo que hace; en fin, de lo que vive. Por esto es fundamental la abundancia y diversidad de los materiales que sean agradables y bonitos para propiciar las actividades del niño que vendrán a formarle nuevas estructuras mentales.

Para que realicen los niños sus actividades, la educadora se auxilia de todo lo que le rodea. Un auxiliar muy valioso es la naturaleza misma; para ello realiza visitas con los niños a viveros, granjas, parques; además aprovecha cuanto fenómeno natural se presenta.

Otro auxiliar valioso es la comunidad; se pone al niño en contacto con ella por medio de visitas a los comercios, consultorios médicos, hospitales, farmacias, peluquerías, salones de belleza, teatros, aeropuertos, estaciones de transporte, bibliotecas y los mismos hogares de los niños. Toda visita es previamente planeada por la educadora a sugerencia de los niños, ya que serán ellos los que cuestionarán a las personas visitadas.

En los casos en que no se puede acudir a una visita, la educadora se auxiliará de maquetas, periódicos murales, estampas, películas diapositivas, etc., o bien invitará al jardín a personas representativas para que platiquen con los niños (soldado, agente de tránsito, enfermera, policía, cartero, etc.).

Dentro del jardín de niños la educadora se da cuenta de lo que el niño percibió mediante el juego simbólico, el cual consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos.

El juego simbólico es una de las expresiones más notables y características de la actividad del niño en esta edad. En forma casi cotidiana se jugará a que es papá, doctor, enfermera, comerciante, etc.

Sus miedos, deseos, dudas y conflictos aparecen en los símbolos que utiliza durante su juego y éstos hablan de su mundo afectivo y de los progresos de su pensamiento.

En el jardín de niños, la participación de los padres de familia en actividades culturales, físicas y sociales es decisiva para el logro de los objetivos propuestos por el personal docente.

Todas las actividades antes mencionadas están integradas en un programa de educación preescolar actualmente vigente que tiene su fundamento en la pedagogía operatoria de Jean

Piaget, quien considera que el pensamiento lógico es el resultado de una construcción que se efectúa en el curso del desarrollo genético, así como de la interacción del sujeto con su medio ambiente.

De ahí la importancia que la educadora realice una serie de actividades que permitan a los niños una relación directa con los objetos del medio externo y fenómenos de la naturaleza, que manipule y observe materiales a su alrededor, que se cuestione, que se formule hipótesis, que descubra diferencias y semejanzas y guiarlo para que establezca una relación entre lo que percibe y su significado, para así poder lograr con mayor facilidad entrar en la etapa del pensamiento lógico concreto, que es requisito para estar apto para ingresar a la escuela primaria.

El docente encargado de esta tarea educativa de preescolar no puede ser una persona improvisada, tiene que ser una educadora que realmente sea una profesional de la educación, que conozca la trascendencia de su labor, que sepa lo que significa cada paso que dá y por qué lo dá.

La formación, capacitación y actualización profesional del magisterio se han ampliado con la creación de la U.P.N., y continúan en su mejoramiento con el propósito de asegurar que la contribución de la educación sea más efectiva en y para el desarrollo nacional.

En el campo de formación de los profesionales de la educación ocupan un lugar preponderante la Educación Normal, -- por corresponder a ésta la responsabilidad de preparar a la mayor proporción de los docentes requeridos por el sistema-- educativo, quienes tienen a su cargo la formación básica de los futuros ciudadanos.

El actual plan de estudios para la formación de maes- - tros normalistas de educación preescolar y primaria comprende tres campos: de formación básica, propedéutica y profesional.

En el campo de formación básica se proporciona al estudiante información teórica y metodológica, fundamentos para iniciarse en la interpretación y análisis crítico de la realidad, así como instrumentos para apropiarse por sí mismo - de las contribuciones de la cultura.

El campo de formación propedéutica proporciona fundamentos teóricos y metodológicos específicos para comprender y - analizar la práctica educativa, así como elementos para proponer alternativas de solución a los problemas que éste le - presente

En el campo de formación profesional se proporciona al estudiante, elementos teórico-prácticos, que aportan al normalista el conocimiento del educando que atenderá, la com--- prensión de los principios psicopedagógicos, sociológicos, -

y filosóficos que sustenta la práctica docente de preescolar o de primaria, así como el dominio de las formas, medios y procedimientos académicos y administrativos para realizar - -
1a. (30)

Lo anteriormente expuesto se dió a conocer a los padres de familia, con el objetivo principal de propiciar un cambio en su mentalidad, sobre el concepto que tienen del jardín de niños y sus actividades tanto dentro como fuera de él.

Las estrategias utilizadas fueron las siguientes: se invitó a los padres de familia a asistir diariamente y de una manera programada, a los salones de clase de sus hijos, para observar y participar en el trabajo que realizan. Se organizaron reuniones para dar a conocer el funcionamiento, objetivos y actividades de la institución.

Con la valiosa ayuda del personal docente que labora en los Jardines de Niños "Margarita Tapia" y "Lic. Elsa H. de DeLas Fuentes", se elaboró y se efectuó la proyección de un audiovisual en donde se presentan de manera objetiva las actividades contenidas en el actual programa de preescolar y que son desarrolladas en el jardín de niños; además, se les repartieron folletos sobre el tema.

(30) Consejo Nacional Consultativo de Educación Normal.
Proyecto de Plan de Estudios de Educación Normal Preescolar y Primaria.
México, Agosto 1982.

En respuesta a la petición hecha por los mismos padres de familia, se dieron conferencias sobre "El niño maltratado", "Relaciones Familiares" y "Guía para el trato de los niños". Se entregaron folletos sobre el tema en cada conferencia realizada. Estas conferencias fueron algunas por la mañana y otras por la tarde, por lo que se contó con gran asistencia de padres de familia.

En el transcurso de la investigación, se presentaron pequeños obstáculos que no fueron de significación para llevar a cabo el trabajo; por el contrario, se tuvo mucha cooperación de parte de los padres de familia de ambos jardines y de la escuela primaria que participaron en la investigación, además la colaboración de los profesores encargados de los grupos del primer grado del Sistema Estatal, en particular de la Escuela Primaria "Miguel Ramos Arízpe", turnos matutino y vespertino, así como la cooperación de todos los niños que asistieron a la aplicación del test Bender.

Se contó también con la disponibilidad de las autoridades educativas, compañeras de trabajo y asesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Saltillo.

La meta al realizar el presente trabajo es lograr una transformación en las comunidades en que se encuentran ubicados los jardines de niños donde ejercemos la práctica docente, sobre el concepto que la mayoría de la población tiene del jardín de niños en general, para en un futuro proponer -

su incorporación, con carácter obligatorio, a la educación básica, respaldada ésta por el Artículo Tercero Constitucional.

Se cree haber logrado despertar el interés de la comunidad donde se realiza la práctica docente, por las actividades del jardín de niños; sin embargo se está lejos de lograr un cambio en toda la sociedad, más no se piensa imposible -- ya que esto se puede lograr con la participación y el trabajo conjunto de todos los jardines de niños, tanto estatales como federales y particulares.

V CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados, producto de la investigación realizada, se pudo llegar a concluir lo siguiente:

- La incorporación de la mujer al sector productivo del país es un factor que exige la existencia de centros educativos que acojan, desde la más tierna edad a los niños, y sustituyan en cierta medida la función familiar.
- Se ha puesto de relieve la enorme importancia que tiene la atención educativa intencional desde la más temprana edad de los niños, para estimular su desarrollo integral y favorecer su adaptación social.
- Se considera importante la institucionalización de la educación preescolar porque cuando los niños ingresan a la escuela primaria se observa una diferencia significativa entre los niños que cursaron el jardín, uno, dos y tres años y los que no lo hicieron, con respecto a su forma de actuar y de apropiarse del conocimiento, ya que un alumno principiante con su percepción visomotora bien desarrollada, será probablemente un buen estudiante en la escuela primaria, mientras que un niño-

cuya percepción visomotora no ha madurado, tendrá más dificultades en sus tareas escolares.

- Con base en los resultados de la aplicación del Test Gestáltico Visomotor de Bender se pudo concluir que hay niños que no necesitan estimulación escolar para lograr una madurez adecuada a su edad, debido a que en sus hogares se encuentran rodeados de factores positivos, como también se pudo observar que hay niños que aunque hubieron cursado dos y tres grados de preescolar, no lograron madurar neurológicamente, y en algunos casos ni física ni emocionalmente, pero éstos es debido también a factores principalmente ambientales y familiares, o bien a deficiencias biológicas. Sin embargo, y con base en los promedios presentados, podemos afirmar con seguridad que:

- El jardín de niños es necesario para cimentar la escuela primaria.
- Un año de educación preescolar no es suficiente para lograr el desarrollo mental del niño a la par que su desarrollo físico, ya que si bien el ejercicio físico lo realiza en todo momento, no así el ejercicio mental, que debe ser intencional.
- Para adquirir una madurez adecuada para principiar a recibir la educación primaria es necesario que el niño curse cuando menos dos años de educación preescolar.

