

**INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN DESARROLLO
EVOLUTIVO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS PARA LA
ATENCIÓN PREVENTIVA DEL MENOR DE 2 A 7 AÑOS, DIRIGIDO A
MADRES COMUNITARIAS EN CARTAGENA**

Olga Lucía Solano Barboza., Franklin Elles Carbonel

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR
Facultad de Psicología
Cartagena de Indias, D.T.
2002**

DESARROLLO EVOLUTIVO

Resumen

Para evaluar la influencia de un programa de educación en desarrollo evolutivo sobre la adquisición de conocimientos para la atención preventiva del menor de 2 a 7 años, se tomaron como participantes 52 madres comunitarias en Cartagena. El diseño utilizado es de tipo cuasi- experimental de medida pre y post con un solo grupo. Los instrumentos son un Test de Conocimientos en Desarrollo Evolutivo diseñado para cumplir el objetivo y la Escala Observacional del Desarrollo (EOD), de Francisco Secadas (1992) para evaluar el impacto del Programa en los Niños. La variable independiente es el Programa de Educación en Desarrollo Evolutivo, el cual representa el tratamiento experimental. La variable dependiente es la adquisición de conocimientos para la atención preventiva. La hipótesis de investigación es: “si la implementación de un programa de educación en desarrollo evolutivo influye sobre la adquisición de conocimientos para la atención preventiva del menor de 2 a 7 años, dirigido a madres comunitarias en Cartagena, entonces se encontrarán diferencias significativas en los conocimientos medidos antes y después de la aplicación del programa”. Se formuló una hipótesis nula para los mismos efectos.

INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN DESARROLLO
EVOLUTIVO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS PARA LA
ATENCIÓN PREVENTIVA DEL MENOR DE 2 A 7 AÑOS, DIRIGIDO A
MADRES COMUNITARIAS EN CARTAGENA

A pesar de los más recientes descubrimientos científicos, el desarrollo humano continúa siendo un misterio impresionante, y a lo largo de la historia pensadores y estudiosos de todas las culturas se han sentido fascinados por los fenómenos relacionados con el crecimiento tanto biológico como psicológico, que atraviesa el ser humano desde su concepción y nacimiento, hasta su madurez y muerte.

Alrededor del desarrollo humano se han generado varios enfoques que buscan entender y delinear los factores ambientales y genéticos que dirigen el desarrollo de una persona. Uno de estos enfoques es el debate herencia – medio ambiente que tiene raíces filosóficas.

En el siglo XVII, el filósofo inglés John Locke sostenía que un recién nacido era, en efecto, una pizarra en blanco, una especie de tábula rasa, donde la historia de su experiencia individual podía ser escrita a partir de cero (0). Dicho de otra forma, creía que el ambiente actuaba como influencia única sobre el desarrollo. En contraste, el filósofo francés Jean Jacques Rousseau sostenía una concepción muy diferente del desarrollo en el siglo XVIII. Él creía que las características “naturales” de las personas, es decir, los factores genéticos, eran más influyentes.

Sin embargo, aún cuando el asunto inicial era la herencia versus el medio, en la actualidad, los psicólogos del desarrollo están de acuerdo en que

ambos (tanto la herencia como el medio), se interactúan para producir patrones y resultados específicos del desarrollo.

El enfoque ha cambiado de cuál de estos dos aspectos mencionados influye en el comportamiento, cómo y en qué grado el ambiente y la herencia producen sus efectos. A pesar de esto, el debate sobre la influencia relativa de los dos factores continúa, con enfoques diferentes y teorías del desarrollo que hacen hincapié en el ambiente o en la herencia en mayor o menor grado. Por ejemplo, algunas teorías del desarrollo como la del aprendizaje social destacan el papel del aprendizaje en los cambios de comportamiento del niño en desarrollo, basándose en los principios básicos del aprendizaje. En contraste, otros enfoques como el de la Herencia y el Ambiente enfatizan la influencia de las características psicológicas de la persona y su funcionamiento sobre el desarrollo. Estas teorías destacan el papel de la herencia y la maduración.

Según Plomin y Neiderhiser (1992); Wozniak y Fischer (1993), citados por Feldman (1998), el reto que enfrentan los psicólogos del desarrollo es identificar los tipos específicos y la fuerza relativa de cada una de estas influencias en el individuo como son los aspectos biológicos, físicos, psicológicos en las diferentes etapas de la vida.

Así como se han generado estos enfoques con respecto al desarrollo humano, así mismo se ha clasificado al desarrollo en varias etapas: niñez, infancia, adolescencia, adultez y vejez. En la presente investigación nos centraremos en estudiar el periodo comprendido entre los 2 y los 7 años de edad. Con la finalidad de proporcionar el conocimiento necesario a quienes establecen manutención a menores con estas edades, debido a que muchas

veces, se carece del conocimiento y, consecuentemente, de las destrezas adquiridas por el mismo.

No obstante, los desarrollistas buscan siempre de dar a conocer los avances en comportamiento humano, visto desde la perspectiva de la evolución. Esto lo sustentan diversas teorías que enmarcan los aspectos de lo biopsicosocial del ser humano.

Por lo tanto, cabe resaltar la importancia del desarrollo de las investigaciones transversales con la utilidad dada por los aportes longitudinales, característicos del desarrollo evolutivo en los humanos.

El hombre, en su término genérico, es un individuo con características diferenciales de otras especies consideradas mamíferas. La razón, es un elemento producto de una estructura orgánica llamada cerebro, que a diferencia de los demás posee una capa grisácea llamada corteza o córtex. Así, existen otros aspectos que hacen del ser humano un organismo con la capacidad de asimilar los estímulos del medio a través de las estructuras internas otorgadas por la naturaleza genética.

Al hablar de desarrollo, se hace referencia a un ciclo vital, que se define como el período de tiempo por el cual atraviesa el ser humano y que incluye diferentes etapas como: la infancia, niñez, adolescencia, juventud y edad madura.. Ante esto, cabe resaltar, la importancia que tiene conocer el ciclo vital del ser humano ya que esto nos permite comprender las características específicas de cada etapa, interpretar los cambios en cada una de estas y así de esta manera nos ayuda a llevar una vida significativa y productiva.

Una buena forma de enfocar el desarrollo es como un proceso de cambio que sufre el individuo a través de su ciclo de vida. Este cambio en el desarrollo posee varias características: es continuo, acumulativo, direccional, diferenciado, organizado y holístico.

El desarrollo es continuo, lo que significa que los cambios suceden con el paso de las horas, de los días, las semanas, los meses y los años. Por ejemplo, una persona no es hoy un adolescente y mañana, un adulto. La continuidad significa que los cambios en el desarrollo acontecen a lo largo de la vida, lo que indica que la experiencia de la infancia no determina estrictamente el resto de la vida del individuo. Por el contrario, el cambio y el desarrollo pueden ocurrir en todos los momentos de la vida.

El desarrollo es acumulativo, esto implica que acontece sobre lo que había antes. Las respuestas de niños y adultos y su capacidad para aprender dependen en parte de sus experiencias previas en situaciones semejantes. Por ejemplo, los bebés nacen sin noción del bien y el mal, el desarrollo moral ocurre gradualmente, irá surgiendo de la experiencia que el/la niño/a tenga en su hogar, escuela, horas de recreo, de sus propias reacciones emocionales a esas experiencias y su creciente comprensión de los que le rodean Hoffman (1988); Boom, Molenaar (1989), citados por Hoffman (1995).

El desarrollo es direccional, esto significa que avanza hacia una mayor complejidad. Los bebés primero se convierten en niños y luego en adultos. Un bebé alcanza una pelota con la mano abierta sin ninguna coordinación. A medida que los músculos, nervios y huesos crecen, el/la niño/a se va haciendo más hábil en coger y lanzar la pelota.

Con el paso del tiempo y la práctica, los músculos se habrán desarrollado más y el/la niño/a adquiere la velocidad y coordinación requerida para la competición atlética.

El desarrollo es diferenciado, es decir, consiste en hacer distinciones cada vez más sutiles. Los bebés que pueden descubrir la dificultad para distinguir entre sus percepciones, pensamientos, sentimientos y acciones, son los niños que primero separan estos elementos de la experiencia y realizan distinciones más sutiles en lo que perciben, sienten, piensan y hacen Flavell (1985), citado por Hoffman (1995).

El desarrollo es organizado, lo que supone que las habilidades se van integrando paulatinamente. Los bebés poco a poco, van siendo capaces de organizar y controlar sus acciones. Del mismo modo que los bebés aprenden a coordinar sus músculos y funciones sensoriales, los adultos aprenden a organizar y controlar las diferentes tareas relacionadas con su trabajo y vida familiar.

Por último, el desarrollo es holístico, lo que significa que los logros nunca están aislados. Todo aspecto del desarrollo, ya sea físico, cognitivo o social, depende de todos los demás, y todo desarrollo es el resultado de la interacción. La adquisición del lenguaje, por ejemplo, requiere de la maduración de la garganta, la boca y el cerebro; la comprensión de que las palabras representan objetos que no están presentes, y la interacción con otras personas.

La vida del ser humano es un entramado de cambio individual, y cada vida es como un tejido fabricado en un contexto social, cultural e histórico específico, que dirige la confección del mismo, de formas especiales.

Para Hoffman (1995), el desarrollo humano es tan complejo que aunque la psicología del desarrollo ha surgido del campo general de la Psicología, los psicólogos de esta especialidad, también recurren a otros terrenos de estudio que les ayuden a comprender los procesos del desarrollo. La dificultad de esta empresa se ve con más claridad cuando se consideran los cinco objetivos de los psicólogos del desarrollo: (a) describir los cambios en la edad y la experiencia en el crecimiento físico, pensamiento y personalidad. Tales descripciones dan una imagen del curso general del desarrollo, (b) comparar persona de diferentes procedencias, con pasados diferentes e historias biológicas distintas. Esta comparación ofrece un retrato de las diferencias individuales, (c) explicar los cambios y secuencias en el desarrollo según principios, reglas, teorías y mecanismos; (d) predecir las pautas de desarrollo una vez orienta a idear formas para controlarlas y la intervención se hace posible. Esta permite mejorar las vidas de los bebés, niños, o adultos para quienes el curso del desarrollo haya ido por mal camino y quizás poder prevenir otros problemas en el desarrollo desde su inicio. De este modo, los individuos podrán desarrollar al máximo sus capacidades y llevar una vida más satisfactoria.; y relacionar los hallazgos de la psicología del desarrollo con el trabajo de otras disciplinas, que una vez establecidas claramente, el campo básico del conocimiento, puede ser de utilidad para educadores, trabajadores de salud, padres, terapeutas, trabajadores sociales y científicos.

Los psicólogos del desarrollo extraen conocimiento y recursos de otros campos de estudios a fines en pro de estas metas. Existen tantas influencias distintas en el desarrollo, que los psicólogos han necesitado tomar información

de la biología, sociología, antropología y la historia, para ayudarles a comprender su curso. Sin embargo, estos siempre dependerán de la información referente a la 'historia' evolutiva de la humanidad, sobre el desarrollo embriológico, biológico y de la maduración, así como diversos contextos socioculturales en los que tiene lugar como son la familia, la sociedad y el momento histórico (Hoffman, 1995).

Sin embargo, al estudiar el desarrollo, los psicólogos pueden observar únicamente aspectos específicos del proceso a fin de interpretarlo con la mayor precisión posible. En el caso de la inteligencia, un investigador puede contemplar como objeto de estudio, la memoria; analizando las formas cómo los individuos resuelven los problemas en los efectos del conocimiento acumulado, en los efectos del envejecimiento, o en la repercusión de las relaciones familiares. Esto supone que los estudios evolutivos no son más que pequeñas muestras del desarrollo humano en un momento, grupo o cadena de fenómenos específicos. Los investigadores generalizarán sus descubrimientos a partir de estos estudios, sin olvidar la interacción entre los distintos campos y contextos del desarrollo.

La literatura actual del desarrollo evolutivo, demuestra ciertos estudios que determinan factores influyentes en el ciclo vital; y uno de ellos es la situación de las personas dentro del mismo.

Cuando se habla del ciclo de vida, por lo regular, se hace alusión a las etapas del desarrollo prenatal, la infancia, la niñez, la adolescencia y la adultez, aunque esta división parezca normal, no es compartida por todas las sociedades contemporáneas, ni siquiera por la propia sociedad en épocas

anteriores. Algunas sociedades dividen la vida en tres períodos (infancia, niñez y vida adulta), ó sólo en dos (infancia y vida adulta) Mead (1928a, 1968b), citado por Hoffman (1995).

La forma en que los individuos de una sociedad contemplan el ciclo de vida depende en gran parte de su sistema social y económico; durante la edad Media, por ejemplo, la infancia duraba hasta los siete años; entonces, el joven empezaba a trabajar con los adultos.

Por otra parte, la adolescencia no fue considerada en las culturas occidentales, como una etapa separada hasta que la industrialización y la productividad económica, liberó a muchos adolescentes del trabajo en la granja o en la fábrica.

En fin, la pluralidad en conceptos sobre el ciclo vital ha desarrollado ciertas inconsistencias en la selección de los años “marcadores” de los períodos de la vida; que pone de relieve un hecho en el cual la mayoría de los psicólogos están de acuerdo: la edad cronológica. Esta es una manera de muy deficiente de dividir el ciclo de vida, y es en las personas mayores donde resulta menos útil.

Durante el período de la tierna infancia y la primera niñez, cuando hay tantos factores que dependen de la maduración biológica, la edad cronológica es menos engañosa que en la niñez. La edad de un adulto nos da poca información, salvo del hecho que ha vivido un cierto número de años Neurgaten y Hall (1986a, 1987b), citados por Hoffman (1995).

Esta conveniente división de la vida, hace relativamente fácil la discusión sobre los diferentes cambios de comportamiento que acompañan a cada fase,

por ejemplo, el desarrollo intelectual, social o moral; que pueden dar la impresión de que el desarrollo no es un proceso continuo, sino un proceso en el que cada conducta es claramente distinta de una etapa a otra.

No obstante, algunos psicólogos consideran el desarrollo como una continuidad, creen que las personas se desarrollan lenta y gradualmente, al igual que una margarita crece desde la semilla a la planta y luego a la flor. Otros lo ven como un proceso de etapas, cada una claramente diferenciada de la anterior, como la mariposa pasa de la oruga a la crisálida y de ahí al insecto alado.

En las teorías del desarrollo, cada etapa describe un modelo particular de habilidades, motivaciones o comportamiento, que es predecible por una teoría del desarrollo. A medida que una persona pasa de una etapa a otra, se reestructura el esquema. El comportamiento, las motivaciones y habilidades son cualitativamente diferentes. Los/las niños/as que pasan de una etapa de desarrollo intelectual a la siguiente, no sólo saben más acerca del mundo, sino que piensan de forma radicalmente distinta.

Otra característica de las etapas es su previsibilidad; las habilidades o comportamientos típicos de una etapa en particular aparecerán de una forma secuencial. Los niños y niñas que están aprendiendo a hablar pasarán por una fase en la que no podrán unir dos palabras (“la etapa de las dos – palabras”) hasta que sean capaces de formular frases largas. Aunque las etapas generalmente, siguen la edad cronológica, el nivel de funcionamiento, no la edad, es el marcador del desarrollo en la teoría de las etapas (Bijou, 1999).

Los psicólogos, que ven el desarrollo como un proceso suave y continuo, buscan un surgimiento gradual de las habilidades y la conducta. Estos ven el desarrollo posterior como una consecuencia de las habilidades y comportamiento anterior. Por ejemplo, retrocediendo al inicio del desarrollo del lenguaje en la primera infancia, consideran los juegos sociales como los escolares, como el esconderse y hacerle “cucú” al bebé, lecciones específicas en conversaciones no verbales que son cruciales para el florecimiento del habla. En lugar de contemplar a los niños y niñas pasando de una ‘etapa’ a otra, entienden como más rápido y más experimentado el manejo de una serie de procesos mentales básicos.

Algunas de las teorías de mayor peso sobre el desarrollo humano están expuestas en forma de etapas. La teoría de Sigmund Freud del desarrollo psicosexual y la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, han tenido una gran repercusión. Sin embargo, estas rígidas teorías de las etapas están perdiendo popularidad. La razón de esto suceda es la incapacidad de la mayor parte de dichas teorías de cumplir todas las características que son necesarias para el concepto de las etapas.

Según John Flavell (1985), cada etapa de desarrollo en una teoría estricta de este tipo se caracteriza por estructuras (modelo unificado de habilidades, motivaciones o capacidades), cambios cualitativos (una clara distinción en las habilidades, motivaciones o capacidades comparándolas con las de la etapa anterior), cambios repentinos (cambio simultáneo en las habilidades, motivaciones y capacidades típicas de la etapa) y coincidencia (todos los cambios tienen lugar aproximadamente al mismo ritmo).

Pero son muy pocas las teorías de las etapas que pueden cumplir todos estos requisitos. Por una parte, no hay demasiado consenso respecto dónde finaliza una etapa y comienza otra. Nadie puede determinar el día, la semana o incluso el mes en el que un niño pasa de una de las etapas de Piaget a la próxima. Y por otra parte, al observar en detalle cualquier etapa en particular, a menudo se revela algún aspecto del comportamiento que ha de surgir con toda magnitud en una etapa posterior (Bijou, 1999).

Por último, la transición en tres etapas es generalmente larga, y las diferentes habilidades dentro de una de ellas puede desarrollarse a intervalos escalonados y algunas veces en distinto orden.

A pesar de que el empleo de las etapas en su sentido teórico estricto está cayendo en desuso, muchos psicólogos del desarrollo continúan utilizando el concepto de un modo menos restrictivo.

Esta forma menos rígida de utilizarse es todavía relacionada con la teoría, pero ya sea que se emplee para hacer referencia a las etapas de la adquisición del lenguaje o del matrimonio, las fases no están pensadas para cumplir requisitos teóricos cerrados. Los psicólogos del desarrollo hacen uso de este concepto muy útil para describir las principales fases de la vida en un campo particular.

Cabe resaltar que una particularidad de estudio de una etapa específica como es el desarrollo infantil, incluye el periodo de la infancia y la niñez temprana como suelen denominarlas algunos psicólogos.

La infancia es la etapa comprendida desde el nacimiento hasta el segundo año de vida. Es un periodo de cambios increíbles en el que se

desarrollan la capacidad y la coordinación motora del niño, así como sus capacidades sensoriales y de lenguaje. En esta etapa el niño se apega a los miembros de la familia y a otras personas que lo atienden, aprende a confiar o a desconfiar y a expresar sentimientos y emociones básicas; así como desarrolla cierta independencia y sentido de sí mismo. Ya en esta etapa, los niños manifiestan considerables diferencias de personalidad y temperamento.

También, durante los años preescolares, que es la etapa de niñez temprana, que comprende la edad entre 3 y 5 años. Los niños continúan su rápido crecimiento físico, cognoscitivo y lingüístico. Ahora pueden cuidarse mejor, empiezan a desarrollar un autoconcepto, así como una identidad, adquieren roles de género y se muestran interesados en jugar con otros niños. La calidad de la relación padre – hijo es importante en el proceso de socialización que tiene lugar en este periodo.

El desarrollo humano es un proceso complejo que generalmente se divide en cuatro dimensiones básicas: el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. Cada dimensión subraya un aspecto particular del desarrollo, hay una interdependencia considerable entre las áreas. Por ejemplo, las capacidades cognoscitivas pueden depender de la salud física y emocional, así como la experiencia social. El desarrollo social está influido por la maduración biológica, la comprensión cognoscitiva y las reacciones emocionales. De hecho, cada dimensión refleja las otras. No obstante, al describir esas cuatro áreas, el desarrollo humano se ha convertido en una ciencia multidisciplinaria que toma elementos de la biología, la fisiología, la medicina, la educación, la psicología, la

sociología y la antropología Baltes (1987), citado por Papalia y Wendkos (1998).

De cada una de esas disciplinas toma el conocimiento más actualizado para aplicarlo al estudio del desarrollo humano, que durante años los psicólogos aceptaron lo que ahora parece una idea increíble: el desarrollo empieza con el nacimiento y termina con la adolescencia. En el pasado se asumía que la mayor parte de esos aspectos del desarrollo (físico, cognoscitivo, emocional y social) alcanzaban su apogeo final en la adolescencia y después se detenían de alguna manera en el tiempo; aunque algunos aspectos del crecimiento físico se detienen, el desarrollo en términos de cambio y adaptación continúa durante todo el ciclo vital Datan, Rodeheaver y Hughes (1987); Hinde (1992), citado por Rice (1998).

Con respecto al desarrollo cognoscitivo, una de las teorías que más impacto a tenido ha sido la del psicólogo suizo Jean Piaget. Por ejemplo, si se centrara estudiar inicialmente el desarrollo cognoscitivo, convendría para efectos de este estudio, señalar los aportes de la teoría Piagetana sobre el aspecto del desarrollo de la inteligencia en la etapa pre-operativa.

El sistema de Piaget exige que el niño actúe sobre su medio para que el desarrollo cognoscitivo tome su curso. Este se asegura sólo si el niño asimila y ajusta los estímulos del medio, y esto sólo ocurre cuando los sentidos del niño al relacionarse con su entorno físico, se mueva, manipule objetos, busque con los ojos y los oídos, ó piensa. Continuamente, él o ella, está tomando ingredientes nuevos para asimilarlos y ajustarlos. Estas acciones dan como resultado el desarrollo de esquemas que se construyen en la mente del menor.

Esto para Piaget es lo que progresivamente denomina 'conocimiento', que no es más que una construcción originada por las acciones del niño. El conocimiento es de tres tipos: físico, lógico – matemático y social, y cada uno de ellos exige acciones del niño, pero con razones diferentes Longman (1971a; 1979b; 1984c), citado por Wadsworth (1990).

En el contexto colombiano, en una investigación cuyo objetivo fue Describir el proceso de estimulación de la familia en el desarrollo de los potenciales cognitivos del niño de 4 a 7 años de edad en desventaja socioeconómica que asisten a los Hogares Infantiles de Las Palmas, Santa Rosa de Lima y los Corregimientos de La Playa y Salgar, se empleó un diseño de tipo descriptivo-comparativo. Los sujetos de la muestra de estudio, fueron 69 familias que habitan en esas comunidades. Se encontró en este estudio, que las áreas cognitivas más estimuladas por los padres de los niños de 4 a 7 años que asisten a los hogares antes mencionados, son en su orden los siguientes: persona; lógico-matemático; cinestésico-corporal; espacial; lingüístico y musical.

Esto se constituye en un hecho favorable para el desarrollo integral de los niños, por cuanto se están potenciando en ellos, habilidades indispensables para su rápida y efectiva adaptación a su medio familiar, social y escolar. Hay evidentes diferenciaciones en la manera como los padres tratan a sus hijos respecto de su sexo; este aspecto se puede captar en las áreas que preferentemente estimulan, ya que en las niñas se estimulan más: la lógico-matemática; personal y, cinestésico-corporal y en los varones: el área lingüística; personal y, espacial (Altare, Franco y Maury, 1995).

Los potenciales referidos a aspectos musicales no son estimulados con mucha frecuencia, lo cual representa un desconocimiento por parte de los padres, de lo que esta área representa para el desarrollo de los niños. Existe poca capacidad por parte de los padres para estimular de manera adecuada, los potenciales en sus hijos. Esto puede considerarse como un factor relacionado con las condiciones de desventaja socioeconómica; con el bajo nivel educativo de los padres y familiares o, del desconocimiento de realizar estimulación con los escasos medios que se posee, que en algunos casos están al alcance de las personas, pero no son utilizados creativamente.

En este estudio se ha puesto de manifiesto la importancia del auto-control y equilibrio emocional de los padres, ya que los niños suelen imitar sus comportamientos, de allí que estos representen un modelo adecuado y acorde con la realidad y el vivir cotidiano de la familia.

La interacción de los niños con los demás miembros de la familia, compañeros y amigos, contribuye al paso que el niño logra hacer desde una fase egocéntrica, a una fase descentrada; el niño que ha traspasado los límites egocéntricos, se preocupa más por la cooperación; por el compañerismo; por la empatía, entre otros.

Los estrechos lazos o vínculos que los hijos y los padres de la muestra mantienen, fomenta en los niños, la responsabilidad; la autonomía e independencia; la libre expresión; entre otros (Altare, Franco y Maury, 1995).

Por último, vale la pena mencionar que se encontró coherencia entre las informaciones suministradas por los padres y familiares respecto al desarrollo

de potenciales cognitivos en niño de 4 a 7 años y las conductas observadas directamente por los investigadores.

También otra investigación relacionada con el aspecto intelectual, evidencia la importancia de los factores de protección por parte de los padres y maestros que facilitan el desarrollo cognitivo en niños de 2 a 7 años. Esta investigación desarrollada por Ariza y Quiroz (1996), en la ciudad de Barranquilla, Colombia tuvo por objetivo “describir los factores cotidianos de protección de padres y maestros que faciliten el desarrollo del potencial cognitivo en niños de 2-7 años de edad”. El estudio fue de tipo descriptivo y se utilizaron como instrumentos de recolección, entrevistas semi estructuradas y observación natural. Se conformó una muestra de 142 padres de familia y 28 maestros de niños que asisten a Hogares Infantiles donde el Proyecto Costa Atlántica de la Universidad del Norte hace presencia, específicamente en los barrios: Siape, San Salvador, Tres Avemarías, Las Palmas; pertenecientes a la ciudad de Barranquilla, y, sectores del municipio de Puerto Colombia; los corregimientos de Salgar y la Playa (Ariza y Quiroz, 1996).

Como conclusiones principales están: las maestras jardineras, brindan mejores situaciones protectoras a los niños que los padres, en lo que respecta a factores naturales. Los padres in embargo, brindan mayores factores sociales a los niños que sus educadoras y, ello confirmaría el hecho de que: la familia es la primera y permanente institución educativa.

Las Educadoras facilitan más, el desarrollo de los potenciales de los niños, gracias a la experiencia docente de las mismas y, al cognitivos aprovechamiento de los espacios pedagógicos.

Esta situación, podría sustentarse, haciendo alusión al hecho de que los padres visualizan un futuro mejor para sus hijos y, que al brindarles a éstos bienestar social, los niños "escalarían" una mejor posición social y económica. Tanto Educadoras como padres, son conscientes de las limitaciones que tienen cuando de lograr objetivos educativos se trata. Ante esto, procuran facilitar el desarrollo de habilidades en los niños, quizás como compensación a la poca posibilidad de desarrollar otras.

Los padres manifiestan presentar una capacitación nula o deficiente para cuidar y proteger a sus hijos, lo que explicaría el desconocimiento de factores cotidianos de protección que permitan la estimulación del desarrollo de potenciales; al respecto hay que anotar que todos los potenciales son facilitados por los padres, existiendo sin embargo, diferencias cuantitativas, pues los potenciales musicales y lingüísticos son muy estimulados, en comparación al lógico matemático y cinestésico-corporal.

Los factores protectores que se le brindan a los niños, les sirven a éstos, para su adaptación y desenvolvimiento en el medio en que viven, y en la medida que esto contribuya al desarrollo de sus potencialidades, surgirán nuevos potenciales que enriquecerán los ya adquiridos.

Los potenciales no son condiciones fijas del Ser Humano, y por lo tanto, los cambios en dichos potenciales dependen de la interacción de factores con el contexto socio-cultural y las políticas educativas de una sociedad particular. Se puede concluir por lo tanto que los elementos propios de la vida cotidiana no sólo enriquecen las experiencias diarias de los niños, sino que generan en padres y educadores elementos facilitadores del desarrollo infantil, y con ello se

potencian habilidades y destrezas que redundarán en el potencial cognitivo del niño.

Por otro lado, según Piaget (1970), citado por Rice (1998), los niños de edad preescolar se encuentran en la etapa pre-operacional donde los niños desarrollan sistemas internos de representación que les permiten describir a las personas, eventos y sentimientos y utilizan símbolos en sus juegos. Una de las características del pensamiento pre-operacional es la imitación diferida, en donde los niños imitan objetos y sucesos que no están presentes y que ya han ocurrido. Por ejemplo, el niño que juega solo a hacer pastelillos, imitando alguna sesión anterior con sus padres, está haciendo una imitación diferida.

Otra característica es el juego simbólico que se da cuando el niño aplica un comportamiento a una situación o a un objeto inadecuados. Por ejemplo, cuando observamos que un niño arrastra un libro por el suelo como si fuera un auto y le da las características de éste. Los niños preescolares, además se caracterizan según Piaget, por el egocentrismo que se manifiesta cuando el niño cree que todos piensan como él y que imaginan las mismas cosas que él. En consecuencia, nunca tiene motivos para cuestionar su pensamiento, aún cuando se enfrente a evidencias contrarias al mismo. Cuando hay una contradicción, el niño concluye que la evidencia está equivocada, ya que sus pensamientos son concretos; como el niño no se percata que es egocentrismo, no trata de remediarlo.

Según Rice (1998), los niños aprenden de manera gradual a tomar en consideración el punto de vista de los demás. A los 6 ó 7 años, los pensamientos del niño y los de sus compañeros entran en conflicto. Los niños

comienzan a ajustarse a los demás y su pensamiento egocéntrico va cediendo ante la presión social. Una característica más de los niños con respecto al pensamiento es el razonamiento transformacional que se ve cuando el niño observa una secuencia de cambios o estados sucesivos, el niño no centra su atención en el proceso de transformación de un estado original a uno final, sino que la centra exclusivamente en cada estado intermedio conforme éste se presente. El niño pasa de un suceso de percepción a otro, pero no es capaz de integrar una serie de sucesos en una relación de principio a fin. Por ejemplo, cuando se para un lápiz y luego se deja caer, pasa de un estado original (vertical) a un estado final (horizontal) a través de una serie continua de estados sucesivos. Los niños después de ver cómo cae el lápiz, no pueden dibujar o reproducir de cualquier manera los pasos sucesivos, por lo general solo reproducen la posición inicial y la final del lápiz. Otra característica del pensamiento pre-operativo es lo que Piaget denomina centrismo, que se observa cuando al niño se le presenta un estímulo visual, el niño tiende a centrar o fijar la atención en un aspecto perceptual limitado del estímulo. Cuando a un niño de 4 o 5 años se le pide que compare dos hileras de objetos parecidos, de las cuales una contiene nueve objetos y la otra más larga sólo siete (pero muy separados entre sí) es normal que el niño escoja la más larga, pues percibe que tiene "más" objetos. Esto sucede incluso cuando el niño "sabe" desde un punto de vista cognoscitivo que nueve es mayor que siete.

Según Piaget, una de las características mentales más importantes en la etapa pre-operacional, es la irreversibilidad, es decir, cuando los niños tienen la incapacidad de reconocer que una operación puede realizarse en ambos

sentidos. Por ejemplo, a una niña se le muestran dos hileras del mismo largo formadas con ocho monedas cada una, y ella afirma que cada hilera tiene el mismo número de monedas. Luego mientras la niña observa, se alarga una de las hileras, y entonces ella ya no afirma que cada hilera tiene el mismo número de monedas. Otra característica del niño pre-operacional se demuestra por su incapacidad de comprender que la cantidad no se relaciona ni con la distribución ni con la apariencia física de los objetos (principio de conservación). Los niños no saben que la cantidad, el volumen o el tamaño de un objeto no se modifican al cambiar su configuración o forma. Por ejemplo, los niños dicen que la cantidad al pasarlo de un vaso corto y ancho a otro vaso alto y delgado.

Según Rice (1998), otras pruebas de conservación de números, volumen, longitud o área sobrepasan la capacidad cognoscitiva de los preescolares. Sin embargo, para la edad de 3 años, los niños comprenden que la materia puede descomponerse en piezas más pequeñas al disolverse en líquido, y que esta materia sigue existiendo aunque no pueda verse a simple vista. La etapa pre-operativa también se caracteriza por el animismo, en donde los niños atribuyen a los objetos inanimados cualidades de los seres vivos.

Bullock (1985); Bolgin y Behrend (1984), citados por Rice (1998), afirman que es probable que el animismo revele un conocimiento y comprensión incompleta del mundo, pero también es un reflejo de la vívida imaginación infantil. La última característica de la etapa pre-operativa es el sincretismo, los niños cometen errores de razonamiento al intentar vincular ideas que no están relacionadas. Por ejemplo, los niños piensan que si la mamá le trajo un regalo la última vez que fue al médico, la próxima vez que vaya al médico se esperará

erróneamente que traiga otro regalo. Además de Piaget, son muchos los autores que han estudiado el desarrollo cognoscitivo de los niños en edad preescolar; como Newcomb y Hottenlocher (1992), quienes afirman que los niños de 3,4 y 5 años pueden codificar localizaciones espaciales en términos de su marco de referencia espacial, y utilizar esos códigos para responder preguntas acerca de los puntos ocupados y las localizaciones almacenadas en memoria.