- Los niños que han acudido al jardín por tres años consecutivos podrán cursar el primer grado de primaria con muchísimas ventajas, ya que su maduración visomotora, en la mayoría, está por encima de su edad cronológica.

De la encuesta realizada a los padres de familia de los Jardines de Niños "Margarita Tapia y Lic. Elsa Hernández de De Las Fuentes" se pudo deducir que, aunque consideran importante y necesaria la educación preescolar, desconocen su programa y fundamento y, en consecuencia, las actividades educativas que se realizan en el jardín de niños.

Por la respuesta obtenida de los mismos padres de familia, se puede afirmar que se logró despertar un mayor interés de la comunidad por conocer las actividades educativas que se realizan en el jardín de niños, y que se pudo lograr cambiar en algo el concepto que se tenía de la educación preescolar, ya que en asambleas y pláticas se ha expresado el deseo y la aprobación de que sea obligatorio que todos los padres de familia manden a sus hijos a recibir los beneficios de este ciclo de la educación tan importante, para de esta manera favorecer a todos los niños por igual.

Lograr que se institucionalice la obligatoriedad del jardín de niños no es posible a corto plazo, porque se estima que es tarea de maestros, pueblo y gobierno, legalizar al jardín de niños, darle la obligatoriedad que merece y velar

por su engrandecimiento junto a las demás instituciones educativas con que contamos, pues el proceso educacional debe realizarse con uniformidad, impulsando todos los grados de la educación por igual y nunca fortalecer un tipo determinado de la enseñanza; sólo de este modo, creemos, se llegará a la solución integral del problema.

Si se ha afirmado que el hombre debe educarse desde su más temprana edad, se reconoce al Jardín de niños Mexicano como la primera institución educativa de nuestro pueblo, y de la cuál sería erróneo e injusto prescindir.

Los mexicanos tenemos clara conciencia de la seriedad e importancia de los problemas económicos por los que atraviesa actualmente el país, mismos que se reflejan en el sector educativo; no se puede negar ni ser indiferentes ante esta realidad; por el contrario, se debe empeñar todo el esfuerzo para buscar en el menor tiempo posible la solución integral de este problema, pero esto sólo se podrá alcanzar al conocer, cuidar, fomentar, valorar y engrandecer las instituciones educativas existentes y no por el contrario, como se pretende, reduciendo a un solo año la educación preescolar.

Solamente resta decir que en los actuales momentos en que la humanidad entera atraviesa por situaciones difíciles en el aspecto social, nada hay mejor que cuidar, educar y orientar a la niñez y a la juventud si se quiere asegurar el progreso y bienestar de los pueblos.

BIBLIOGRAFIA

- ARIAS Ochoa Marcos D. y Díaz M. Volumen de Seminario. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F. 1986. pp. 304.
- ARROYO de Yaschine Margarita y Martha Robbert Báes. Programa de Educación Preescolar Libros I, II, III. Primera Edic. S.E.P. 1981. pp. 119-143-141,
- AUSUBEL, David. Psicología Educativa. Un punto de Vista Cognitivo. En Antología de Teorías del Aprendizaje. U.P.N. -- Méx. 1986. pp. 451.
- BARBATARLO Anita y Margarita Thees. "La Investigación Participativa en la Docencia". En Seminario de Investigación -- Acción y Práctica Educativa. Escuela Normal de Educación Preescolar. Saltillo, Coah. México. 1986.
- "Ruptura con un Modelo Dependiente". En Seminario de Investigación-Acción y Práctica Educativa. Escuela -- Normal de Educación Preescolar. Saltillo, Coah. México.- 1986.
- BENDER Lauretta. Test Gestáltico Visomotor. Edit. Paidós. Bs. As. 1965.
- BRINGUIER, Jean Claude. Mis Trabajos, Mis Días. Conversaciones con Piaget. Edit. Gedís. Barcelona 1985. pp. 257.
- DELVAL, Juan. Crecer y Pensar; La Construcción del Conocimiento en la Escuela. En Teorías del Aprendizaje, (Antología) UPN. México 1986. pp. 451.
- DEMO, Pedro. Investigación Participante. Mito y Realidad. Edit. Kapeluzz Serie/Los nuevos problemas educativos.- Buenos-Aires, Argentina 1985. pp. 93.
- Diccionario Hispánico Universal. Edit. Exito, S.A. Barcelona-1965.
- SEP. Evolución Histórica de la Educación Preescolar a Partir de la Creación de la Secretaría de Educación Pública. México 1982. pp. 117.

- FERNANDEZ G. Luis, Educación de párvulos en México. Ensayos pedagógicos Ier. Edic. 1955, México, D.F.
- GARZA Mercado Arjo, Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales. El Colegio de México 1972. pp. 187..
- GESELL, Arnold, Diagnóstico del Desarrollo. Edit. Paidós. - Buenos Aires 1978. pp. 824.
- GESELL Arnold F. L. et al. El niño de 1 a 5 años. Guía para el estudio del niño preescolar. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina 1972. pp. 394.
- GIORGI Di Piero, El niño y sus instituciones. La familia y la escuela. Edit. Roca-Pedagógica, México, D.F. 1982.- pp. 142.
- HAMLIN, D.W. El aprendizaje humano. En R.S. Peters, Filosofía de la educación. Edit. Trillas, México. 1977. pp.-195.
- KOPPITZ, Munsterberg Elizabeth. El Test Gestáltico Visomotor para Niños. Biblioteca Pedagógica. Edit. Guadalupe Argentina 1976.
- SEP. Libro para el maestro primer grado. México, D.F. 1981. pp.381.
- LOPEZ Manuel Isafas. El desarrollo Infantil; Un Concepto Integral. Facultad de Medicina U.N.A.M. México.
- MINA López Lola, Armida M. Homar de Aller. Educación Preescolar. Editorial Troquel, S.A. Buenos Aires, Argentina 1970. pp. 486.
- MORAN, Oviedo Porfirio. Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la perspectiva de la didáctica crítica en:operatividad de la didáctica. Edit. Gernika, México s/f. pp. 115.
- MUNGUÍA Zatarain Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Manual de Técnicas de Investigación. Documental del curso de Redacción e Investigación. Documental II, del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica-Nacional. México 13, D.F. Diciembre de 1980. pp. 233.
- PALACIOS, Jesús. Un punto de Vista Dialéctico sobre el Desarrollo Infantil. Barcelona Laia 1978. pp. 659.

- Pedagogía Bases Psicológicas, Texto S E A D Universidad Pedagógica Nacional, S.E.P, México 1982, pp. 420.
- PIAGET, Jean, cit. por Milton Schwebel y Ralphs. Piaget en el aula. Buenos Aires, Huemul, 1981. pp. 176.
- El criterio moral del niño. Edit. Fontanella. Madrid 1977. pp. 356.
- La Representación del Mundo en el Niño. Edit. Humanitas. Madrid. 1978. pp. 344.
- Seis Estudios de Psicología. Seix Barral. México.- 1978. pp. 227.
- Consejo Nacional Consultativo de Educación Normal. Proyecto de Plan de Estudio de Educación Normal. Preescolar y Primaria. México, Agosto 1982. pp. 43.
- POLANSKI, Mary Ann. S Para comprender a Piaget. Edic. Península Barcelona 1975. pp. 234.
- USED. ¿Qué es un Jardín de Niños?. Folleto SEP, México, 1986.
- RAMIREZ V. Alejandro. Ortografía Práctica. Nueva Edit. Interamericana. México, D.F. 1981. pp. 136.
- SCHUTER Anton. Metodología de la Investigación Social. En Investigación Participativa. Una opción metodológica por la educación de adultos. Pátzcuaro, Michoacán, México. - 1981. pp. 395.
- TAYLOR Bárbara J. Cómo formar la personalidad del Niño. Edic. CEAC. S.A. Barcelona España. 1983. pp. 288.
- TEODULO Guzmán José. Alternativas para la Educación en México. 3a. Edic. Edit. Gernika. México 1 D.F. 1978. pp. -- 310.
- Varios Autores. Biología, Psicología y Sociología del niño-- en Edad Preescolar. Edic. CEAC. S.A. Barcelona, España. 1978. pp. 187.
- Varios Autores. Compendio de la Ciencia de la Educación. Colección Pedagógica. Grijalbo, S.A. México. 1977. pp. 203.
- VITA de Guerrero Nelly M. Guía Didáctica para Jardines de Niños. Colección Pedagógica Práctica. Edit. Kapeluzz. Buenos Aires Argentina 1973. pp. 130.