Así mismo, Rosengren (1988), citado por Rice (1998), sostiene que desde los 3 años de edad, los niños entienden que los animales crecen con el tiempo. Son capaces de pensar más allá de la apariencia actual y hacer juicios acerca de las transformaciones causadas por el crecimiento.

Por otro lado, Sodian (1986), citado por Rice (1998), sostiene que los niños de 2 ó 3 años pueden participar en quitar pistas verdaderas y dejar las falsas para confundir a alguien sobre la localización de un objeto oculto, pero no muestran una clara comprensión del efecto de sus engaños sobre los demás.

Al mismo modo, Montgomery (1993), afirma que a principios de los 6 años los niños entienden que aunque diferentes personas escuchen al mismo mensaje, los individuos pueden percibirlo de manera diferente. Al igual que Piaget, Flavell (1992), sostiene que los niños de 3, 4 y 5 años no logran reconocer que otras personas pueden tener creencias diferentes de las propias.

Por su parte, Springer (1992), dice que para los 4 ó 5 años los niños empiezan a comprender las implicaciones biológicas de parentesco, entiende que los miembros de la familia comparten más propiedades biológicas que los miembros no relacionados de la misma especie, aunque se parezcan o tengan

vínculos sociales (Bijou, 1999). Otra característica a los 3 años de edad, según Sheingold y Tenney, 1992 es que los niños no pueden recordar los hechos experimentados antes de esta edad. De la misma forma Golbeck (1992), opina con respecto al desarrollo cognoscitivo que los niños de 3 años recuerdan mejor la localización espacial de un objeto si lo han visto en una habitación organizada de manera lógica, que si lo han visto en una habitación desorganizada.

En lo referente al desarrollo emocional María de lo Angeles Vergara (2001), afirma que durante el segundo año de vida el niño se muestra exaltado y alegre, con un gran despliegue de actividad infatigable, exploran su entorno, lo manipula y lo maneja, y desarrolla inevitablemente la consciencia de su autonomía. Comprende ya mucho mejor los sentimientos ajenos y empieza a obtener claves emocionales de las expresiones de sus padres y hermanos. Todavía tiende a comportarse como observador, sin tratar, por ejemplo, de prestar consuelo a una persona afligida. También aparecen otros sentimientos donde intervienen mas las normas y el juicio sobre el comportamiento propio y ajeno. Descubren el sentido de la responsabilidad y entran mas e su vida las miradas ajenas. Frases como: ¡mira lo que hago! ó ¡mira como salto!, Suelen ser muestras de sus frecuentes reclamos de atención y de su necesidad de ser mirados con cariño.

Howe (1991), afirma que los preescolares de 3 a 4 años son capaces de reconocer sus propios estados emocionales internos y los de sus hermanos menores, y de hacer comentarios acerca de esos sentimientos. Además los

niños son capaces de disfrutar de los privilegios de los sentimientos positivos (Vergara, 2001).

Otro autor que ha estudiado el desarrollo emocional es Erickson (1959), quien sostiene que la principal tarea psicosocial a cumplir a los 2 años es el desarrollo de la autonomía; los niños empiezan a desear cierto grado de independencia; quieren comer solos, explorar el mundo, hacer lo que desean sin verse demasiado restringidos por las personas encargadas de su cuidado. Igualmente afirma que para los 3 años de edad, las características personales están definidas en términos infantiles y usualmente son positivas y exageradas. Por ejemplo, los niños suelen decir: “soy el más grande y fuerte; el corredor más veloz”.

Según investigaciones hechas por Harter y Pike (1984); Stipek y MacIver (1989), los preescolares usualmente tienen una opinión muy alta de sus capacidades físicas e intelectuales (Rice, 1998).

De igual manera, María de los Angeles Vergara (2001), plantea que a partir de los cinco años aparecen sentimientos más complejos, impregnados a un tiempo de responsabilidad personal y de respeto a las normas que van percibiendo a su alrededor. Hasta entonces, cuando se le pregunta, como por ejemplo, después de un triunfo como en el deporte, dice que está contento; y si ha hecho algo malo puede estar asustado por miedo al castigo, pero aun no suelen aparecer sentimientos de orgullo, culpa o vergüenza.

Entre los seis y los siete años, si empieza a referirse a esos sentimientos sobre todo si los padres han sido testigo de la acción, pues el niño a esa edad aun atribuye en gran parte esos sentimientos a la reacción que ve reflejada en

sus padres. La alegría y la tristeza que hasta entonces había experimentado eran sentimientos bastantes simples, pero el orgullo, la vergüenza o la culpa son más complejas, y por eso tardan en llegar al corazón del niño.

Igual que cuando tenía tres años, a la edad de cuatro, continuarán sus fantasías, aunque ahora está aprendiendo a distinguir entre la realidad y la ficción y podrá reconocerlas sin confundirse tanto.

Con el tiempo algunos juegos puedan involucrar algún tipo de violencia. Los juegos de guerrillas, “Indios y Vaqueros“, “Policías y Ladrones” y otros podrían caer dentro de esta categoría.

Para Cevado (2001), a los tres años el niño comienza a dar señales de interés en la sexualidad, tanto la propia como la del sexo opuesto, pregunta sobre la procedencia de los niños y sobre los órganos involucrados la reproducción y la excreción. Tiene dudas acerca de la diferencia entre niño y niña.

En Colombia, también se han llevado a cabo estudio en el aspecto socio-emocional del niño. Por ejemplo, en una investigación realizada por Gómez, Navas y Roperó (1994), cuyo objetivo fue Determinar si existe relación entre las conductas de la Madre Comunitaria, que facilitan el desarrollo de la autonomía, y la presentación de estas conductas en niños de tres a seis años de edad que asisten a los Hogares de Bienestar del I.C.B.F Zona la Victoria-Sección Urbana de la ciudad de Barranquilla. La metodología empleada fue bajo un diseño de tipo descriptivo.

La muestra está constituida por niños en nivel preescolar de sexo masculino y femenino que asisten a los Hogares Comunales I.C.B.F. Zona La

Victoria-Sección Urbana de la ciudad de Barranquilla, y por las Madres Comunitarias de estos Hogares Comunes.

En lo que respecta a los instrumentos, se diseñaron tres tablas de observación. La primera, permitió registrar la frecuencia de presentación de las conductas de autonomía de los niños. La segunda tabla registraba la frecuencia de las conductas de la Madre Comunitaria, que facilitan el desarrollo de las conductas de autonomía en los niños. Y, por último, la tabla que registraba la frecuencia de las conductas de la Madre Comunitaria que inhiben el desarrollo de las conductas de autonomía en los niños de 3 a 6 años de edad.

Para llevar a cabo las observaciones se utilizó un tipo de registro de frecuencia de intervalo. Este intervalo era de cinco minutos, es decir, cada cinco minutos se observaba al niño durante un minuto, hasta completar 45 minutos, para determinar las conductas de autonomía que se estaban presentando.

Con respecto al desarrollo del lenguaje, a partir de los dos años, se caracteriza por el gesto de la palabra, donde las primeras unidades dotadas de sentido son monosílabas (Gómez, Navas y Roperó, 1994).

A través del procesamiento de los datos obtenidos en las observaciones realizadas, se encontró una correlación bastante alta entre las conductas de la madre comunitaria que facilitan el desarrollo de la autonomía y la presentación de estas conductas en los niños.

La madre comunitaria refuerza e impulsa el surgimiento de conductas de autonomía. El ambiente escolar favorece la independencia y la autosuficiencia, exige la cooperación con otros y las actividades en grupo. Estos aspectos representan nuevos códigos de conducta para los niños.

Desafortunadamente, la madre comunitaria no es totalmente consciente de su influencia sobre los niños, ya que no está lo suficientemente capacitada (no maneja el concepto de autonomía, ni la etapa por la que los niños están atravesando). Este aspecto entorpece de todas maneras el que los niños se conviertan en personas con funcionamiento pleno, lo cual no obviaría que se está favoreciendo la presencia de conductas de autonomía (Gómez, Navas y Roperó, 1994).

El liderazgo, fue la conducta que se presentó con mayor frecuencia en los niños de los hogares comunales estudiados, a pesar de que la madre comunitaria la facilita con menor frecuencia. Esto puede deberse a que el liderazgo sea una conducta propia en el niño y que la va desarrollando a medida que interactúa con sus demás coetáneos y adultos, ejerciéndose mayor control de él sobre su medio para ser aceptado por los demás.

La madre comunitaria, presta al niño la ayuda necesaria para el logro de sus actividades. Este hecho le da impulso al logro como conducta de autonomía. Cabe anotar, que cuando la madre comunitaria proporciona ayuda, lo hace de manera mínima, de tal forma que le permite al niño, realizar las actividades por sí mismo; realizarlas sin que ella está presente (autosuficiencia). En cuanto a la conducta de interacción o contacto social, se encontró que la madre comunitaria facilita en gran medida la presencia de ella, ya que a través de juegos y cantos; (canto y rondas de "Los Saludos") o cuando le propone al niño, en actividades libres que comente sus experiencias; se está propiciando que el pequeño adquiera las habilidades sociales requeridas para la convivencia.

Las conductas de compartir y cooperar, presentaron índices muy bajos, lo cual parece estar muy relacionado con el hecho de que no se observó con gran frecuencia en las madres comunitarias, tales conductas.

Los niños estudiados, parece que aún no han logrado desarrollar las habilidades de toma de perspectiva en contraposición al egocentrismo, ya que tanto las conductas de altruismo como de juegos de roles se presentaron en frecuencias muy bajas.

En lo que respecta a las conductas de la madre comunitaria, que inhiben la autonomía en el niño, estas son: Control excesivo; sobreprotección; indiferencia y rechazo. La conducta que se registró más alta fue la de control excesivo. Al respecto, es notorio que se encontraron madres comunitarias ansiosas, inseguras, que temiendo un desastre aíslan al niño de las experiencias (Gómez, Navas y Roper, 1994).

Sin embargo, es importante destacar, que la madre comunitaria muestra con mayor frecuencia conductas facilitadoras de la autonomía que inhibidoras. Por otro lado pensamos que para que la madre comunitaria pueda reforzar el altruismo, es importante que explique a los niños las consecuencias de sus acciones, que establezca reglas claras, explícitas y con énfasis.

Igualmente consideramos que la madre comunitaria debería realizar juegos de roles, de tal forma que a través de ello pueda lograr que los niños desempeñen papeles en los que se requiera pedir ayuda. Es importante también que se propicien las intervenciones de los niños acerca de lo que sientan y piensen; esto aumentaría la conducta servicial.

Una forma final y evidente de estimular el altruismo y la colaboración en los niños consiste en que la madre comunitaria se comporte de esa manera ante ellos.

Para contribuir al enriquecimiento de futuras investigaciones, Gómez, Navas y Roperó en su investigación en 1994, sugieren lo siguiente:

Realizar investigaciones que determinen la influencia de la educación en el medio familiar en el desarrollo de la autonomía. Determinar cuáles son las conductas que con mayor frecuencia están facilitando el desarrollo de las conductas de autonomía para la implementación de programas que favorezcan dicho desarrollo.

Estudios que establezcan diferencias en el desarrollo de conductas autónomas, de acuerdo al estrato socioeconómico de los niños.

Con respecto al desarrollo del lenguaje, a partir de los dos años aparecen gestos de palabra donde las primeras unidades dotadas de sentido, son monosílabas(Gómez, Navas y Roperó, 1994).

A esta edad también aparece el habla telegráfica que consiste de emisiones de dos, tres o varias palabras que conllevan significado pero excluyen palabras innecesarias como artículos, verbos auxiliares, conjunciones, preposiciones u otros nexos.

A partir del tercer año la mayor conquista lingüística es el lenguaje gramatical. Hasta este momento, el niño se expresaba por medio de la palabra frase; poco a poco va enriqueciendo su vocabulario con la articulación de un número creciente de palabras, empieza a emplear los verbos, las preposiciones, los adjetivos y los adverbios y, posteriormente utiliza el plural y el

tiempo pasado, aunque con errores al comienzo. También, aprenden a usar los pronombres “yo” y “tu”, dice su sexo y su nombre completo, y puede recitar tonadas infantiles.

Entre los 2 y 4 años, la mayoría de los niños parecen deleitarse con un lenguaje escatológico: “po-po” – “ca-ca” y “pi-pi” (y muchas otras palabras), disfrutan al repetirlas en los momentos más inoportunos, y pronto aprenden que esas palabras atraen risitas de otros niños y que pueden usarse para conmocionar a los padres y atraer su inmediata atención. Durante el cuarto año el progreso lingüístico.

Según Stockman y Cookeranghn (1990), citado por Barry (1992), consiste en tratar verbalmente situaciones de relativa complejidad: el niño da la dirección de su casa, dice su edad y, a pesar de desconocer las reglas gramáticas, aprende a hacer uso de todas las partes de la oración. En esta etapa el niño puede nombrar cuatro colores y cuatro dígitos o números, cuenta historietas, habla constantemente y de todo lo imaginable y convierte una sencilla respuesta en un largo discurso; es, en síntesis, un incansable charlatán.

Según Bloom (1982), citado por Coon (1999), a los cinco años y gracias a su experiencia social, el niño adquiere la noción de las reglas y limitaciones sociales inherentes al uso del lenguaje; también se interesa por el uso y significado de las palabras nuevas y empieza a formular preguntas con la clara intención de obtener información, llama a todos por su nombre y acompaña sus juegos con diálogos o comentarios relacionados.

Hacia los 6 y 7 años, los niños usan un habla que parece a la de los adultos, emplean una gramática correcta y todas las partes del habla y pueden

construir oraciones compuestas y complejas. Según Merkin y Wooten 1980, las oraciones constan de seis a ocho palabras, incluyendo algunas conjunciones, preposiciones y artículos.

Al inicio del segundo año de edad, el niño parece entender todo lo que le dicen. Al anunciar la hora de comer estará esperando en su silla para comer, encontrará algo si escucha que se perdió, etc. La mayoría de los niños preescolares dominan al menos 50 palabras habladas, al término del segundo año, y pueden hablar con oraciones cortas aunque existen diferencias de un niño a otro. Aun con inteligencia y oído normales, algunos niños no hablan tanto durante el segundo año (Medrano, 2001).

En general, los niños desarrollan sus habilidades lingüísticas más lentamente que las niñas. Cuando el niño comienza a hablar, sus primeras palabras podrían incluir los nombres de sus familiares, sus cosas favoritas y las partes del cuerpo.

En lo que lo respecta al desarrollo social, durante el periodo preescolar los niños no tienen la misma comprensión ni control de las emociones que un adulto, ni tampoco comprenden las conductas apropiadas y cuáles no lo son. Dentro de los teóricos que explican el desarrollo social se encuentra Erik Erickson, el cual plantea que alrededor del periodo preescolar el avance social está marcado por dos etapas, la primera es la autonomía o vergüenza o duda, se presenta durante los dos a tres años y se caracteriza porque el niño comienza a descubrir que son responsables de sus propias acciones, adquiere un control y dominio de sus actos, aprende a ser autónomo, que es posible materializar las intenciones (Wendkos, 1999).

Pero, según Erickson (1959), el desarrollo normal de esta etapa depende de las oportunidades que tenga el niño de explorar y ser independiente, además de esto Erickson (1964) afirma que si no se desarrolla adecuadamente esta etapa, al crecer el niño será una persona inhibida, impotente, intolerante, inseguro de lo que piensa y tomar decisiones. La segunda etapa que plantea Erickson es la iniciativa o culpa, ésta se presenta en la edad de 3 a 6 años, en donde el niño empieza a crear un sentido de iniciativa, de capacidad personal, de alcanzar progresivamente la independencia de los padres.

Con respecto a lo anterior Erickson concluye que buena parte del crecimiento durante este periodo se dedica a la adquisición del sentido del yo autónomo, el cual es un yo capaz de meditar intenciones y conducirse en forma eficaz, además añade que la exploración física del entorno facilita en gran medida el desarrollo social próspero. Otra teoría que explica el desarrollo social es la planteada por Albert Bandura (Aprendizaje Social), en estos postulados Bandura propone que la socialización ocurre cuando el niño observa e imita el modelo y a partir del refuerzo o castigo va aprendiendo cuáles son los comportamientos aceptados socialmente y cuáles son recriminados, según la teoría del Aprendizaje Social los niños entre 2 y 6 años se identifican con sus padres a partir del sexo y están convencidos de que a través de la imitación obtienen las mismas características del modelo y en consecuencia se sienten contentos y orgullosos cuando el modelo es competente, cuando éste no es competente se sienten tristes y frustrados.

En esta etapa el juego es muy importante ya que le permite al niño adquirir y ejercitar destrezas físicas, establecer posiciones sociales y enseñar

conductas adecuada. Al iniciar el periodo preescolar el juego se caracteriza por ser de práctica: éste consiste en realizar actividades o tomar objetos solos por las sensaciones que produce; como por ejemplo actividades motrices como arrastrarse, gatear, caminar, correr, saltar, brincar, manipular objetos y partes del cuerpo. Al inicio del periodo es frecuente denotar un juego de simulación, el cual se caracteriza por fingir actividades cotidianas como, aparentar que come algo o que duermen, alrededor de los 3 años aprenden a transformar objetos, personas en lo que quieran, además son super héroes como Superman, las niñas suelen ser madres o enfermeras. Otro juego que se presenta durante este periodo es el juego social, el cual incluye interacciones con dos o más niños, en éste el niño aprende que para seguir un juego se deben conocer y respetar algunas reglas básicas. Dentro del juego social se encuentran el juego social primitivo, el cual se caracteriza por juego de escondidillas, cosquillas, sacudirse, te alcanzo, me tocas y te toco; juego del espectador, en éste el niño solo se divierte viendo a otros niños jugar sin participar; juego paralelo, en éste el niño juega lado a lado con los mismos juguetes, pero no interactúan ni comparten las actividades ni las reglas del juego; juego asociativo, se fundamenta por la interacción de los niños pero el juego es por separado, es decir, comparten juguetes pero cada uno por su lado sin aceptar las reglas de los otros; juego cooperativo, en este juego el niño establece relaciones con otros niños compartiendo simulaciones como tú eres la mamá y yo soy el papá, yo soy el bebé y tú el tío, en este juego el niño coopera sobre cómo se debe desempeñar el rol adoptado por otros niños en el juego. Por Ejemplo: se debe vestir con traje, con pantalón. Con relación al aspecto de la cooperación y la

competencia, durante este periodo se aprenden y se reflejan en los juegos sociales, con el fin de obtener aceptación, ganar posiciones sociales, establecer liderazgo en las diferentes interacciones sociales con otros niños o personas adultas. La cooperación se caracteriza cuando se prestan los juguetes, cuando comparten alimentos, cuando ven televisión, cuando juegan en grupo, pero no es muy notable al inicio de la etapa preescolar ya que el niño es muy egocéntrico y solo piensa en su beneficio, de igual manera la competencia es reflejada en los juegos de simulación de super héroes, con el fin de establecer posición y mantener una atención o admiración con un grado alto (Coon, 1999).

Con relación al aspecto de los temores se plantea que son muy comunes entre los 2 y 4 años de edad y se orienta o se expresa hacia los animales, en especial a los perros. Las razones por las cuales los niños sienten temores es la intensa fantasía que los caracteriza y la incapacidad para distinguir lo simulado de la realidad. En ocasiones la imaginación de los niños los hace sentir atacados por animales, denotando por estos motivos ansiedad, temor, impotencia a quedarse solos o en presencia de animales o cosas. Con relación a esto los temores de los niños son el producto de las experiencias que tienen ante situaciones que ellos consideran como amenazantes o por la imprudencia de los padres o cuidadores que los intimidan con relatos temerosos con el fin de que estos se queden quietos sin armar desórdenes. La superación de los temores empieza a desaparecer a los 6 años cuando el preescolar establece una diferencia entre la realidad y la imaginación. Se puede establecer que cada uno de los factores antes mencionados influye interactuando como un sistema en la formación de la personalidad de los preescolares durante ese periodo,

aportando a su vez incentivos que repercutirán en el desarrollo social del preescolar. Otro de los teóricos que han estudiado el desarrollo social de los niños durante el periodo preescolar es Piaget (1981), quien sostiene que los niños y las niñas, pueden representar y evocar los sentimientos. De este modo los sentimientos adquieren estabilidad y duración, es decir tanto niños como niñas muestran más constancia en sus preferencias y aversiones cuando recuerdan del pasado y toman en cuenta el presente.

Otra característica nombrada por Piaget es que entre los tres y los cinco años, las niñas y los niños se dan cuenta de la existencia de las reglas en el juego y se les despierta el deseo de jugar con otros niños, que por lo general son mayores. En esta etapa con respecto al razonamiento de las reglas los niños y las niñas creen que todos pueden ganar; consideran que las reglas son fijas y el respeto a ellas es unilateral. Con respecto a las normas elaboradas socialmente, ven las reglas y las aceptan como si provinieran de grandes autoridades: los padres, Dios, el Gobierno; en este momento los niños no razonan acerca de lo que es bueno o malo, para ellos, lo bueno o lo malo está predeterminado y no está sujeto a sus propias valoraciones. Alrededor de los siete años las niñas y los niños comienzan a aceptar el significado que tienen las reglas para que el juego se juegue como es debido. Son capaces de captar el concepto de que las reglas del juego pueden cambiar si todos lo deciden y empezar a tratar de ganar ajustándose a las reglas del juego.

Igualmente Piaget sostiene que ante de los seis y siete años consideran que las mentiras son algo que no es verdad, piensan que las afirmaciones falsas es una mentira, a pesar de su intención. Si no es verdad entonces es una

mentira; también afirma Piaget que las niñas y los niños consideran que los castigos justos son severos y con frecuencia arbitrarios (Barry, 1992)

Con respecto al desarrollo físico (2 – 7 años) este suele ser más lento en el periodo comprendido entre los 2 – 7 años de edad, el cual es denominado por algunos autores (Piaget y Vigosky) como edad preescolar, que los cambios ocurridos durante la adolescencia. El proceso en este periodo comienza con la pérdida del aspecto regordete del niño el cual empieza a adquirir una apariencia más delgada y atlética. En este aspecto se presentan diferencias individuales en cuanto al sexo, los varones tienden a tener más músculo por libra de peso que las niñas, mientras que éstas tienen más cantidad de tejido graso por libra de peso; con relación al estómago y músculos abdominales se fortalecen y reducen, tronco, brazos y piernas se alargan, los órganos internos crecen dándole al preescolar una apariencia distinta. A pesar de la desaceleración de los índices de crecimiento en la infancia en el periodo preescolar como se mencionaba al único de estos planteamientos existen cambios fenomenales que se denotan al comparar un niño de 6 años con uno de 2, encontrando que el niño de 2 años tiene apariencia de bebé mientras que el niño de 6 tiene un aspecto de adulto.

Según Tanner, Whitehouse y Takaishi (1966), citados por Papalia (1997), durante el segundo año comienza a desaparecer las gruesas capas de grasa al igual que su distribución por el crecimiento de huesos y músculos. También explican que la apariencia “rechonchada” de los infantes se debe al hecho de que su cadera o cintura o pecho son igual de grandes, en cambio los niños de 6 años empiezan a tener una cintura más estrecha que los hombros y la cadera.

De la misma manera afirma que la anchura de la cintura de los infantes se debe no solo a las capas de grasa sino también al tamaño de los órganos internos, muchos de los cuales crecen a un ritmo mucho más que otras partes del cuerpo.

Con relación al estómago, algunos autores como Moerer (1987), dicen que sobresale entre 2 y 4 años debido a las limitaciones de espacio entre la pelvis y el diafragma y que esta condición cambia cuando el niño gana estatura durante los años preescolares.

Otro aspecto de las proporciones corporales que dan apariencia diferente entre un niño de 2 años y uno de 6 años son los cambios en la relación entre el tamaño de la cabeza y el cuerpo, por lo tanto de 2 a los 6 años la cabeza cambia aproximadamente un quinto a un octavo del tamaño total del cuerpo, lo cual es notablemente perceptible durante este periodo.

Siguiendo la misma línea en la apariencia de los niños se reflejan importantes modificaciones internas, el progreso en el crecimiento del esqueleto y los músculos lo hacen más fuertes; los cartílagos se convierten en huesos a una velocidad mayor y los huesos se endurece, dando a los niños una figura firme y protegiendo los órganos internos, de igual manera ocurren variaciones en el aumento de la madurez del cerebro y el sistema nervioso permitiendo mayor expansión en las habilidades motrices de los músculos largos y cortos.

Por otra parte se produce un aumento en la capacidad circulatoria y respiratoria que mejora la resistencia física del preescolar. Con relación al beneficio óptimo y apropiado de un desarrollo físico dependen en gran medida de una nutrición adecuada, la cual debe estar supervisada y orientada a que los

alimentos ofrecidos por el familiar o cuidador sean nutritivos ya que según Johnson, Smiciklas – Wriqth, Crauter y Wellits (1992), citados por Vergara (2001), el índice de crecimiento de un niño disminuye gradualmente si no recibe una nutrición adecuada que favorezca su desarrollo. Con relación a la salud física la cual influye en el crecimiento físico del preescolar Denny y Clyde (1983), citados por Flavell (1992), afirman que su desarrollo es saludable, aunque es común la tos, resfriados, dolores de estómago, nariz tapada durante esta etapa, los cuales suelen durar entre 12 y 14 días pero que rara vez se complican, y en caso de complicarse se debe brindar una adecuada intervención médica. Los problemas respiratorios se deben a que el niño no tiene desarrollado los pulmones plenamente, al igual que su estómago el cual es sensible a algunos alimentos generando malestar en el niño.

En lo que respecta al desarrollo psicomotor el cual incluye el conjunto de habilidades y destrezas, acciones, que se desarrollan como producto de la madurez de los procesos biológicos en interacción con el ambiente. Durante este periodo el logro más significativo con relación a este aspecto se obtiene con el caminar, lo cual le permite al infante aproximarse a las personas de su agrado y apartarse para explorar lugares que solo vería desde los brazos de su madre. Este logro significativo motor le facilita al niño el proceso de familiarización con el mundo; además del caminar aprende a coordinar y practicar una amplia gama de actividades motrices. A los 2 años son notablemente adeptos a recoger objetos, apilar bloques, desatarse los zapatos. Con relación a lo anterior en el proceso de 2 a 7 años de edad los niños logran grandes avances en sus habilidades motrices gruesas, las cuales se refieren a

las destrezas físicas como saltar y correr en donde se involucran los músculos largos.

Según María de los Angeles Vergara (2001), a los dos años y medio los niños empiezan a saltar con ambos pies, una destreza que no dominan antes por que sus músculos largos no tiene suficiente fuerza para impulsar su cuerpo hacia arriba y delante. A los tres años de edad los niños pueden caminar en línea recta, además pueden hacer lanzamientos sin perder el equilibrio aunque su dirección, forma y distancia aun son débiles. A los tres años y medio los niños suben con comodidad las escaleras alternando los pies. A los cuatro años pueden caminar sobre un circulo marcado en el patio de recreo, pueden lanzar aros a una clavija que esta a 1.5 metros de distancia. A los cinco años, manejan un estilo de carrera similar al del adulto, fuerte y rápido; comienzan a manejar su peso, caminan hacia delante. A los seis años y medio los niños lanzan y atrapan mejor la pelota que las niñas porque padres y maestros tienden a dedicarle mas tiempo a los varones en estas destrezas las cuales evolucionan no solo como resultado de la madurez sino como respuesta al aprendizaje y a la práctica. Las niñas suelen tener mejor coordinación para bailar, mantener el equilibrio en un pie, saltar en un pie. Este tipo de diferencias reflejan posiblemente actitudes sociales que fortalecen las diferentes actividades que realizan niños y niñas.

A los 3 años la denominada -crisis del desarrollo- da lugar a una "autonomía" en el niño que antes no existía. Los niños comienzan a incorporar nuevas formas de movimiento y los expresan con mayor independencia, pero

como algunos de estos movimientos no están totalmente logrados (subir y bajar escalones, saltar desde pequeñas alturas, caminar por planos elevados).

La capacidad de desplazamientos que tiene el niño de este grupo de edad es una adquisición que aumenta el desarrollo de la orientación. Esto permite además, incorporar a la tarea propuesta en el ejemplo anterior, indicaciones que orienten al niño en el espacio: Ejemplo: caminar apoyando pies y manos (como el perro), hacía adelante, hacía atrás, a un lado y el otro, Saltar con las dos piernas: como la pelota, hacía arriba, hacía adelante.

Como se ha podido apreciar en los ejemplos citados, cuando el niño avanza en este grupo de edad, la motricidad se hace más compleja, incorporándose nuevas formas de movimiento. Se observa un salto cuantitativo en las acciones como: - caminar y correr, caminar y saltar, caminar y lanzar.

Se aprecia también que los niños alternan frecuentemente el caminar con la carrera y caminan por arriba de bancos o muros a pequeña altura del piso, aunque en la mayoría de los casos los movimientos no lo hacen de forma continua, o sea caminan se paran y continúan caminando (Editorial INDE, Barcelona, 2001).

Realizan el lanzamiento y el rodar pelotas pequeñas con una y dos manos, no sólo hacia adelante y hacia arriba, sino también dirigido a un objeto colocado a poca distancia, pero aún carecen de orientación para llegar directamente al objetivo.

La cuadrupedia por el piso la ejecutan apoyando pies y manos y esta se ejecuta generalmente en una sola dirección. También gatean por arriba de

tablas inclinadas y bancos a pequeña altura. Este desplazamiento lo realizan de forma continua.

El escalamiento presenta una ejecución peculiar pues el ascenso se realiza colocando un pie y la mano del mismo lado, continúan con la colocación del otro pie y la mano correspondiente, y no se aprecia continuidad en el movimiento. El descenso requiere aún de la ayuda del adulto.

Saltan con ambas piernas y como hemos expresado con mayor despegue de los pies del piso, incluso saltan por arriba de pequeños objetos colocados en el piso, ejecutándolo solamente en una dirección.

Se desplazan reptando sin separar el cuerpo del piso cuando se encuentran una tabla a poca altura, que les facilita pasar por debajo de ella, lo realizan llevando los dos brazos al frente y a partir de este apoyo de los brazos, empujan su cuerpo hacia delante para lograr el impulso.

Suben y bajan trepando obstáculos a poca altura sin apoyarse con todo el cuerpo sólo con los brazos y las piernas.

Teniendo en cuenta las características motrices de esta edad, pueden organizarse actividades que estimulen esta motricidad y que contribuyen a mantener en el niño un estado de ánimo alegre, activo y propician las relaciones entre sus compañeros y el adulto (Editorial INDE, Barcelona, 2001).

Con respecto a la motricidad fina que se definen como el conjunto de habilidades de copiar figuras, trazar líneas en donde intervienen los músculos cortos. Las habilidades físicas son fundamentales para actividades como deportes, bailar, saltar, entre otras. Con relación a la motricidad fina, alrededor de los 2 a 3 años utilizan una mano más que la otra para realizar

actividades como servir la leche o tomar los alimentos. Pueden trazar una línea casi recta y realizar un círculo casi reconocible. A los tres años se alcanzan progresos significativos en la coordinación ojo y mano, y en los músculos cortos como tomar un crayón y una hoja grande para trazar un círculo, verter la leche dentro del tazón de cereal, abotonarse y desabotonarse la ropa, utilizar el baño. A los 4 años pueden cortar papel a lo largo de una línea con las tijeras, dibujar a una persona, hacer los trazos básicos de dibujos y letras, y doblar un papel por la mitad para formar un triángulo doble. A los 5 años, puede ensartar cuentas, manejar un lápiz, y copiar un cuadro. Retomando lo antes mencionado, el desarrollo psicomotor es muy importante ya que un adecuado proceso; según Bushnell y Baudriau (1993), citado por Bijou (1999), potencializa un buen desenvolvimiento intelectual y social ya que una mayor adquisición de habilidades motoras se relaciona con un nivel alto de intelecto y unas relaciones sociales prósperas. Si bien son importantes los avances que se obtienen durante el periodo preescolar con relación a este aspecto, también es adecuado resaltar que en dicho periodo existen diferencias entre un niño de 2 años y uno de 7 años. La comprensión de dichas diferencias les permitirá a los familiares establecer y monitorear cuáles son los avances que de acuerdo a la edad cronológica de su hijo deben ser perceptibles.

Educar y cuidar a los niños son unas de las responsabilidades más importantes y exigentes que un individuo puede asumir. Es crucial que los educadores y los cuidadores posean no sólo las características apropiadas por asumir esas responsabilidades sino también el conocimiento y las habilidades

relacionadas con los niveles de desarrollo infantil e incluso conocimientos de una programación curricular eficaz.