WALLON, Henry. Del Acto Motor al Pensamiento, Edit. Psiqué.
Buenos Aires, Argentina 1970.

ANEXO I

MANUAL DE PUNTUACION PARA LA ESCALA DE MADURACION DEL BENDER

A. Instrucciones para la administración y puntuación del Bender

Siente al niño comfortable frente a una mesa donde se han dispuesto dos hojas de papel tamaño carta, un lápiz número dos y una goma de borrar. Luego de establecer un buen "rapport" muéstrelle al niño la pila de tarjetas del Bender diciéndole: "Aquí tengo nueve tarjetas con dibujos para que los copies. Aquí está el primero. Haz uno igual a éste". Luego que el niño ha acomodado la posición del papel, coloque la primera tarjeta, la figura A, frente al niño. No se hacen comentarios; se anotan las observaciones sobre la conducta del niño durante el test. No hay tiempo límite en esta prueba. Cuando el niño ha terminado de dibujar una figura, se retira la tarjeta y se pone la siguiente. Se procede de la misma manera hasta terminar.

Si un niño hace preguntas sobre el número de puntos o el tamaño de los dibujos, etc., se le debe dar una respuesta neutral del tipo: "Hazla lo más parecido al dibujo de la tarjeta que puedas". No se le debe alentar ni impedir el uso de la -

goma o realizar varios intentos cuando está dibujando un diseño. Se ha encontrado que es práctico desalentar el que -- cuenten los puntos en la figura 5, ya que requiere mucho --- tiempo y agrega poca información nueva. Los niños que cuentan los puntos de la figura 5 también tienden a contar los - puntos y círculos de las figuras 1, 2 y 3. Cuando un niño - empieza a contar los puntos de la figura 5 el examinador pue de decirle: "No necesitas contar los puntos, simplemente tra ta de hacerlo lo más parecido a la tarjeta". Si el niño to- davía persiste en contar los puntos entonces adquiere signi- ficado diagnóstico. Los indicios son de que el niño es pro- bablemente muy perfeccionista o compulsivo. Si el niño ha - llenado la mayor parte de la hoja de papel y la hace girar - para ubicar la figura 8 en el espacio restante, se debe ano- tar en el protocolo, pues no se considera esto una rotación- del dibujo.

Se le permite a cada chico usar todo el papel que desee. Si pide más hojas que las dadas, se le debe dar el papel adi- cional sin comentarios. Aunque el test no tiene tiempo lími- te, es conveniente registrar el tiempo empleado en completar el test, ya que un período de tiempo extremadamente corto o- muy largo es significativo desde el punto de vista diagnósti- co.

Se debe cuidar que el test de Bender sea administrado - al comienzo de la sesión de diagnóstico cuando el niño es-

tá descansado, ya que un niño fatigado no rinde óptimamente. Si se tiene la impresión de que el niño ha sido muy rápido - en la ejecución del test o que no se ha obtenido el mejor de sempño posible, se le puede pedir que repita el dibujo de - una figura del Bender en otra hoja de papel. Si es necesaa-- rio un examen adicional para obtener el máximo rendimiento, se debe consignar este hecho en el protocolo.

Todos los ítems del Bender son puntuados como uno o ce-- ro, esto es como "presente" o "ausente". Se computan sólo - las desviaciones bien netas. En caso de duda, no se computa. Desde que la Escala de Maduración está diseñada para niños - pequeños con un control motor fino todavía inmaduro, se igno-- ran las desviaciones menores. Todos los puntos se suman for-- mando un puntaje: sobre el que se basan los datos normati--- vos.

B. Items del Bender con definiciones y ejemplos de pun-- tuación

Los números debajo de cada ejemplo de puntuación se re-- fieren a los ítems de puntuación que deben ser asignados a - ese dibujo en particular.

Figura A



1.- Distorsión de la forma

- a) El cuadrado o el círculo o ambos están excesivamente achatados o deformados; un eje del círculo o cuadrado es el doble de largo que el otro.

Ejemplos:

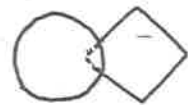


Si dos lados del cuadrado no se encuentran en el punto de intersección con el círculo, la forma del cuadrado se evalúa como si ambos lados se encontraran.

Ejemplos:



se computa



no se computa

Adición u omisión de ángulos. (En caso de duda - no computar).

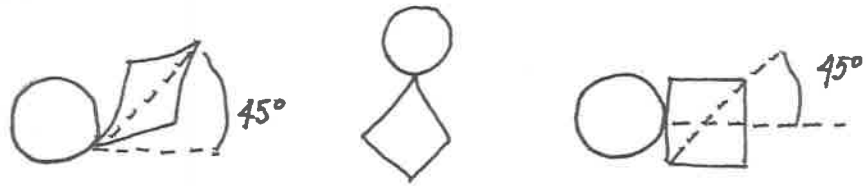
- b) Desproporción entre el tamaño del cuadrado y del círculo; uno es el doble de grande que el otro.

2.- Rotación

Rotación de la figura o parte de la misma en 45° o más; rotación de la tarjeta aunque luego se copie -

correctamente en la posición rotada.

Ejemplos:



3.- Integración

Falla en el intento de unir el círculo y el cuadrado: el círculo y el vértice adyacente del cuadrado se encuentran separados en más de tres milímetros. Esto se aplica también a la superposición.

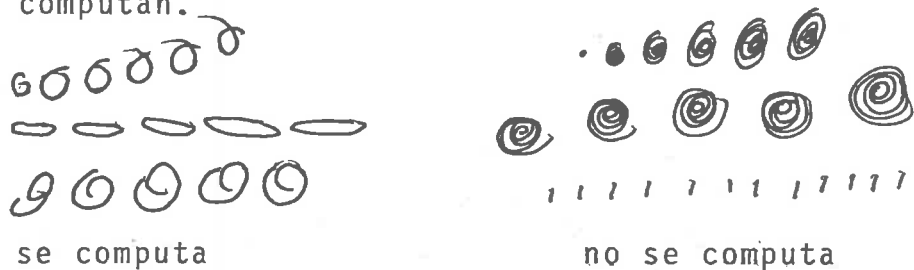
Ejemplos:



Figura 1

4.- Distorción de la forma

Cinco o más puntos convertidos en círculos: puntos agrandados o círculos parcialmente llenados no se consideran como círculos para la puntuación de este ítem- en caso de duda, no computar-; las rayas no se computan.



5.- Rotación

La rotación de la figura en 45° o más; la rotación - del estímulo aún cuando luego se copia correctamente la tarjeta rotada.

6.- Perseveración

Más de 15 puntos en una hilera

Figura 2



7.- Rotación

Rotación de la figura en 45° o más; rotación de la - tarjeta aunque luego se copie correctamente en la po sición rotada.

8.- Integración

Omisión de una o dos hileras de círculos; hilera de - puntos de la figura 1 usados como tercera hilera de - la figura 2; cuatro o más círculos en la mayoría de - las columnas; adición de una hilera.

9.- Perseveración

Más de 14 columnas de círculos en una hilera.

Ejemplos de puntuación de la Figura 2



Integración y perseveración

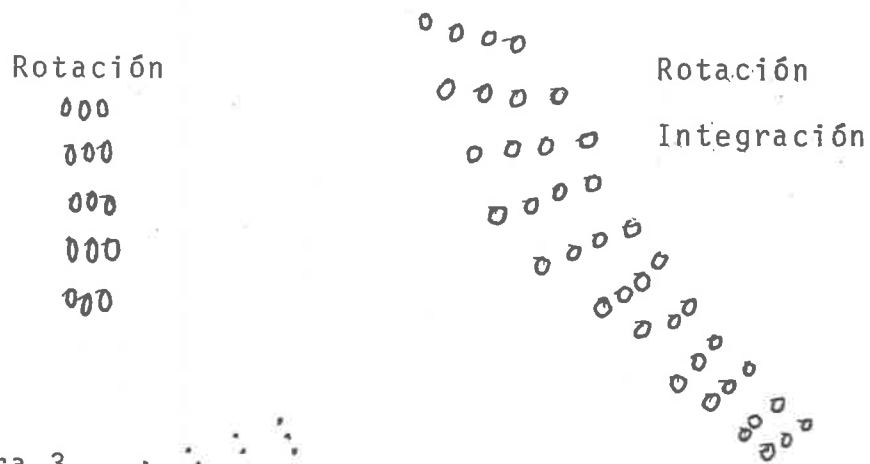
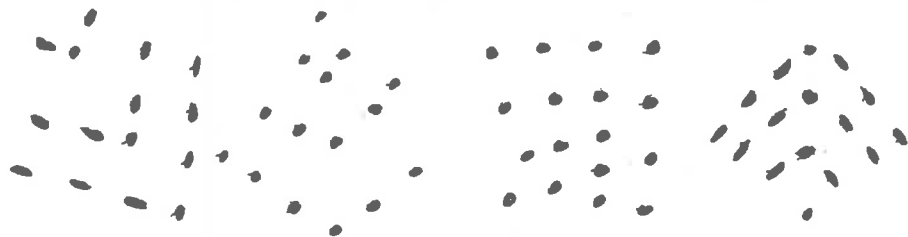


Figura 3

10.- Distorsión de la forma

Cinco o más puntos convertidos en círculos; puntos-agrandados o círculos parcialmente rellenos no se consideran círculos para este ítem de puntuación. En caso de duda, no puntuarlo; las rayas no se computan.

11.- Rotación del eje de la figura en 45° o más; rotación de la tarjeta aunque luego se copie correctamente en la posición rotada.



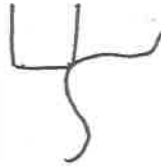
12.- Integración

a) Desintegración del diseño: aumento de cada hilera sucesiva de puntos no lograda; "cabeza de flecha" irreconocible o invertida; conglomeración--

de puntos; sólo una hilera de puntos; borroneo o un número incorrecto de puntos, no se computa.

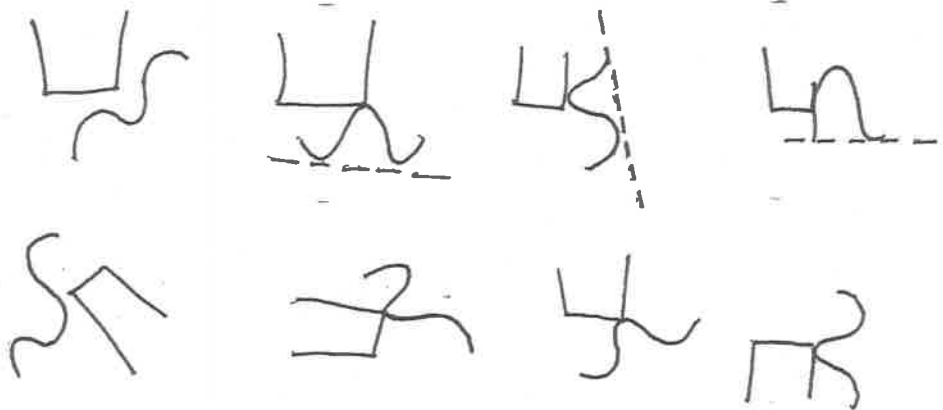
b) Línea continua en lugar de hilera de puntos; la línea puede sustituir a los puntos o estar agregada a éstos.

Figura 4



13.- Rotación

Rotación de la figura en parte de la misma en 45° o más, rotación de la tarjeta estímulo aun cuando luego se copie correctamente el modelo rotado.



14.- Integración

Una separación de más de 3 mm entre la curva y el ángulo adyacente; lo mismo se aplica a la superposición. La curva toca ambas esquinas.



Figura 5



15.- Modificación de la forma

Cinco o más puntos convertidos en círculos; puntos agrandados o círculos parcialmente rellenos, no se puntúan; las rayas no se computan.

16.- Rotación

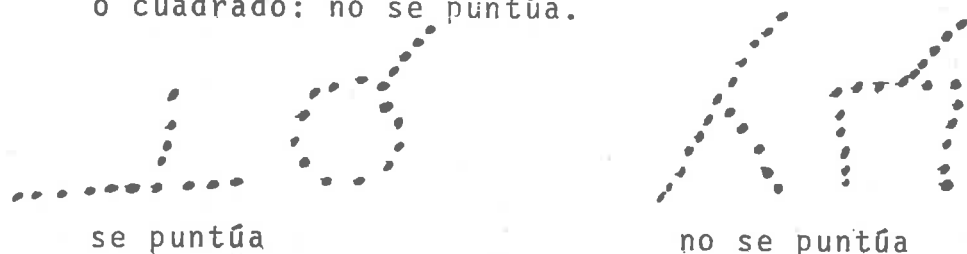
Rotación de la figura total en 45° o más; rotación de la extensión, p. ej., la extensión apunta hacia el lado izquierdo o comienza a la izquierda del -- punto central del arco; la rotación sólo se puntúa una sola vez aún cuando tanto el arco como la extensión estén rotados independientemente uno del otro.

Ejemplos:



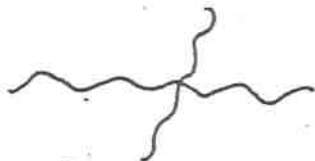
17.- Integración

- a) Desintegración del diseño; conglomeración de puntos; línea recta o círculo de puntos en lugar de un arco; la extensión atraviesa el arco. Angulo o cuadrado: no se puntúa.



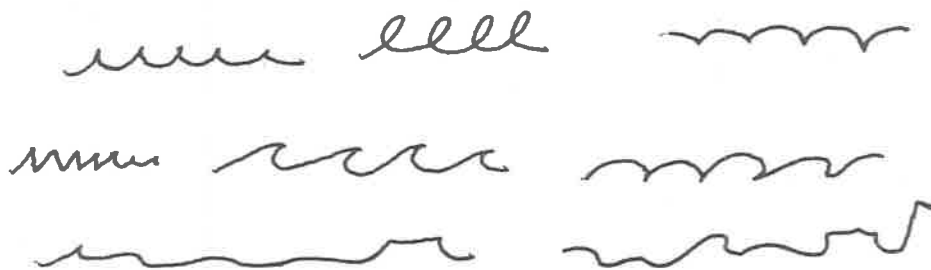
- b) Línea continua en lugar de puntos, en el arco, - la extensión o en ambos.

Figura 6



18.- Distorsión de la forma

- a) Tres o más curvas sustituidas por ángulos (en caso de duda no computar):



- b) Ninguna curva en una o ambas líneas rectas.

19.- Integración

Las dos líneas no se cruzan o se cruzan en un extre-

mo de una o de ambas líneas; dos líneas onduladas - entrelazadas:



20.- Perseveración

Seis o más curvas sinusoidales completas en cualquiera de las dos direcciones.

Figura 7



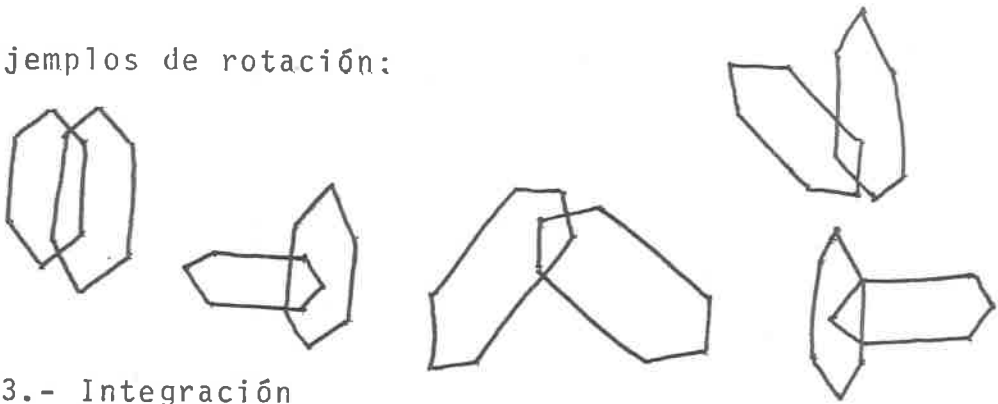
21.- Distorsión de la forma

- a) Desproporción entre el tamaño y los dos hexágonos: uno debe ser por lo menos el doble de grande del otro.
- b) Los hexágonos están excesivamente deformados; -- adición u omisión de ángulos en uno o ambos hexágonos.

22.- Rotación

Rotación de la figura o parte de la misma en 45° o más; rotación del estímulo aún si luego se la copia correctamente como se ve en la tarjeta rotada.

Ejemplos de rotación:



23.- Integración

Los hexágonos no se superponen o lo hacen excesivamente, es decir, un hexágono penetra completamente a través del otro.