Según Anarella Cellitti (2000) durante el Simposio Internacional Sobre la Educación y Cuidado de la Temprana Edad Para el Siglo 21; el cuidado y la educación del niño son una responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad, los educadores y los cuidadores. Compartiendo así una responsabilidad ética y moral de promover condiciones óptimas de cuidado y aprendizaje para el bienestar del niño, la persona encargada del cuidado de los niños debe tener las siguientes características:

En cuanto al Conocimiento y Actuación del Educador / cuidador:

- * Tener un conocimiento del crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño.
- * Llevar a la practica los conocimientos del crecimiento, desarrollo y
- * Aprendizaje infantil.
- * Ser capaz de adaptar el uso del espacio, materiales y tiempo a las necesidades de los niños con relación al programa que se implementa.
- * Poder comunicarse eficazmente con los niños, los colegas y las familias.
- * Tener la habilidad de trabajar en colaboración y en sociedades
- * Poder entender e implementar un programa eficaz.
- * Poder usar una variedad de materiales de aprendizaje.
- * Tener la habilidad de auto analizar su propia labor e implementar los cambios necesarios.

En cuanto a las Características Personales y Profesionales:

- * Exhibir características personales que demuestren el afecto, la aceptación, sensibilidad, empatía y el calor humano hacia los otros.

- * Tener la habilidad de trabajar en grupo y en colaboración con otros.
- * Mostrar un compromiso personal continuo de aprendizaje y educación.
- * Ser un protector y defensor de los niños y sus familias.

En cuanto a las Dimensiones Morales y Éticas:

- * Respetar al niño.
 - * Respetar la cultura del niño y las practicas familiares.
 - * Mostrar el valor moral de actuar y hablar en pro del niño.
 - * Poder idear respuestas morales y éticas que trasciendan los problemas inmediatos.
- El cuidado y la educación del niño son una responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad, los educadores y los cuidadores, compartiendo así una responsabilidad ética y moral de promover condiciones óptimas de cuidado y aprendizaje para el bienestar de niños.

Con relación a esto, en Colombia, existen programas gubernamentales destinados a propender una educación optima, dentro de las condiciones sociales del país; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar es una de ellas.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) fue creado por la Ley 75 de 1968. Presidido por la primera dama de Colombia, lleva 25 años en operación, plazo. Siempre ha tenido como principal objetivo mejorar el bienestar familiar, enfocándose especialmente en las necesidades de los niños. Presta apoyo en forma de alimentación escolar, servicio de guardería (con alimentación), asesoría jurídica, y otras actividades de desarrollo comunitario centradas en niño hasta de siete años. Al fundarlo se tenía previsto que llegara a atender a nada menos que dos millones de criaturas y niño. Corresponde

también al ICBF la responsabilidad de las personas sin hogar, las que estén bajo la protección de tribunal, los menores y los discapacitados.

Por la Ley 27 de 1974 se concedió al Instituto el producto de un impuesto del 2% sobre la masa salarial de toda empresa e institución del sector formal, con destino al primer programa nacional de asistencial infantil: los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP). El impuesto se incrementó al 3% por la Ley 89 de 1988, destinándose el incremento a los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), programas de asistencia al preescolar pobre, administrado con eficacia en función de los costos. Con financiación adicional, el programa HCB se extendió a todos los departamentos y las ciudades importantes de Colombia.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar es el organismo del estado rector de una política de desarrollo social orientada hacia la niñez, cuyos programas han hecho efectiva y posible la atención de los grupos más vulnerables de la población. Este cuenta con políticas como el fortalecimiento, la integración y el desarrollo armónico de la familia, especialización de las acciones para el cumplimiento eficiente de cada uno de sus objetivos, la focalización de la población prioritaria de prevención haciendo énfasis en la niñez, priorización en programas de protección preventiva y especial, racionalización de la gestión y los recursos mediante la consolidación para el logro y los resultados de la investigación participativa, descentralización administrativa e intersectorial para mejor manejo.

Para el cumplimiento de las políticas establecidas, utiliza estrategias tales como la organización y participación de la comunidad, consolidación e

integración de servicios, coordinación interinstitucional, capacitación permanente, divulgación e información a través de medios de comunicación masiva, fortalecimiento institucional creando actividades para su desarrollo y el fortalecimiento de atenciones (documento html www.icbf.gov.co).

Entre las actividades que realiza el instituto encontramos las siguientes: capacitación; educación; complementación alimentaria; coordinación; concentración; actividades culturales, recreativas, artísticas y deportivas; de protección; de orientación y tratamiento familiar; asistencia y orientación sociojurídica; de administración; organización y participación comunitaria; generación de ingresos; asistencia y orientación pedagógica; vigilancia del crecimiento y desarrollo; servicios comunitarios complementarios. Actividades que permiten el cumplimiento de los siguientes objetivos pedagógicos: concepción del hombre "ideal de sociedad", conocimiento y ciencia, desarrollo integral del niño.

Los CAIP y HCB, y la Bienestarina, que ellos distribuyen, representan el 85% de la actividad del ICBF. Desde su creación, el programa HCB ha crecido paulatinamente hasta sobrepasar al CAIP en tamaño e importancia, remplazándolo como la actividad bandera del Instituto. Ello se debe a que el HCB es más eficaz en función de costos y mejor focalizado en la población pobre: la mayoría de los niños atendidos en los CAIP provienen de hogares de la clase media.

El programa HCB ofrece alimentación y servicio de guardería para preescolares no mayores de siete años. Comprende también servicios de seguimiento de la salud y de desarrollo que preparan al niño para la escuela

primaria, pero estos servicios no tienen la misma envergadura que los de alimentación y guardería. El Instituto promueve la creación de Hogares Comunitarios de Bienestar en los barrios urbanos marginales, conforme al interés y necesidad de la comunidad. La selección de beneficiarios se orienta por el nivel de ingresos y el de servicios locales. Se concede prioridad a los barrios más pobres. Los padres escogen a una "madre comunitaria" para que cuide de 15 niños en su hogar. No existen requisitos especiales de competencia para ser escogida. Las personas escogidas reciben capacitación elemental en nutrición, cuidado de niños y seguridad. El programa de capacitación ofrece la posibilidad de reexaminar la idoneidad de las candidatas (documento html www.icbf.gov.co).

El Instituto paga una mensualidad equivalente a un salario mínimo a cada madre comunitaria y gestiona pequeños préstamos para reparaciones locativas. Dota a cada hogar de equipos y materiales, incluidos una estufa, muebles infantiles, artículos de cocina y filtros de agua. La alimentación que se proporciona en el programa satisface más de la mitad de la necesidad nutricional diaria de los niños beneficiarios. El Instituto ayuda a los dirigentes comunitarios a comprar alimentos frescos a precios reducidos, y suministra la Bienestarina directamente a los HCB.

Un hogar comunitario de bienestar de 2 a 7 años, está concebido como un programa de atención preventiva donde una madre o padre comunitario(a) atiende en su casa hasta 14 niños(as) menores de 7 años, durante 5 días a la semana, para brindarles cariño y protección, alimentación y actividades

pedagógicas que les ayuden a crecer sanos, a ser felices y a compartir con los demás (documento html www.icbf.gov.co).

Se entiende por Atención Preventiva Temprana como el conjunto de actuaciones planificadas con carácter global e interdisciplinario, para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias en la primera infancia. El sentido que se aplica a los términos utilizados es el siguiente:

Actuaciones planificadas: aquellas que reúnen y estructuran los distintos elementos mediante una adecuada definición de objetivos y metas, y una sistematización de las actuaciones propuestas, y que hacen uso y disponen de los recursos necesarios para tales fines, tanto públicos como privados.

Con carácter global: prevén todos los aspectos del propio niño, así como los de su entorno, (familiar, de salud, educativo, social, etc.)

Con carácter interdisciplinario: implica la coordinación entre los profesionales de las áreas de Salud, Educativa y Servicios Sociales.

Respuesta a las necesidades: posibilitan el desarrollo óptimo del niño, pretendiendo limitar, y en su caso eliminar, los efectos de una alteración o deficiencia.

Necesidades transitorias: aquéllas que tienen una duración determinada en la vida del niño, con una incidencia funcional variable, según su evolución.

Necesidades permanentes: aquéllas presentes durante toda la vida de la persona, aunque con una incidencia funcional variable, según su evolución.

Alteración en el desarrollo: toda modificación significativa del curso evolutivo, esperado para una determinada edad.

A partir de la anterior consideración sobre los contenidos que engloba el término de Atención Temprana surgen los objetivos generales y específicos que permiten precisar y caracterizar su aplicación y desarrollo en todas las áreas de intervención.

A si mismo, El I.C.B.F. ha planeado como objetivos generales, respecto a la atención preventiva lo siguientes:

- 1.- Promover, facilitar o potenciar la evolución de todas las posibilidades de desarrollo de cualquier niño que lo requiera.
- 2.- Planificar las acciones encaminadas a desarrollar o posibilitar en su mayor grado las opciones de integración familiar, educativa y socio-ambiental de cada niño.

De igual manera plantea como objetivos específicos los siguientes:

- 1.- Respecto al primer objetivo general
 - 1.1.- Detección de las necesidades del niño.
 - 1.2.- Diseño conjunto de un plan de acción, por los distintos servicios que intervengan.
 - 1.3.- Intervención interprofesional dentro de cada servicio.

1.4.- Coordinación y Evaluación del seguimiento entre las instituciones que intervengan en el programa de intervención individual

2.- Respecto al segundo objetivo general, serían:

2.1.- Ejercer las funciones de información, formación y apoyo familiar, que potencien la plena integración.

2.2.- Realizar las acciones de manera coordinada entre los diferentes servicios, para facilitar la integración.

2.3.- Promover las acciones adecuadas para alcanzar progresivamente el máximo de desarrollo.

Con la atención preventiva al menor se busca brindar condiciones favorables para el desarrollo de los niños menores de 7 años que provienen de familias en situación de pobreza y pobreza extrema, con el fin neutralizar el impacto que sobre su desarrollo psicosocial tienen la desnutrición, las enfermedades, y un entorno familiar poco estimulante. Una de estas acciones es el programa social hogares comunitarios de Bienestar dirigidos por el I.C.B.F. el cual consiste en todo el conjunto de acciones del Estado, la familia, la comunidad y la sociedad civil de carácter educativo, formativo y de fortalecimiento, encaminadas a propiciar el desarrollo integral de las familias, niños y niñas menores de siete años, pertenecientes a los sectores de extrema pobreza, mediante estrategias que permitan mejorar sus condiciones de vida, así como potencializar el sentido de responsabilidades y pertenencia, para que se garantice el cumplimiento de los derechos de la niñez, que desde finales de

la década anterior se convirtió en el componente central de la estrategia para extender la cobertura del cuidado infantil y beneficiar a los niños de los estratos socioeconómicos más pobres.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, el Estado colombiano descarga la responsabilidad de atención a la infancia en las mujeres, bajo las categorías de "trabajadoras solidarias", "voluntarias" o simplemente "madres",

Para las cuales levantar las nuevas generaciones por su cuenta, sería una obligación de su exclusiva competencia, habilidad y condición.

Las madres comunitarias recibieron para el año 2001, una bonificación de \$120.000, menos de la mitad del salario mínimo vigente (\$286.000). En el año 2000, la bonificación fue de \$134.000, muy por debajo del mínimo legal (\$260.000).

Algunas de las razones que alega el ICBF para disminuir progresivamente la bonificación son el déficit presupuestal y la crisis económica por la que atraviesa el instituto. Razón por la que se ve obligado a cerrar hogares, a disminuir la cobertura y a dejar de pagar los aportes al trabajo de las madres comunitarias (Ramírez, 2000).

Igualmente en materia de Seguridad Social, el Estado también tiene una deuda pendiente con las madres comunitarias al no definir una política clara que garantice la atención de sus familias en condiciones dignas. El decreto 047 que vincula a las madres comunitarias al régimen contributivo, expresa que las personas que hacen parte del grupo familiar de la madre o del padre comunitario no serán afiliados al régimen contributivo, serán tenidos en cuenta como población prioritaria para la afiliación al régimen subsidiado conforme lo

establece el artículo 1º de la Ley 509 de 1999"; y que "las madres comunitarias como trabajadoras independientes, podrán optar por afiliar a su grupo familiar al régimen contributivo, caso en el cual deberá pagar por concepto de cotización mensual el equivalente al 12% de dos salarios mínimos vigentes...".

A estas mujeres, el Estado les sigue violando el derecho al trabajo, al negarles un salario mínimo, aún más, vivir en dignidad y a aplazarles todas las garantías de seguridad social. Viola igualmente, los derechos de la infancia al reducir la cobertura y cerrar los hogares, eludiendo todos los compromisos y acuerdos adquiridos al ratificar tanto la normatividad interna como los Pactos, Convenciones y Declaraciones Internacionales.

Esto resulta para nosotros paradójico, mientras el Estado, de esta manera, reduce la inversión social, aduciendo la crisis económica por la que atraviesan estos programas, ajusta las políticas para superar otras crisis que tienen que ver con el sector financiero y con la guerra. En los últimos años, el Estado Colombiano ha invertido \$2.8 billones de pesos para el rescate del sector financiero, y \$1.4 millones de millones de pesos para salvar los bancos. Sin embargo, para algunos parece extraordinario que se tengan que invertir \$300.000 millones de pesos en el mejoramiento de la condición laboral de 82.925 mujeres dedicadas a la atención preventiva de los menores. Quizás para el estado, de pronto importan más los bancos (Ramírez, 2000).

Mientras el Gobierno Nacional prepara una modificación al decreto que regula el ingreso de los hijos de las madres comunitarias al régimen subsidiados, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- adoptó varias medidas para que ellas aumenten sus ingresos.

Según el director del ICBF, Juan Manuel Urrutia, con el Decreto 047 se presentó un incremento en el aporte por vinculación de la madre comunitaria y su grupo familiar al sistema de seguridad social en salud. Teniendo en cuenta esa situación, la Institución ha tomado varias determinaciones con el fin de incrementar los ingresos de las madres comunitarias.

En primer lugar, la beca de la madre comunitaria para el año 2000 tuvo un incremento del 11%, dos puntos más sobre el aumento de los trabajadores que devengan menos de dos salarios mínimos y por encima de la inflación.

También con la aplicación de la Ley 508 de 1999, se han celebrado convenios con las Cajas de Compensación Familiar con el propósito de garantizar el apoyo y seguimiento al trabajo de las madres comunitarias en todo el país.

"Con estas medidas se contribuirá a sufragar los costos de la vinculación de los hijos de las madres comunitarias a la atención en salud por parte del Estado", anotó el señor director ("información verbal" El Tiempo, Mayo de 2000).

Mientras tanto, el Gobierno Nacional está preparando la modificación del decreto 047, a efectos de limitar el aporte de la madre comunitaria a 10 mil pesos por el primer hijo y cinco mil pesos por cada hijo adicional.

El trámite mencionado requiere por parte del ICBF de un trabajo exhaustivo que consiste en censar a las casi 82 mil madres comunitarias de todo el país, con el fin de conocer las características de su grupo familiar (Ramírez, 2000).

De esta manera se puede determinar el verdadero costo de vincular a esta población al sistema de salud bajo los parámetros de aporte que la Ley 509 establece para la vinculación de la madre comunitaria únicamente, es decir, cotizando sobre medio salario mínimo.

Lo anterior es un esbozo de la realidad actual de esta labor: ser cuidador no es fácil en un país como Colombia, donde las condiciones gubernamentales y económicas, van en procura de “mejorar” o “aliviar” las condiciones de vida laboral para ejercer un mejor desempeño.

Y en aras de promover la organización de las personas que se encargan del cuidado de los menores, han surgido objetivos comunes de los cuales los padres también aportan esfuerzos para desarrollar programas de atención a los niños. Por eso es importante la organización de los padres de familia y convocarlos a reuniones formales. La organización de los padres de familia es el requisito más importante para definir la existencia o no del programa en el sector, pero principalmente, porque es la motivación e interés que tengan los padres de familia en la atención y desarrollo de sus hijos, lo que asegura un trabajo mancomunado entre la comunidad y el Estado; el Gobierno apoya, no suplanta la responsabilidad y derecho que tienen los padres para criar y atender a sus hijos. De ellos se espera que compartan con las madres comunitarias la responsabilidad de las acciones con los grupos de niños, ya que de su participación depende la calidad de la atención (ICBF, 1990).