Ejemplos:

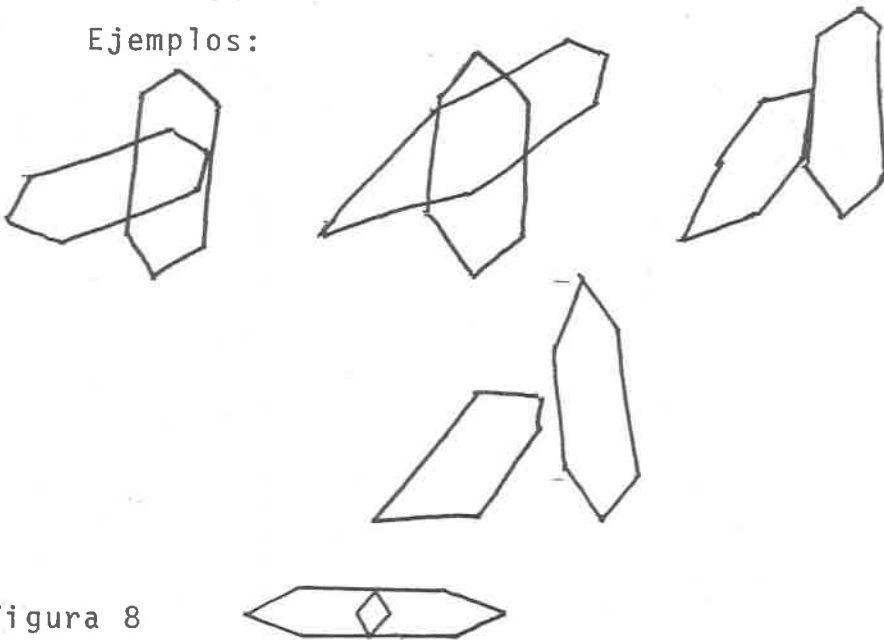


Figura 8

24.- Distorsión de la forma

El hexágono o el rombo excesivamente deformados: ángulos agregados u omitidos.

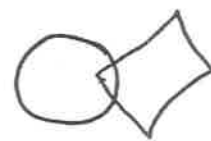
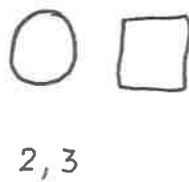
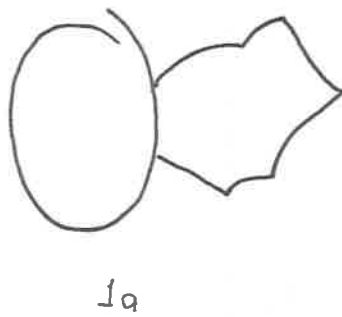
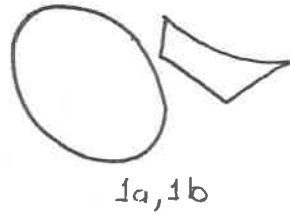
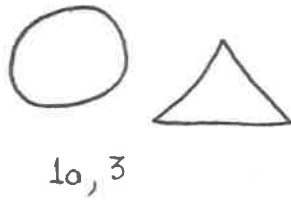
25.- Rotación

Rotación de la figura en 45° o más; rotación del estímulo aún cuando luego se la copie correctamente -

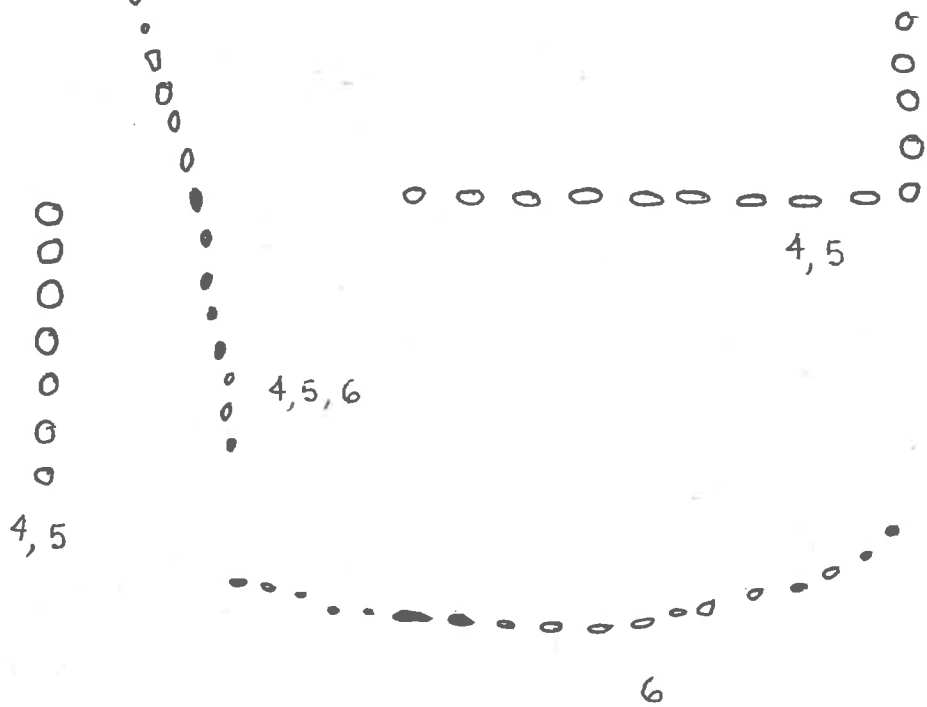
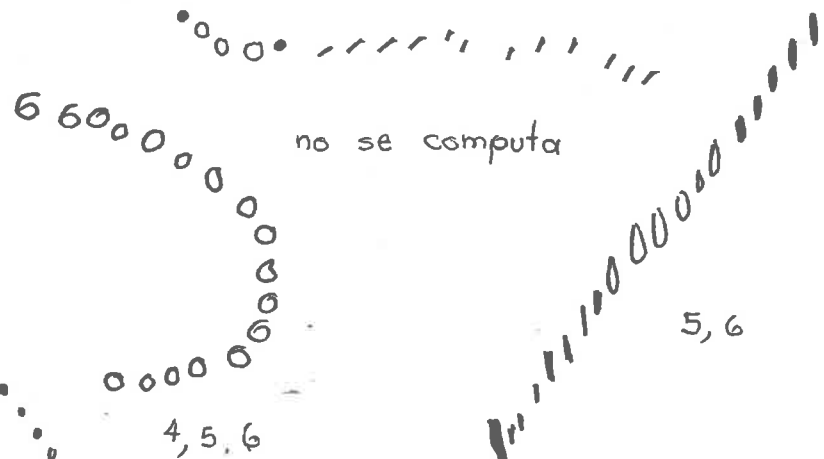
en la posición rotada (el girar la hoja para aprovechar más el papel no se computa pero se registra en el protocolo).*

*KOPPITZ, Munsterberg Elizabeth.
El test Gúestáltico Visomotor para Niños.
Biblioteca Pedagógica,
Argentina 1976
p p. 36-54.

Ejemplos de puntuación de la Figura A



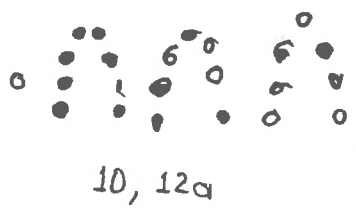
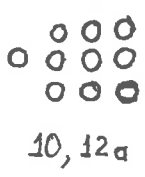
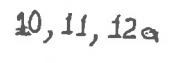
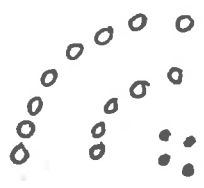
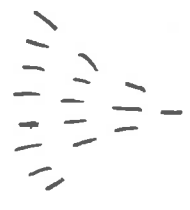
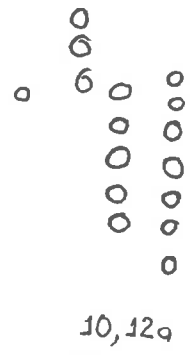
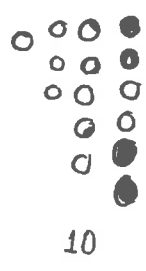
Ejemplos de puntuación de la Figura 1