Otra expectativa sería que participen directamente en las acciones con los niños como una forma de mejorar las relaciones con ellos y para que aprendan a observarlos y comprenderlos mejor. Esta participación es

obligatoria, por lo menos una vez cada quince días. También, deben cumplir oportunamente con la cancelación mensual de la cuota de participación correspondiente al 25% de un salario mínimo diario legal y como tope máximo, hasta un 50% como cuota extraordinaria que fije la asociación.

Los padres de familia deben estar pendientes de la conservación y variedad del material didáctico y del mobiliario a través de su participación en talleres de padres, participar en los comités de trabajo de todas las acciones que propendan por mejorar las condiciones de vida del sector, para lo cual se impulsará la creación de comités como son: salud, higiene, saneamiento ambiental, educación, cultura y recreación, vivienda, ecología y ornato, de finanzas y apoyo al programa que se organicen para ser proveedores de alimentos, material educativo y de una forma asociativa comunal (ICBF, 1990).

Debe existir una organización establecida como Junta de Padres Usuarios por cada Hogar Comunitario de Bienestar, conformada por todos los padres del Hogar, para asumir los aspectos relacionados con su funcionamiento; que elijan en cada Hogar tres delegados para la Asamblea de Delegatarios y un Coordinador que no sea la Madre Comunitaria.

Otro aspecto sería la constitución de las Asociaciones de Padres de los Hogares Comunitarios de Bienestar.

Por su parte, se espera de las Madres comunitarias los siguientes requisitos: que se inscriban para la capacitación de introducción al Programa, que organicen y realicen actividades con grupos de niños y adultos, que trabajen con grupos de padres de familia para fortalecer la relación familiar y

desarrollar el sentido de pertenencia y su vinculación en la práctica, al mejoramiento de condiciones materiales.

Otra expectativa es que colaboren con los Programas preventivos que se desarrollen en su comunidad.

Para lograr este objetivo, se debe capacitar a la población de Madres Comunitarias. La capacitación se concibe como un proceso permanente, presencial y a distancia, inserto en el quehacer diario de las acciones que se necesitan para el mejoramiento de las condiciones de vida y de la atención directa a los niños, con la participación de la familia y la comunidad. Es asumida a través del Sistema de Formación Permanente, que combina el estudio auto formativo individual permanente y el análisis y reflexión grupal a través de la constitución de grupos de estudio – trabajo, integrados por personas de la comunidad o funcionarios de las instituciones. Los grupos de estudio – trabajo, asumen la responsabilidad de su proceso de capacitación, combinando el análisis permanente de las situaciones reales relacionadas con el desempeño de sus actividades y la formación desarrollada por las instituciones tanto en forma presencial, como a través de medios didácticos auto formativos diseñados específicamente para cada población usuaria. El sistema también contempla el uso de medios masivos (radio, prensa y televisión) para reforzar y complementar los procesos auto formativos individuales y grupales (ICBF, 1990).

Para los Hogares Comunitarios de Bienestar se requiere capacitación específica dirigida a las Madres Comunitarias, a los padres de familia, a las Asociaciones de Padres de familia, a los proveedores y a la comunidad.

La capacitación se basa en el convencimiento de que las potencialidades y posibilidades de los adultos de los barrios como Educadores naturales de los niños y portadores de valores culturales de su grupo, se vuelven realidad a través de una capacitación permanente, presencial y a distancia, que propicia una reflexión para aquellos expliciten y compartan todo lo que saben, todo lo que han venido haciendo por años con sus niños, y para que a través de una puesta en común y de una calificación progresiva de sus acciones tomen cada vez más una mayor conciencia de lo que son capaces de hacer colectiva e individualmente.

La capacitación para las aspirantes a Madres Comunitarias, se inicia con un taller en el cual participan las personas que se han inscrito y tienen una duración promedio de 40 horas.

La actividad central del taller es el análisis de la ficha integral, aclarando el sentido de cada una de sus partes y el para qué de la información que se recoge.

Una vez recogidos los datos de la ficha integral debe iniciarse su tabulación y consolidación para proceder a la programación y ejecución de acciones con grupos de niños y padres de familia. Como resultante de la capacitación, la asociación cubrirá el proceso de selección de las Madres Comunitarias y con el apoyo de los técnicos ICBF, se procede a la organización de los Hogares Comunitarios de Bienestar.

Considerando la capacitación como un proceso de formación permanente, esta se continúa mediante el proceso auto formativo, asesoría,

seguimiento, y realización de otros eventos específicos según las necesidades que se presenten en el desarrollo de las acciones.

El programa de Madres Comunitarias del ICBF en Colombia para el siglo XXI, se basa en la actualidad, de elementos de Planeación y realización de actividades pedagógicas cuyos principios se cimentan en la práctica pedagógica del Instituto que ha sido concordante con las tres concepciones que se presentan de acuerdo al Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario y la concepción del Desarrollo Infantil.

Este Proyecto supone enriquecer las formas espontáneas de crianza y educación de los niños, rescatar la capacidad de educador natural que tienen la familia y la comunidad y construir un ambiente en el que las relaciones entre las personas sean de amor, solidaridad y de respeto mutuo, es decir, un espacio social donde la gente viva plenamente su humanidad. La concepción del Desarrollo Infantil del ICBF, reconoce el papel del adulto como parte fundamental, para que el niño pueda alcanzar su desarrollo. Es decir, el desarrollo infantil está determinado por el tipo de relaciones socializadoras que los adultos ofrecen al niño, en cada una de las etapas por las que pasa (ICBF, 2001).

Por lo tanto, el adulto es el impulsor de la construcción de los procesos psicológicos propios de los seres humanos: la comunicación, la interacción, el manejo de normas, la identidad, los objetos, la comprensión, la autoestima, el manejo corporal, el conocimiento de los objetos, las relaciones de causalidad y la representación de la realidad social. Sin embargo, la concepción pedagógica del Proyecto Madres Comunitarias establece que el impulso al desarrollo infantil

radica desde cuando el niño/a nace y a través de la relación con la madre, con los demás miembros de la familia y con otras personas, el niño se apropia, hace suyas las formas de sentir, de actuar y de pensar que tienen los seres humanos, en una persona que actúa y se reconoce como pertenecientes a un determinado grupo social (costeño, paisa, bogotano, llanero), conservando su individualidad (ICBF, 2001).

Esa interacción es la que determina el desarrollo psicológico, y es un mecanismo de comunicación, de intercambio afectivo y de conocimientos, de las formas de ver la realidad y de comportarse.

Por otro lado, la responsabilidad que implica de ser Madre Comunitaria de un grupo de niños, para lograr la humanización de su vida, hace indispensable que no se deje al azar la intervención de la Madre Comunitaria, sino que se asuma con plena conciencia, la dirección del grupo infantil. Esto implica pertenecer a un Grupo de Estudio de Trabajo, (G.E.T) y seguir unos pasos, que garantizan una ruta segura.

Estos pasos son:

1. Conocimiento y análisis de la realidad en que se vive.
2. Planeación.
3. Realización de acciones.
4. Evaluación.

Para que las acciones con los niños y padres de familia tengan un sentido pedagógico, una razón de ser, una repercusión en las relaciones cotidianas de tal manera que se de la humanización, se debe partir de un conocimiento y análisis de la realidad en que se vive, de tal manera que se

sepa en dónde se está, cuáles son las causas de la situación y así poder plantear acciones que lleven a un mejoramiento inmediato y a largo plazo.

Para facilitar el conocimiento de esta situación, se deben diligenciar, como se había dicho antes, la ficha integral, instrumento que permite conocer las relaciones del niño en su familia, las características del desarrollo, el estado de salud y nutrición de cada uno de ellos y las del grupo infantil.

La recolección de la información, tabulación y análisis de sus resultados, requieren la participación de los padres de cada uno de los niños que forma parte del grupo infantil, de las madres comunitarias y de las organizaciones y entidades del sector.

Una vez conocida la situación se debe proceder a la planeación de las actividades con el grupo de niños y con los padres de familia. La planeación se fundamenta en los tres principios pedagógicos y debe explicitar los propósitos, plantear las actividades, prever los recursos y materiales, determinar los espacios, tiempo y responsabilidades.

Finalmente, se evalúa, es decir, se analiza el cumplimiento o no de los compromisos, el alcance o no de los propósitos y hacer ajustes necesarios, así como elaborar una nueva planeación (ICBF, 2001).

Los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) de Colombia, por ejemplo, evidentemente ayudaron a muchos niños (UNICEF1993). Pero los intentos por evaluar el impacto del proyecto con más precisión no eran correctos ya que comparaban a grupos de niños del mismo proyecto (aquellos que habían atendido el programa por tres meses o menos, con aquellos que atendieron por nueve o más meses), subestimando el hecho de que los grupos

reflejarían la misma inclinación en su selección. Pero está comprobado que la evaluación es útil para mejorar aun más la implementación del programa. Se encontró niños que después de un año que atendieron el programa persistían en sus deficiencias nutricionales en un porcentaje mayor al de la nación –lo que sugirió la necesidad de mejorar la compra y el sistema de entrega de alimentos a la comunidad. Otro censo confirmó que un quinto de las casas en su totalidad (Hogares Comunitarios) no tenían programas de alimentación suplementaria al alcance y que casi un tercio no habían recibido los beneficios nutricionales completos ofrecidos bajo tal programa.

El programa Hogares Comunitarios de Colombia sólo exige que los cuidadores tengan entre veinte y cuarenta-y-cinco años de edad, que no tengan mas de dos niños pequeños y que tengan casa propia - aunque prefieren mujeres con habilidades de lectura, escritura y matemática básica. Los interesados en ser cuidadores deben asistir a un taller de cuarenta horas ofrecido por responsables nacionales de desarrollo infantil (ICBF, 2002).

Los candidatos más destacados son entonces seleccionados por el responsable nacional en acuerdo con la asociación de padres que administra el programa localmente. En Kenya, los maestros preescolares son elegidos por los padres y autoridades locales y deben recibir seis sesiones de capacitación, un total de dieciocho semanas, en un periodo de dos años. Aun así, en 1993 menos del 40% habían completado su capacitación. La razón mayor fue la falta de fondos para continuar el programa establecido (ICBF, 2002).

Sólo restan los aportes que se realicen bajo la perspectiva investigativa para vislumbrar el verdadero objetivo de mantener los hogares de cuidadores

en el país, teniendo en cuenta la capacitación como aspecto fundamental para el mantenimiento de la razón social de las madres comunitarias en los diferentes hogares. Por eso, en una investigación realizada por Carolina Blanco en Venezuela en el año 1999, apoyada en los postulados de Lev Vigotsky sobre el desarrollo humano; se estudió cómo las madres, cuidadoras, mediante un programa de capacitación, podían apropiarse de una acción mediadora, consciente e intencionada, durante sus actividades de rutina diaria, y contribuir de una manera más efectiva en el desarrollo integral de los niños a su cargo. La investigación se desarrolló con un diseño pretest – postest, a través del estudio de dos grupos (experimental y control).

El grupo experimental estuvo integrado por madres que recibieron un programa de capacitación como mediadoras del aprendizaje. El grupo control estuvo conformado por madres que no recibieron los efectos del programa de mediación del aprendizaje.

El estudio incluyó tres fases fundamentales: a) Determinación del nivel inicial, real o zona de desarrollo actual de las madres cuidadoras de los niños y niñas de ambos grupos; b) Proceso de capacitación de la madre cuidadora como mediador consciente del aprendizaje; c) Determinación del nivel final o de desarrollo potencial alcanzado por las madres cuidadoras y los niños y niñas de ambos grupos.

La población estuvo constituida por 34 hogares de cuidado diario, para conformar la muestra se realizó una selección intencionada de 10 hogares comunitarios, las madres comunitarias se organizaron de manera aleatoria en los dos grupos.

La técnica que se utilizó para la recolección de los datos fue una escala de estimación (alto, medio, bajo, ausencia de mediación consciente). Al describir los resultados obtenidos se observa que, a diferencia del grupo control, en el grupo experimental no se encontró ningún sujeto en el nivel bajo; el 80% se encuentra en un nivel medio y el 20% se encuentra en un nivel alto.

Estos resultados parecen indicar la efectividad de la intervención realizada, en esta investigación a través del programa de capacitación diseñado para las madres comunitarias del grupo experimental consideramos que los resultados expuestos están relacionados con los planteamientos de la teoría Vigotskyana, en la cual se destaca el papel de las interrelaciones sociales en el proceso de interiorización de conductas superiores. A raíz de esto, podemos inferir más no declarar de manera determinante, pues comprendemos que pueden existir otros factores influyentes, que las madres comunitarias alcanzarán, un nivel superior de desempeño, y a su vez el nivel de destrezas alcanzado por los niños y niñas a su cargo será superior, en relación con niños y niñas que sean atendidos por madres comunitarias que no reciban ninguna capacitación como mediadoras conscientes del aprendizaje.

Otra de las investigaciones realizadas con madres comunitarias fue la que se llevó a cabo en 1991 con una muestra representativa de madres comunitarias Barranquilleras, la cual tuvo como objetivo primordial desarrollar habilidades múltiples en las madres comunitarias a través de un programa de capacitación desarrollado en varios talleres participativos con el fin de que las madres contribuyan al mejoramiento de la atención de los niños y niñas a su cargo.

En esta investigación se utilizó fue la técnica de entrevista estructurada. Los investigadores se centraron en la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples.

Los resultados obtenidos mostraron que el tipo de habilidad con mayor frecuencia identificado es el interpersonal representado en el 28%, las habilidades lógicas se observan en un 21.5%, las habilidades intrapersonales en un 13.5%, las lingüísticas en un 8% y por último las habilidades de tipo musical en un 6.5%.

A partir de estos resultados podemos decir que siendo las habilidades interpersonales las de mayor desarrollo; estas le permiten a la madre comunitaria comprender y discriminar entre los niños y niñas y los padres beneficiarios: las emociones, los estados de ánimo, los temperamentos, motivaciones, intenciones, expectativas y predisposiciones.

Estos conocimientos, como lo plantea Gardner (1987) le dan a la madre comunitaria la capacidad de influir en el proceso de socialización de los niños y niñas y manejar acertadamente al grupo en el desarrollo de sus actividades al interior del hogar comunitario.

Al haber llevado a cabo esta revisión de los programas y sus resultados, al haber realizado una revisión conceptual de los temas relacionados, el desarrollo evolutivo, las características físicas, emocionales, sociales, motoras, cognitivas, lingüísticas durante el periodo preescolar; podemos concluir que los programas diseñados para trabajar con madres comunitarias deben dirigirse a brindarles capacitación sobre las características evolutivas de los niños que tienen a su cargo e implementar habilidades prácticas para el manejo

conductual de los preescolares, ya que compartiendo las ideas de Belsky (1984) citado Woolfolk (1996), las personas encargadas del cuidado de los niños y las niñas deben contar con capacitación sobre su desarrollo, ser sensibles a las necesidades de los pequeños, ser autoritarias pero no demasiadas restrictivas, estimular a los niños y a las niñas y ser afectuosas.

Descripción y planteamiento del problema

Con base en lo anteriormente mencionado, se concluye que para la optimización de las características evolutivas de los niños y las niñas es necesario y fundamental que éstos estén bajo el cuidado de personas que tengan conocimiento de las características físicas, motoras, sociales, cognoscitivas, lingüísticas y emocionales por las cuales atraviesan los niños y las niñas a su cargo y a su vez que posean habilidades para manejarlos.

En respuesta a esto, el estado colombiano ha tratado de promover algunas acciones dirigidas a ofrecer protección y atención preventiva e integral a los niños y a las niñas y favorecer su desarrollo.

El instituto actualmente con El programa de Hogares Comunitarios esta contando con madres cuidadoras, pero que desafortunadamente poseen un nivel educativo bajo e incluso algunas son analfabetas, lo que influye de manera desfavorable en la formación de los niños ya que no poseen las herramientas, conocimientos y habilidades necesarias para brindar una atención preventiva adecuada a los menores que tiene a su cuidado, siendo este El principal objetivo de los Hogares Comunitarios.

Teniendo en cuenta que las madres comunitarias son los agentes educativos protagonistas, y apoyan su acción en la familia, por ser ésta la primera instancia educativa en la que interactúa el niño (a) menor de siete años para ofrecerle atención integral, dicha atención sólo está siendo satisfecha en la parte nutricional y en la mayoría de los casos se ha presentado maltrato físico o emocional hacia los niños y niñas por la falta de conocimiento sobre las características evolutivas de los preescolares y la carencia de habilidades para el manejo conductual de éstos, por tal motivo se crea la necesidad de realizar una investigación que de solución al siguiente problema:

Formulación del problema

¿Cómo influye un programa de educación en desarrollo evolutivo sobre la adquisición de conocimientos para la atención preventiva del menor de 2 a 7 años, dirigido a madres comunitarias en Cartagena?.