Ejemplos de puntuación de la Figura 2

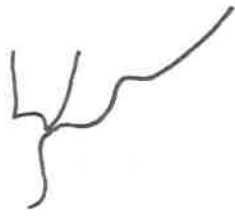


Ejemplos de puntuación de la Figura 3



10, 12a

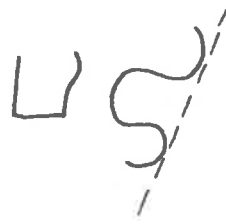
Ejemplos de puntuación de la Figura 4



no se computa



13, 14



14



/ 14



14



13, 14



13, 14



no se computa



13, 14



13, 14



13, 14

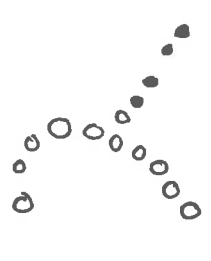


13, 14

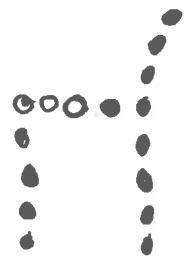


13, 14

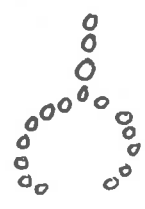
Ejemplos de puntuación de la Figura 5



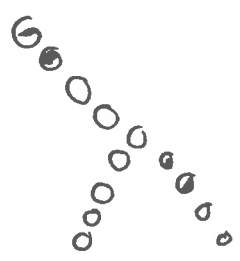
15



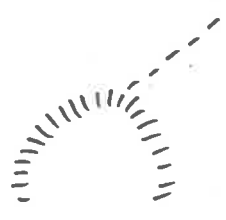
no se puntúa



15, 17a



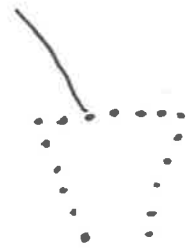
15, 16



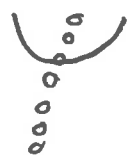
no se puntúa



17b



16, 17a, 17b



16, 17, t



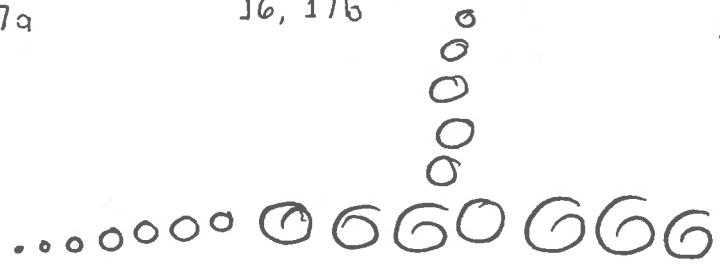
17a



16, 17b

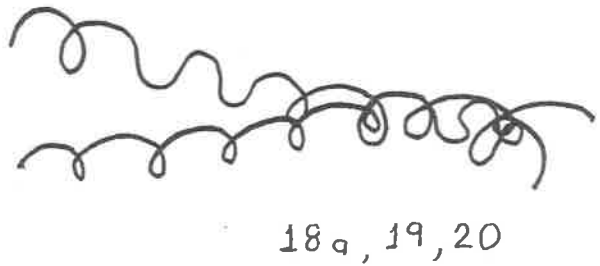
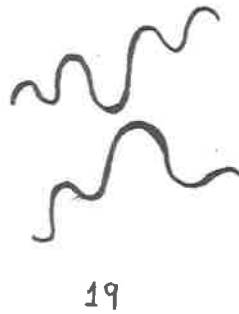
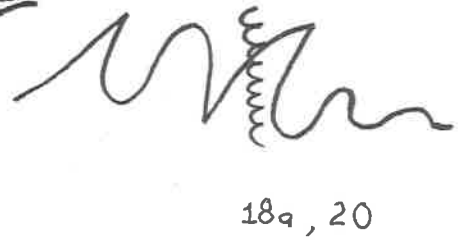
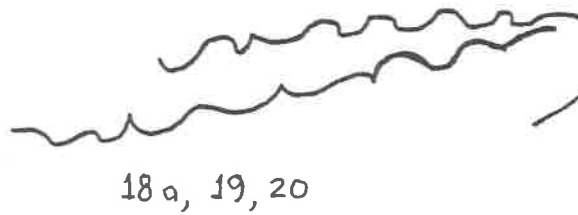
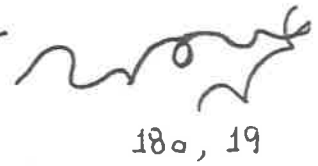
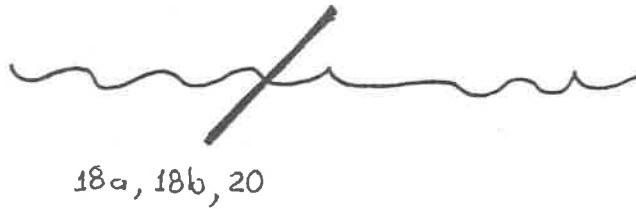
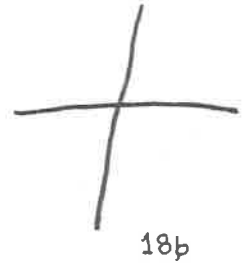
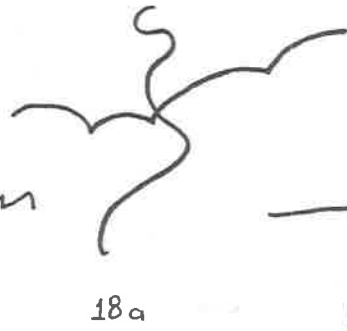
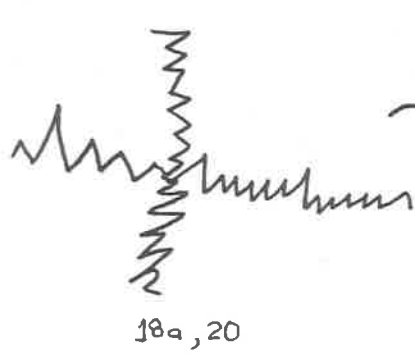


16, 17a, 17b

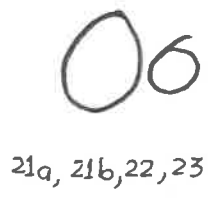
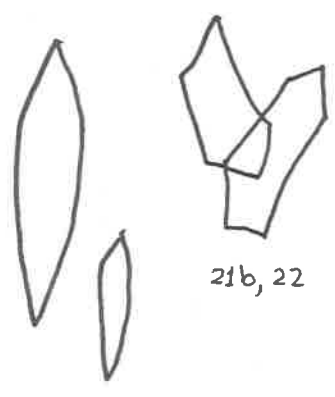
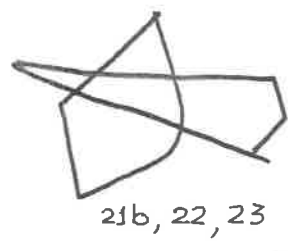
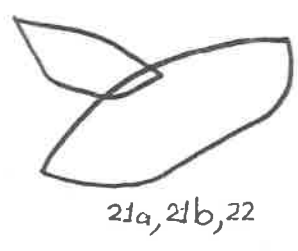
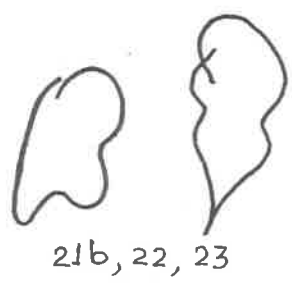


15, 17a

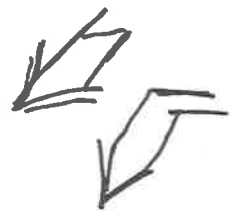
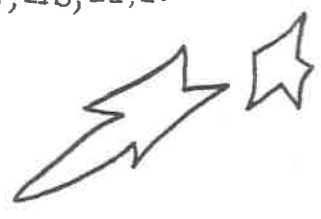
Ejemplos de puntuación de la Figura 6



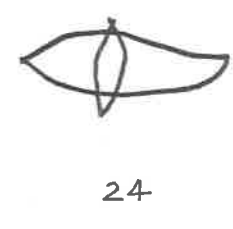
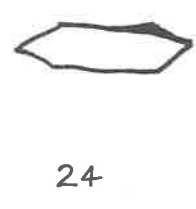
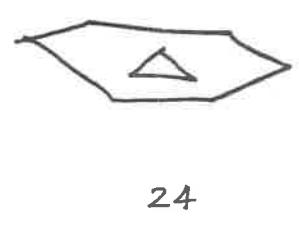
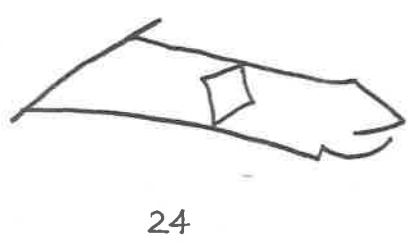
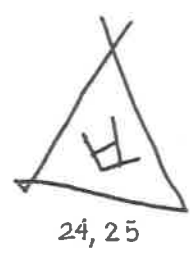
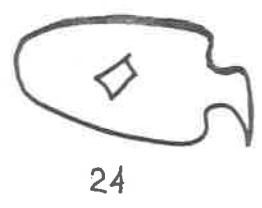
Ejemplos de puntuación de la Figura 7



21a, 21b, 22, 23



Ejemplos de puntuación de la Figura 8



ANEXO 2.

CUADROS DE CONCENTRACION.

CUADRO 5

CONCENTRACION GENERAL DE LOS RESULTADOS DEL TEST BENDER APLICADO, DE ACUERDO A COMO SE PRESENTARON LOS ITEMS.

ITEM		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Nº	AJ	NOMBRE		a	b								a	b				a	b	a	b	a	b				
1.	3		ANTONIO				.				.																
2.	3		M. SOFIA																								
3.	3		IMELDA																								
4.	3		SARAHÍ								.																
5.	2		M. LOURDES		.																						
6.	3		ORLANDO												.												
7.	3		EFIGENIA												.												
8.	3		ALEIDA										.		.												
9.	3		CLAUDIA				.				.																
10.	3		CLARA								.											.					
11.	2		JESSICA										.		.						.						
12.	2		KARLA		.																.						
13.	3		JORGE Z.		.										.						.						
14.	3		MANUEL G.								.										.						
15.	2		BERTHA								.										.						
16.	2		LUIS A.	.							.										.						
17.	2		SANTIAGO								.										.						
18.	2		SANDRA				.				.										.						
19.	2		MIGUEL A.				.				.										.						
20.	3		ADOLFO				.				.										.						
21.	3		DIANA				.				.										.						
22.	2		NICOLAS				.				.										.						
23.	2		BALTAZAR	.							.				.						.
24.	2		ELDA E.				.				.										.						
25.	1		CHRISTIAN				.				.										.						
26.	1		ELVIRA	.	.						.										.
27.	1		JESUS	.	.						.				.						.
28.	1		BRENDA	.	.						.				.						.
29.	3		JUAN D.	.	.						.				.						.
30.	3		PATRICIA	.	.						.				.						.
31.	2		GERARDO	.	.						.				.						.
32.	1		OCTAVIO	.	.						.				.						.
33.	1		ROBERTO	.	.						.				.						.
34.	1		AIDA	.	.						.				.						.
35.	3		JOSE E.	.	.						.				.						.
36.	2		BERENICE	.	.						.				.						.
37.	1		AARON	.	.						.				.						.
38.	1		JESUS F.	.	.						.				.						.
39.	1		MONICA	.	.						.				.						.
40.	1		OMAR	.	.						.				.						.
41.	1		ROSA E.	.	.						.				.						.
42.	3		EDGAR	.	.						.				.						.
43.	2		JOSE L.	.	.						.				.						.
44.	1		VERONICA	.	.						.				.						.
45.	1		PROYLAN	.	.						.				.						.
46.	1		LUIS G.	.	.						.				.						.
47.	0		M. LUISA	.	.						.				.						.
48.	2		VICTOR	.	.						.				.						.
49.	2		DIANA G.	.	.						.				.						.
50.	0		BERENICE	.	.						.				.						.
51.	0		LUIS M.	.	.						.				.						.
52.	1		JESSICA	.	.						.				.						.
53.	1		ANA LAURA	.	.						.				.						.
54.	0		JUANA G.	.	.						.				.						.
55.	0		ADALBERTO	.	.						.				.						.
56.	0		JUAN	.	.						.				.						.
57.	0		MARTHA G.	.	.						.				.						.
58.	0		HECTOR	.	.						.				.						.
59.	0		ALFONSO	.	.						.				.						.
60.	0		ANGEL	.	.						.				.						.
61.	0		EUGENIA	.	.						.				.						.
62.	4		ERICK	.	.						.				.						.
63.	0		VERONICA	.	.						.				.						.
64.	0		ADALBERTO	.	.						.				.						.
65.	0		EDGAR	.	.						.				.						.
66.	0		JORGE	.	.						.				.						.
67.	0		HECTOR	.	.						.				.						.
68.	0		ANA M.	.	.						.				.						.
69.	0		JUAN F.	.	.						.				.						.

* * * 199 169 272

Nº = NUMERO DE ORDEN T.E = TOTAL DE ERRORES * * = TOTAL DE ERRORES POR BLOQUE DE ITEMS.
 A.J = AÑOS DE JARDIN CURSADOS * = TOTAL DE ERRORES POR ITEM.

CUADRO 6

CONCENTRACION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS NIÑOS QUE NO CURSARON LA EDUCACION PREESCOLAR, EN LA APLICACION DEL TEST BENDER, ORDENADOS LOS ITEMS DE LO SIMPLE A LO COMPLEJO, SEGUN EL NUMERO DE ERRORES DE CADA NIÑO.

NOMBRE	ITEMS		17		18		19		20		21		22		23		24		T.E	
	b	b	a	a	b	b	a	a	b	b	a	a	b	b	a	a	b	b		
MA. LUISA																				
BERENICE	x	x			x															
LUIS MANUEL	x																			
JUANA GPE.																				
ALBERTO	x	x																		
IVAN																				
MARTHA GPE.																				
HECTOR																				
ALFONSO																				
ANGEL																				
EUGENIA																				
VERONICA																				
ADALBERTO																				
EDGAR																				
JORGE																				
HECTOR																				
ANA MARIA																				
JUAN FCO.																				
* 0 0 1 3 4 5 6 6 6 9 9 10 10 10 11 11 12 12 13 13 13 15 15 15 16 17 18																				

T, E = TOTAL DE ERRORES
 * = TOTAL DE ERRORES EN CADA ITEM

CUADRO 7

CONCENTRACION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS NIÑOS QUE CURSARON
 1 AÑO DE PREESCOLAR, EN LA APLICACION DEL TEST BENDER, ORDENADOS LOS ITEMS
 DE LO SIMPLE A LO COMPLEJO, SEGUN EL NUMERO DE ERRORES DE CADA NIÑO

ITEMS	12	17	3	17	18	19	5	11	12	16	25	2	4	7	8	9	10	14	20	22	23	6	15	21	1	13	16	21	24	T. E			
	b	b	a	b	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
CRISTIAN																																6	
ELVIRA																																	6
JESUS																																	6
BRENDA																																	6
OCTAVIO																																	7
ROBERTO																																	7
AIDA																																	7
AARON																																	8
JESUS FCO.																																	8
MONICA																																	9
OMAR																																	9
ROSA ELIA																																	9
VERONICA																																	10
FROYLAN																																	12
LUIS GERARDO																																	13
JESSICA																																	13
ANA LAURA																																	13
ERIK																																	18
* 0 0 1 1 1 2 2 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 11 11 11 12 15																																	

T.E = TOTAL DE ERRORES
 * = TOTAL DE ERRORES EN CADA ITEM

CUADRO 8

CONCENTRACION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS NIÑOS QUE CURSARON 2 AÑOS DE PREESCOLAR, ORDENADOS LOS ITEMS DE LO SIMPLE A LO COMPLEJO, SEGUN EL NUMERO DE ERRORES QUE, CADA NIÑO COMETIO EN EL TEST BENDER.

ITEMS	25		12		17		16		15		16		11		7		8		6		10		23		24		T.E
	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b		
MA. DE LOURDES																											2
JESSICA																											4
KARLA																											4
BERTHA																											5
LUIS ANTONIO																											5
SANTIAGO																											5
SANDRA																											5
MIGUEL																											5
NICOLAS																											6
BALTAZAR																											6
EIDA																											6
GERARDO																											7
BERENICE																											8
JOSE LUIS																											10
VICTOR																											11
DIANA																											11
* 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 2 2 2 2 3 3 3 3 3 5 6 6 6 7 7 7 8 9 12																											

T.E = TOTAL DE ERRORES

* = TOTAL DE ERRORES EN CADA ITEM

CUADRO 10

CONCENTRACION GENERAL DE LOS RESULTADOS DEL TEST BENDER APLICADO, ORDENADOS LOS ITEMS DE LO SIMPLE A LO COMPLEJO.