Hipótesis de investigación

Si la implementación de un programa de educación en desarrollo evolutivo influye sobre la adquisición de conocimientos para la atención preventiva del menor de 2 a 7 años, dirigido a madres comunitarias en Cartagena, entonces se encontrarán diferencias significativas en los conocimientos medidos antes y después de la aplicación del programa.

Hipótesis nula

Si la implementación de un programa de educación en desarrollo evolutivo NO influye sobre la adquisición de conocimientos para la atención preventiva del menor de 2 a 7 años, dirigido a madres comunitarias en

Cartagena, entonces NO se encontrarán diferencias significativas en los conocimientos medidos antes y después de la aplicación del programa.

Variables

Variable independiente

Programa de educación en desarrollo evolutivo

Variable dependiente

Adquisición de conocimientos para la atención preventiva

Definición conceptual de la variable independiente

Conceptualmente, se define como las actividades de carácter pedagógico que se desarrollan en concordancia con objetivos educacionales para la enseñanza de un tema en específico (desarrollo humano), teniendo en cuenta los aportes de la experiencia social, para crear aptitudes básicas para el manejo teórico – práctico de dicho tema en los educandos (Briones, 1991).

Definición operacional de la variable independiente

El programa consta de 11 sesiones educativas, los cuales contienen información a cerca de las etapas del desarrollo evolutivo, de acuerdo con los aspectos físico- motor, cognitivo, social, moral y de la personalidad, divididos por 4 sesiones de trabajo.

Definición conceptual de la variable dependiente

La adquisición de conocimientos para la atención preventiva se define como el proceso de aprender y aprehender elementos teóricos básicos sobre desarrollo humano, específicamente en la etapa de la infancia y la niñez temprana por medio de la “construcción” de esquemas de atención al menor en

esta etapa de la vida, en concordancia con el objetivo del servicio del padre o madre comunitario(a); que es promover, facilitar o potenciar la evolución de todas las posibilidades de desarrollo de cualquier niño que lo requiera (ICBF, 2001).

Definición operacional de variable dependiente

Operacionalmente, se define como todo conocimiento sobre desarrollo evolutivo adquirido por las madres comunitarias, durante el desempeño en las sesiones de trabajo con la muestra de mujeres adultas tales como: el conocimiento del lenguaje del niño, el pensamiento, la socialización, su aspecto físico y emocional evaluados en un Test de Conocimientos en Desarrollo Evolutivo.

CONTROL DE VARIABLES

Sujetos

Sexo. Seleccionando para la muestra mujeres adultas. Porque es característica de la población con la que se trabajó, además de permitir generalizar los resultados de acuerdo al género.

Edad. Las personas deben tener edades comprendidas entre 20 y 45 años, etapa de la adultez joven e intermedia. Porque: Es la edad optada para el estudio y es el rango donde pueden ser aptas como madres comunitarias en Cartagena (ICBF, 2001).

Nivel de escolaridad. Las personas deben poseer un nivel de escolaridad que vaya desde la primaria a estudios superiores o técnicos. Porque permitirá así, comprender las instrucciones del programa y de las evaluaciones de acuerdo al procedimiento empleado.

Mortalidad. Escogiendo personas que sean residenciadas en Cartagena. Porque De esta forma se controla la deserción de personas del estudio y se evitan sesgos en la muestra estipulada.

Condición social. Deben ser reconocidas como Madres Comunitarias por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Seccional Cartagena. Porque De esta manera se asegura desarrollar las actividades educativas a las personas que tengan este oficio, así como de recopilar información, de lo contrario, desorientaría los objetivos propuestos.

Del investigador.

Entrenamiento previo. A través del manejo teórico – práctico de los instrumentos utilizados para el estudio. Porque Se hace necesario conocer las instrucciones de las sesiones educativas, así como el instrumento.

Instrucciones. Impartiendo las mismas instrucciones para todos los sujetos exactamente lo relacionado con el test de conocimientos. Se hace necesario la adecuada información al momento de dar las instrucciones oralmente, si es necesario, se deben reiterar con el fin lograr colaboración.

Del ambiente.

Lugar de aplicación. Se realizó en las dependencias de la Biblioteca Distrital de barrio el Socorro. Porque Para mantener las condiciones de evaluación de manera estándar y evitar la reactividad, la falta de colaboración y la deserción por la condición de evaluación.

Hora / tiempo. Se seleccionó de acuerdo a la decisión impartida por el Zonal respectivo, así como la Coordinación General de las Madres. Porque De esta manera se pudo establecer el tiempo empleado en el desarrollo de las

sesiones de trabajo y las evaluaciones, de lo contrario, no se obtendrían los resultados teniendo en cuenta el cronograma de actividades.

Instructores. Fue una sola persona la que proporcione la información al grupo de madres evaluado, es decir, como son dos investigadores, cada uno tuvo un grupo de madres comunitarias que instruir. De esta forma se controló la reactividad ante la evaluación de varias personas frente al proceso de aprendizaje impartido.

Del instrumento.

Validez y confiabilidad. El instrumento de recolección fue sometido a Estudio Piloto por parte de los investigadores, una vez construidos con base en un Marco Referencial. De esta forma se obtuvo una confiabilidad y se verificó una validez de constructo (Kerlinger, 1994).

Tiempo de aplicación. Fueron 30 minutos por cada prueba, como mínimo; y como máximo una hora, en la pre y la post. Fue el tiempo suficiente para que las personas contesten al instrumento diseñado.

Número de instrucciones. Fue una sola instrucción para todas las personas. De esta manera se facilitará la aplicación del Test de conocimientos prácticos.

Forma de aplicación. De manera colectiva. Debido a que se utilizó el grupo homogéneo para la evaluación.

Del procedimiento.

Número de sesiones evaluativas. Fueron 11 sesiones de evaluación con 2 horas máximas de duración. De esta forma se recopiló la información necesaria incluyendo los imprevistos a que haya lugar durante el desarrollo de la investigación.

Tratamiento. Fueron 11 sesiones de trabajo. Dos sesiones semanales, durante 60 días. De esta forma, se abarcó el total de las sesiones empleadas como tratamiento experimental.

Objetivo general

Evaluar la adquisición de conocimientos para la atención preventiva del menor de 2 a 7 años antes y después de la implementación de un programa educativo en Desarrollo Evolutivo, dirigido a Madres Comunitarias en Cartagena.

Objetivos específicos

- a. Recolectar información relacionada con Desarrollo Evolutivo con el fin de diseñar el programa educativo y el Test de Conocimientos utilizado como las medidas pre y post.
- b. Realizar una prueba piloto del test de conocimientos por medio de la aplicación a un grupo de Madres Comunitarias, con la finalidad de validarlo y hallar su confiabilidad.
- c. Seleccionar la muestra de Madres Comunitarias que participarán en la capacitación dentro del Programa Educativo, por medio de un muestreo al azar, con el fin de generalizar los resultados.
- d. Evaluar los conocimientos adquiridos sobre Desarrollo Evolutivo, antes de la implementación del Programa de Educación, en la muestra de madres comunitarias.
- e. Evaluar a los niños que pertenezcan a cada uno de los Hogares de Bienestar Comunitario de las Madres participantes por medio de la Escala de Valoración

Cualitativo del Desarrollo Infantil del ICBF con la finalidad de conocer cómo se encuentran los niños en su desarrollo antes del tratamiento.

f. Implementar el programa educativo estableciendo las sesiones de trabajo semanal, utilizando herramientas pedagógicas como facilitadores del aprendizaje, con el fin de dar información teórico- práctica sobre el niño en sus etapas de desarrollo.

g. Evaluar los conocimientos adquiridos sobre Desarrollo Evolutivo, después de la implementación del Programa de Educación, en la muestra de madres comunitarias.

h. Evaluar a los niños que pertenezcan a cada uno de los Hogares de Bienestar Comunitario de las Madres participantes por medio de la Escala de Valoración Cualitativo del Desarrollo Infantil del ICBF con la finalidad de conocer el impacto que tuvo el tratamiento.

i. Establecer las diferencias significativas halladas tanto en la medida pre, como en post, con el fin de observar la influencia del programa sobre la adquisición de conocimientos en Desarrollo Evolutivo.

Método

Diseño

El diseño empleado para este estudio es de tipo cuasi- experimental con medidas pre y post con un solo grupo, de este modo se puede establecer una comparación entre una medida que estaba sujeta a la influencia del tratamiento (Variable independiente) y una medida comparable que no lo estaba (Variable dependiente) (Zinser, 1994).

Los diseños cuasi-experimentales manipulan deliberadamente al menos un variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes; en los diseños cuasi-experimentales, los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni emparejados; sino que dichos grupos son grupos intactos que ya estaban formados. (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

Participantes

Los participantes del estudio fueron Madres Comunitarias con edades comprendidas entre 22 y 45 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, con un nivel de escolaridad mínimo de secundaria.

Para calcular el tamaño se empleó la siguiente expresión:

$$n_o = \frac{Z^2 p (1 - p)}{E^2}$$

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}}$$

Donde:

Z = Valor de una distribución de probabilidades normal estándar que corresponde a una confianza del 90% en la estimación de ? .

?.= Proporción de población conformada por las madres comunitarias con niveles bajos de conocimiento sobre las características evolutivas del niño de 2 a 7 años. Se asume para ? un valor de 0.7

$E =$ Error que se asume en la estimación de μ . Se asume un margen de error de 0.1

$N =$ Tamaño de la población

$n_0 =$ Tamaño de muestra preliminar

$n =$ Tamaño de muestra definitivo

Tabla A.
Tamaño de muestra n para la población de estudio

Población	Z	z^2	e	e^2	p	1-p	No	N	n
Madres comunitarias	1,64	2,689	0,1	0,01	0,7	0,3	56,48	636	52
		6					2		

Para garantizar la representatividad de la muestra frente a la población se aplicó el método de selección sistemático el cual consiste en elegir aleatoriamente un elemento cada cierto intervalo, hasta obtener el tamaño definitivo de la muestra.

Tal intervalo se calculó como el recíproco de la fracción de muestreo, entendida ella como la relación entre el tamaño de muestra y el total de madres comunitarias que conforman la población.

Fracción de muestreo, $f = \frac{n}{N}$. Su recíproco es, $k = \frac{1}{f}$.
--

Dado que la fracción de muestreo es $F = (636 / 52) = 12.3$, lo cual significa que se escogió una entre cada doce madres comunitarias. La primera madre comunitaria se seleccionó al azar entre las primeras 12; esta resultó ser la madre 06 que corresponde a E. Sierra Díaz. La segunda madre comunitaria de la muestra es aquella numerada con el valor $6+f = 6+12 = 18$, que según el listado corresponde a S. Gil Ulloque. El proceso se continúa de esta manera

hasta agotar el tamaño de la muestra. Por tanto, se ha determinado como muestra 52 madres comunitarias de diferentes hogares en toda Cartagena.

Instrumentos

En primera instancia se realizó una consulta bibliográfica con el fin de diseñar un Test de Conocimientos en Desarrollo Evolutivo, el cual consta de 30 ítems obtenidos a partir de cuatro dimensiones del desarrollo humano en la etapa preescolar como son: el cognoscitivo, el lenguaje, el socio – emocional y el físico y psicomotor.

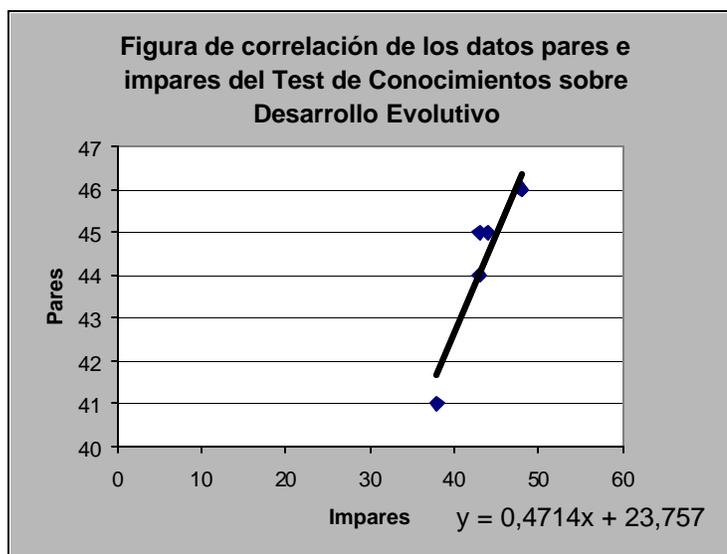
Los ítems del 1 al 7 miden el aspecto cognoscitivo, del 8 al 14 miden el lenguaje; del 15 al 22 miden el aspecto socio – emocional y los ítems 23 al 30 miden el aspecto físico y psicomotor.

El Test de Conocimientos posee 4 alternativas de respuestas con una sola opción; y los valores de las alternativas están en una escala de 1,2,3,4 de menor a mayor. Posteriormente, la persona evaluada se clasifica en una escala de conocimientos relacionados con el tema, cuya denominación cualitativa es: deficiente, regular, bueno, excelente, de acuerdo con el nivel de adquisición de conocimientos sobre desarrollo humano para la atención preventiva del menor de 2 a 7 años (Ver Anexo A).

El instrumento en mención fue sometido a una prueba piloto utilizando el procedimiento de mitades partidas [split halves (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), para lo cual se tomaron los ítems pares e impares sometiéndolos a correlación por medio del estadígrafo momento – producto de Pearson, arrojando un coeficiente de +0.94 (Ver Figura 1).

La muestra piloto fue extraída de la población de madres comunitarias que no estaban dentro de las seleccionadas en la muestra con el fin de no sesgar los datos y sensibilizar a las participantes con la prueba. En total fueron 6 madres elegidas por conveniencia, a quienes se les dio las instrucciones necesarias para el diligenciamiento del Test de Conocimientos.

Los datos de prueba piloto no arrojaron incompreensión de las preguntas que se realizaban, se les preguntó si el lenguaje del Test era claro al momento de la lectura del mismo, entre otros aspectos relacionados con su nivel de formación.



Sujetos	Datos de origen	
	IMPARES	PARES
1	48	46
2	43	45
3	38	41
4	43	44
5	48	46
6	44	45

Figura 1. Coeficiente de confiabilidad del Test de Conocimientos sobre Desarrollo Evolutivo

Por otra parte, para evaluar el Desarrollo del niño antes de la aplicación del tratamiento experimental, así como el impacto del programa educativo en los niños de los Hogares Comunitarios, se utilizó la Escala Observacional del

Desarrollo, (EOD), de Francisco Secadas (1992), que es un repertorio de conductas procedentes de observaciones y experimentos recopilados de gran multitud de textos, escalas y otras fuentes y contrastadas por equipos de investigación, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en el Instituto de juventud y en la Universidad de Valencia, Tarragona y Autónoma de Madrid, durante los últimos 30 años.

La EOD, propone una triple finalidad:

1. Por una parte intenta dotar a padres o educadores, así como a los estudiosos de la psicología evolutiva, de un instrumento diagnóstico del estado de desarrollo, en que se encuentran los niños en el momento de la exploración.
2. En la vertiente práctica, se diseña un procedimiento de intervención educativa, destinado a recuperar aquellas formas de conductas en que los sujetos explorados, acusen retraso notable.
3. En una tercera parte, se describen los procesos y secuencias temporales de las principales áreas del desarrollo, aspectos que suponen de particular interés para el psicólogo y el pedagogo. En conjunto constituyen un auténtico tratado de psicología evolutiva basado en la observación de la conducta.

Por tanto la Escala Observacional del Desarrollo:

- (a) Primero se selecciona las conductas que describen cada una de las edades del desarrollo, en distintos aspectos o rasgos. A cada conducta se le asigna la edad promedio en que es observada, en un medio cultural dado.
- (b) Con esta conducta se construye, como segundo paso un cuestionario evolutivo que será ordinal, según el tiempo atribuido a cada conducta y diferencial, por los rasgos o dimensiones a que pertenecen las conductas.

(c) Para apreciar el estado evolutivo del sujeto, bastar pasar el cuestionario a los padres, para que señalen las conductas que su hijo realiza y aquellas que no han sido observadas, y trazar el perfil.