Nº O.	A.J.	NOMBRES	ITEM																															T.É.	
			19	12	18	17	16	10	25	5	9	4	17	7	11	21	8	3	2	1	1	15	14	6	10	22	20	17	21	25	13	27	7		
1.	3	ANTONIO																																	2
2.	3	M. SOPHIA																																	2
3.	3	JAMELOA																																	2
4.	3	SAREMI																																	2
5.	2	M. LOURDES																																	2
6.	3	ORLANDO																																	2
7.	3	EFIGENIA																																	2
8.	3	ALFIDA																																	2
9.	3	CLAUDIA																																	2
10.	3	CLARA																																	2
11.	2	JASSICA																																	2
12.	2	KARLA																																	2
13.	3	JORGE																																	2
14.	3	MANUEL E.																																	2
16.	2	BERNHA																																	2
16.	2	LUIS ANT.																																	2
17.	2	SANTIAGO																																	2
18.	2	SANDRA																																	2
19.	2	MIGUELA																																	2
20.	3	ADOLFO																																	2
21.	3	DIANA																																	2
22.	2	NICOLAS																																	2
23.	1	BALTAZAR																																	2
24.	2	EIDA. E																																	2
25.	1	CHRISTIAN																																	2
26.	1	ELVIRA																																	2
27.	1	JESUS																																	2
28.	1	BRENDA																																	2
29.	3	JUAN. D.																																	2
30.	2	PATY																																	2
31.	2	GERARDO																																	2
32.	1	OCTAVIO																																	2
33.	1	ROBERTO																																	2
34.	1	ALDA																																	2
35.	3	JOSE. ED																																	2
36.	2	BERNICO																																	2
37.	1	AARON																																	2
38.	1	JESUS. F.																																	2
39.	1	MONICA																																	2
40.	1	OMAR																																	2
41.	1	ROSA BIA																																	2
42.	3	EDGAR																																	2
43.	2	JOSE. L																																	2
44.	1	VERONICA																																	2
45.	1	FROYLAN																																	2
46.	1	LUIS. G.																																	2
47.	0	MALUISA																																	2
48.	2	VICTOR																																	2
49.	2	DIANA. G																																	2
50.	0	OFEMICO																																	2
51.	0	LUIS. M.																																	2
52.	1	JESSICA																																	2
53.	1	ANA LAURA																																	2
54.	0	JUANA G.																																	2
55.	0	ADALBERTA																																	2
56.	0	JUAN																																	2
57.	0	MARTHA. G																																	2
58.	0	HECTOR																																	2
59.	0	ALFONSO																																	2
60.	0	ANGEL																																	2
61.	0	EUCENIA																																	2
62.	1	ERICK																																	2
63.	0	VERONICA																																	2
64.	0	ADALBERTO																																	2
65.	0	EDGAR																																	2
66.	0	JORGE																																	2
67.	0	HECTOR																																	2
68.	0	ANA. M.																																	2
69.	0	JUAN. R.																																	2

* 0 1 7 9 10 12 13 13 14 14 15 15 16 19 21 22 36 47 27 28 29 30 32 34 25 37 37 94 54

Nº = ANUMERO DE ORDEN A.J. = AÑOS DE JARDIN CURSADOS T.É = TOTAL DE ERRORES
 * = TOTAL DE ERRORES POR ITEM

Cuadro 11. Concentración de los errores cometidos en cada uno de los ítems del Test Bender por los niños que no cursaron preescolar.

Bloques					
Items	1	2	3	T.E.	*
17 b	0	0	0	0	
18 b	0	0	0	0	
12 b	0	1	0	1	*
21 b	3	0	0	3	*
9	2	0	2	4	*
16	0	2	3	5	
6	2	1	3	6	*
12 a	0	2	4	6	
17 a	0	2	4	6	
19	1	3	4	8	
4	3	2	4	9	*
11	2	1	6	9	*
5	2	3	5	10	
7	0	6	4	10	*
25	2	3	5	10	
14	2	4	5	11	
15	2	5	4	11	
1 b	2	4	6	12	
10	4	3	5	12	*
3	4	4	5	13	
8	3	5	5	13	
23	3	4	6	13	
1 a	3	6	5	15	
2	4	5	6	15	
18 a	3	5	5	15	
21 a	4	5	6	15	
20	4	6	6	16	
13	5	6	6	17	
22	6	5	6	17	*
24	6	6	6	18	*

T.E. = total de errores

* = No se discrimina bien

Cuadro 12. Concentración de los errores cometidos en cada uno de los ítems del Test Bender por los niños que cursaron 1 año de preescolar.

Bloques						
Items		1	2	3	T.E.	*
12	b	0	0	0	0	
17	b	0	0	0	0	
3		0	0	1	1	
17	a	0	0	2	2	
18	b	0	1	0	1	*
19		0	1	0	1	*
5		0	1	1	2	*
11		0	1	1	2	*
12		1	0	1	2	*
16		0	0	2	2	
25		0	0	2	2	
2		0	2	1	3	*
4		0	2	1	3	*
7		1	3	0	4	*
8		1	2	2	5	*
9		2	0	3	5	*
10		1	1	3	5	*
1		0	2	4	6	
14		2	1	3	6	*
20		1	2	4	7	
22		0	4	3	7	*
23		1	2	5	8	
6		3	2	4	9	*
15		3	2	4	9	*
21		3	4	3	10	*
1		4	4	3	11	*
13		3	2	6	11	*
18		4	2	5	11	*
21		4	2	5	11	*
24		4	5	6	15	

T.E.= total de errores

* = No discrimina bien

Cuadro 13. Concentración de los errores cometidos en cada uno de los ítems del Test Bender, por los niños que cursaron 2 años de preescolar.

Items	Bloques			T.E.	*
	1	2	3		
25	0	0	0	0	
12 b	0	0	0	0	
17 a	0	0	0	0	
17 b	0	0	0	0	
18 b	0	0	0	0	
5	0	1	0	1	*
4	1	0	0	1	*
7	0	1	0	1	*
8	0	0	1	1	
11	0	0	1	1	
15	0	0	1	1	
16	0	0	1	1	
1 b	1	0	1	2	*
9	0	0	2	2	*
12 a	1	1	0	2	*
19	1	0	1	2	*
21 b	0	2	1	3	*
2	1	1	1	3	
3	0	1	2	3	
10	2	0	1	3	*
1 a	1	2	3	5	
22	2	1	2	5	*
20	3	1	2	6	*
18 a	1	2	3	6	
6	1	3	2	6	*
14	1	1	5	7	
21 a	2	2	3	7	
13	1	3	4	8	
23	2	3	4	9	
24	4	4	4	12	

T.E. = total de errores

* = No se discrimina bien

Cuadro 14. Concentración de los errores cometidos en cada uno de los ítems del Test Bender, por los niños que -- cursaron 3 años de preescolar.

Items	Bloques			T.E.	*
	1	2	3		
1 a	0	0	0	0	
5	0	0	0	0	
7	0	0	0	0	
8	0	0	0	0	
12 a	0	0	0	0	
12 b	0	0	0	0	
17 a	0	0	0	0	
17 b	0	0	0	0	
18 b	0	0	0	0	
25	0	0	0	0	
1 b	0	0	1	1	
2	0	0	1	1	
4	0	0	1	1	
16	0	0	1	1	
21 b	0	0	1	1	
9	1	0	1	2	*
22	0	1	1	2	
11	0	0	3	3	
18 a	1	1	1	3	
19	1	2	0	3	*
3	0	2	2	4	
14	0	2	2	4	
21 a	0	2	2	4	
20	0	4	1	5	*
13	0	2	4	6	
15	2	1	3	6	*
6	1	4	3	8	*
23	2	3	3	8	
24	3	1	4	8	*
10	3	3	3	9	

T.E.= total de errores

* = No se discrimina bien

Cuadro 15. Concentración general de los errores cometidos en cada uno de los ítems del Test Bender.

Bloques						
Items		1	2	3	T.E.	*
17	b	0	0	0	0	
12	b	0	0	1	1	
18	b	0	1	0	1	*
17	a	0	1	6	7	
16		1	2	6	9	
12	a	1	2	7	10	
25		0	1	11	12	
5		1	1	11	13	
9		1	3	9	13	
4		1	4	9	14	
19		4	1	9	14	*
7		1	4	10	15	
11		1	3	11	16	
21	b	1	9	6	16	*
8		0	4	15	19	
3		3	2	16	21	*
2		2	4	16	22	
1	b	1	10	15	26	
1	a	2	7	18	27	
15		3	11	13	27	
14		4	8	16	28	
6		8	12	9	29	*
10		8	7	15	30	*
22		5	7	20	32	
20		9	7	18	34	*
18	a	4	12	19	35	
21	a	6	14	17	37	
23		9	10	18	37	
13		7	13	22	42	
24		12	19	23	54	

T.E. = total de errores

* = No se discrimina bien