El perfil es la expresión del estado de desarrollo observado, y se obtiene directamente de las respuestas dadas por los informadores. El procedimiento de contestación, está dispuesto de modo que las conductas rodeadas como positivas, definan automáticamente el perfil evolutivo del niño. Se recomienda explorar para cada sujeto, a demás de las conductas de su edad las de una edad continua por encima y otra por debajo, con lo que el perfil aumentar en precisión.

La escala se ha dividido en tres grandes periodos adyacentes:

1. Primer año, mes a mes.
2. Segundo año (un año cumplido), subdividido en dos semestres (tercero y cuarto).
3. De dos años en adelante, año a año (ver anexo B).

Procedimiento

Inicialmente se recolectó la información relacionada con Desarrollo Evolutivo con la finalidad de diseñar el programa educativo que se empleó como tratamiento experimental y también para el Test de Conocimientos utilizado como las medidas pre y post, atendiendo a los requerimientos del diseño de investigación.

Posteriormente, una vez diseñado el Test de Conocimientos, se realizó una prueba piloto del mismo, por medio de la aplicación a un grupo de 6 Madres Comunitarias, con la finalidad de validarlo y hallar su confiabilidad. Para ello, se

utilizó un procedimiento muy conocido como lo es el de mitades (split halves) o par impar, que consiste en comparar los resultados obtenidos en las preguntas pares y las impares (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

Después, por intermedio del Centro Zonal 1030 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], se seleccionó la muestra de Madres Comunitarias que participaron en la capacitación dentro del Programa Educativo, por medio de un muestreo al azar. También, se determinaron los nombres de las personas que fueron elegidas de acuerdo a un código asignado por el organismo (cédula de ciudadanía).

Una vez conocida la población y muestra, se procedió a evaluar los conocimientos adquiridos sobre Desarrollo Evolutivo por medio del Test de Conocimientos sobre Desarrollo Humano, antes de la implementación del Programa de Educación, en la muestra de madres comunitarias. Se recolectó la información de los Test y se procesaron los datos.

Una vez evaluadas a las Madres Comunitarias de cada Hogar de Bienestar, se utilizó la Escala Observacional del Desarrollo; esto con la finalidad de conocer el Desarrollo inicial de los menores beneficiarios del Programa. Para esto se seleccionó un niño aleatoriamente por cada uno de los Hogares que en total son 52.

Recolectados los datos informativos de cada escala, se procedió a analizar el perfil anexo al mismo con la madre comunitaria del Hogar respectivo.

Para implementar el programa educativo se establecieron 11 sesiones de trabajo. (Ver Anexo C).

Para la implementación del programa, se estableció un control de tratamiento para el desarrollo del mismo. Esto consiste en controlar que la información proporcionada en cada una de las sesiones no fuera sesgada en cuestiones de mal interpretar las concepciones teóricas sobre el desarrollo humano determinando aspectos básicos sobre la etapa preescolar; así como el material teórico que se entregó en cada una de las sesiones de trabajo. También, se recalcó la importancia de aplicar simultáneamente los conocimientos adquiridos a la labor pedagógica llevada a cabo con los niños en cada Hogar de Bienestar, en aras de evaluar el impacto que tiene el programa sobre la valoración del Desarrollo Infantil.

Los grupos de trabajo fueron 2, conformados por 26 personas, que participaron durante dos meses.

Seguidamente, se evaluaron los conocimientos adquiridos sobre Desarrollo Evolutivo, después de la implementación del Programa de Educación, en la muestra de madres comunitarias, aplicando el Test de Conocimientos sobre el tema. Se recolectaron los Test y se procedió a realizar el análisis de los resultados de la medida post.

Se utilizó la Escala Observacional del Desarrollo con la finalidad de conocer el impacto que tuvo el programa dado a las Madres Comunitarias sobre Desarrollo de los menores. Para ello se seleccionaron de nuevo a los mismos niños en la medida pretest.

Recolectados los datos informativos de cada escala, se procedió a analizar el perfil anexo al mismo, según las edades. Además se tomaron registros observacionales por medio de un video para obtener datos inmediatos

de los cambios significativos que se evidencian antes y después. Esto ayudó de cierta forma al análisis de resultados en lo que respecta a lo evolutivo, es decir, los avances que se experimentan en cada una de las edades.

Después, se establecieron las diferencias significativas halladas tanto en la medida pretest, como en posttest, donde se observó la influencia del programa sobre la adquisición de conocimientos en Desarrollo Evolutivo.

Resultados

En este aparte, se describirá los datos estadísticos arrojados por las evaluaciones pretest y posttest en la muestra de madres comunitarias y en los niños de cada Hogar seleccionado.

En primera instancia, se analizarán los datos descriptivos de los tests de conocimientos en Desarrollo Evolutivo y se obtendrán interpretaciones generales acerca del comportamiento de las madres comunitarias en los diferentes hogares.

A continuación, se expresan los datos en la Tabla 1.

Indicadores Estadísticos	Madres (pretest)	Madres (postest)
Número	52	52
Media	87.25	97.8462
Mediana	87.5	95.0
Varianza	78.2696	128.054
Desviación Estándar	8.84701	11.3161
Mínimo	65.0	74.0
Máximo	109.0	120.0
Cuartil bajo	81.0	89.5
Cuartil Alto	92.5	105.0
Asimetría	0.006227463	1.40991
Curtosis	0.324586	-0.459776
Coeficiente de Variación	10.1398%	11.5652%

Tabla 1: Indicadores estadísticos para las puntuaciones de las madres comunitarias

Los valores de la media 87,25 en la medida pretest indican que los puntajes promedio en el Test de Conocimientos en Desarrollo Evolutivo, son buenos con respecto al tema del desarrollo de los niños de 2 a 7 años; lo que quiere decir que las madres dan muestra de las instrucciones que han recibido por parte de las Instituciones (Comfenalco, SENA, Aprender, entre otras), que están a cargo de los procesos de manutención de los menores como son las capacitaciones y las charlas que se programan para ello. Mientras que en la medida postest, la media de las puntuaciones es 97.9 en el Test de Conocimientos en Desarrollo Evolutivo, son excelentes con respecto al tema del desarrollo de los niños de 2 a 7 años; lo que quiere decir que las madres dan muestra de las instrucciones que han recibido por parte de las Instituciones (Comfenalco, SENA, Aprender, entre otras), que están a cargo de los procesos de manutención de los menores como son las capacitaciones y las charlas que se programan para ello.

Siguiendo con el resumen descriptivo, se tiene que en el puntaje mínimo, las madres presentaron un dato de 65 en la medida pretest, y 74 en la medida postest. Mientras que el puntaje máximo en la medida inicial fue de 109, y en la postest fue de 120.

El cuartil bajo, que significa el 25 % de las madres de más bajo puntaje fue de 81 ó menos en la medida pretest y 89,5 ó menos en la medida postest. En el cuartil alto, que significa el 25% de las madres de mayor puntaje fue de 92,5 ó más en la medida pretest y 105 en la medida postest.

La mediana, que significa el 50% de las madres, representa un puntaje de 87,5 en la medida pretest, y 95 en la medida posttest.

El coeficiente de variación se interpreta como la variabilidad relativa de los puntajes de las madres que fue de 10,1398% en la medida pretest y 11,5652% en la medida posttest; lo cual refleja alta heterogeneidad en las madres con respecto al nivel de conocimientos sobre Desarrollo Evolutivo en la edad preescolar.

A continuación se establecerá el análisis para la escala de puntuaciones en la prueba de conocimientos en Desarrollo Evolutivo, como lo muestra la Tabla 2. También, la figura 1, muestra el comportamiento de los datos tanto en el pretest, como el posttest.

Descripción	PRETEST		POSTEST	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Deficiente	0	0.0	0	0.0
Regular	0	0.0	0	0.0
Bueno	34	65.4	14	26.9
Excelente	18	34.6	38	73.1
Total	52	100.0	52	100.0

Tabla 2: Resultados de la prueba de conocimientos en pretest y posttest para la muestra de madres comunitarias.

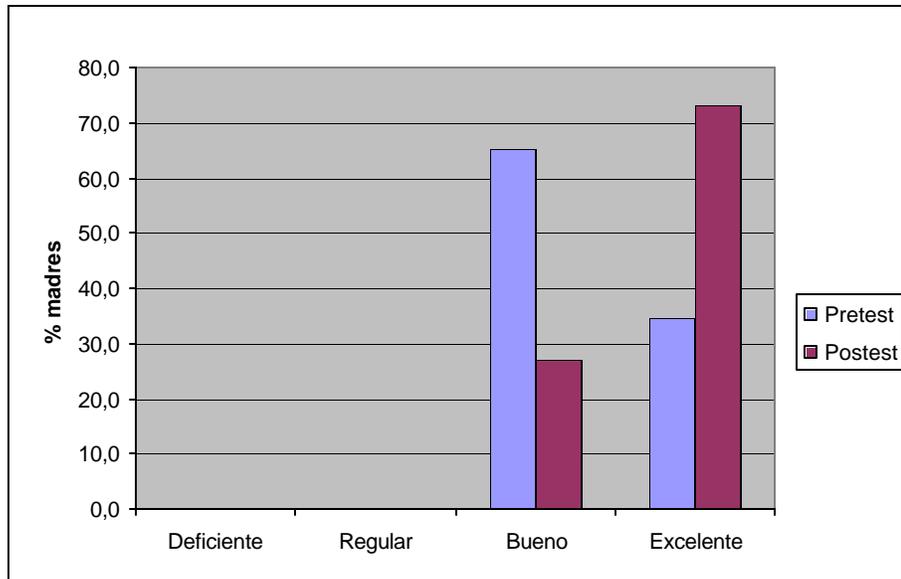


Figura 1: Prueba de Conocimientos en Desarrollo Evolutivo.

En la situación pretest se aprecia que es mayor el porcentaje de madres que registran un conocimiento "bueno" que el porcentaje de madres que presentan un conocimiento "excelente", en tanto que en la situación posttest el porcentaje de "excelente" que supera ampliamente el de "bueno". Lo que demuestra claramente un impacto del Programa sobre el nivel de conocimientos en Desarrollo Evolutivo adecuado a la labor de atención preventiva en los niños y niñas de los Hogares.

Por su parte, se observará a continuación el comportamiento de los puntajes de las madres en conocimientos evolutivos en las pruebas pretest y posttest.

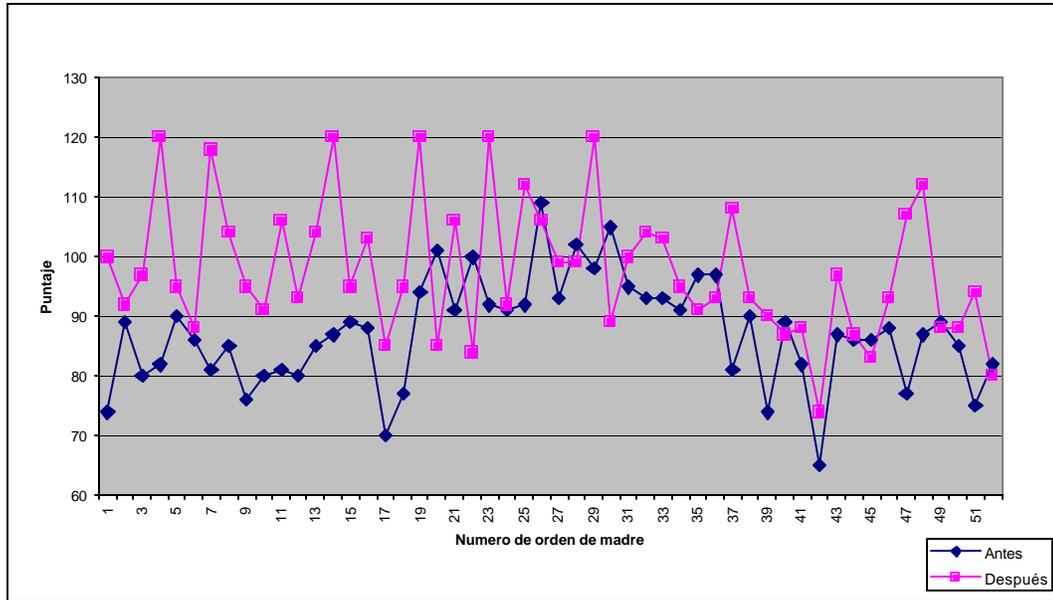


Figura 2: Puntajes Individuales de las madres en Conocimiento del desarrollo evolutivo.

Conocidas las medidas pretest y posttest, se procede a identificar los

puntajes individuales para las madres comunitarias en el pretest y postest, como se muestra en la figura 2.

De acuerdo a lo anterior, muestran las diferencias de los puntajes en la medida pretest y postest para en la muestra de madres como se muestra en la Tabla 3.

**Ordenación de las madres según su
avance en el
Conocimiento del desarrollo evolutivo
del niño**

Número de Orden	Puntajes		Diferencias (Después -Antes)
	Antes	Después	
4	82	120	38
7	81	118	37
14	87	120	33
47	77	107	30
23	92	120	28
37	81	108	27
1	74	100	26
19	94	120	26
11	81	106	25
48	87	112	25
29	98	120	22
25	92	112	20
8	85	104	19
9	76	95	19
13	85	104	19
51	75	94	19
18	77	95	18
3	80	97	17
39	74	90	16
16	88	103	15
17	70	85	15
21	91	106	15
12	80	93	13
10	80	91	11
32	93	104	11
33	93	103	10
43	87	97	10
42	65	74	9
15	89	95	6
27	93	99	6
41	82	88	6
5	90	95	5

31	95	100	5
46	88	93	5
34	91	95	4
2	89	92	3
38	90	93	3
50	85	88	3
6	86	88	2
24	91	92	1
44	86	87	1
49	89	88	-1
40	89	87	-2
52	82	80	-2
26	109	106	-3
28	102	99	-3
45	86	83	-3
36	97	93	-4
35	97	91	-6
20	101	85	-16
22	100	84	-16
30	105	89	-16

Tabla 3: Diferencias en puntajes pretest – postest en la muestra de madres comunitarias.

De la anterior tabla se interpreta que el 21.1% de la muestra diferenció en los puntajes antes y después del tratamiento. Esta variación pudo deberse a otras variables desconocidas propias de la persona y que no ha sido objeto de manipulación alguna de los investigadores; por tanto, se muestra en una distribución las diferencias encontradas, como se muestra en la figura 3.

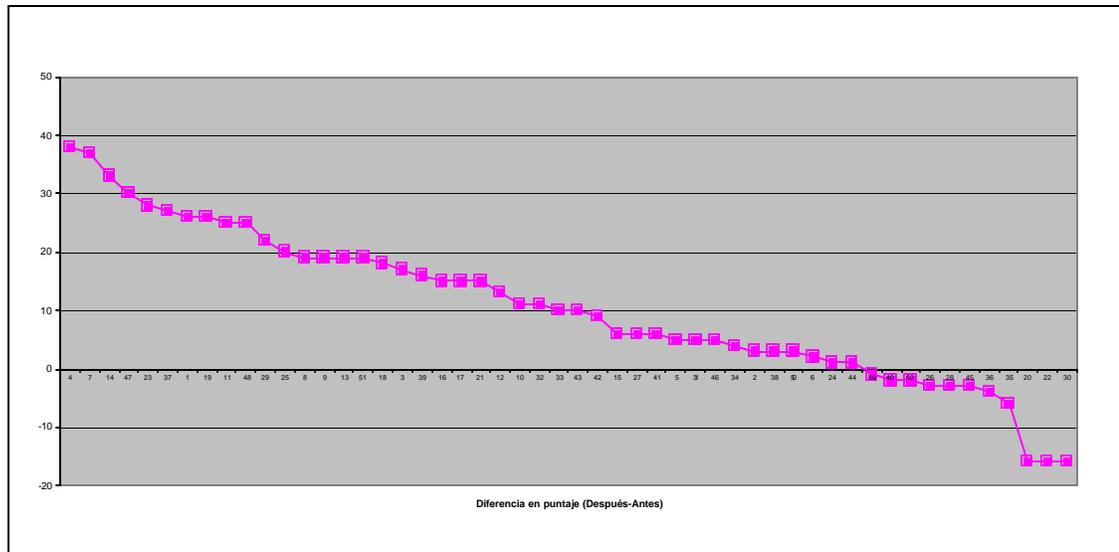


Figura 3: Ordenación de las madres según su avance en el conocimiento del desarrollo evolutivo.

De la figura se puede deducir que el 78.9% de las madres se encuentran distribuidas en puntajes favorables como muestra de los logros de aprendizaje dados por programa de capacitación en Desarrollo Evolutivo, lo que significa que los objetivos de los mismos se cumplieron en un 78.9%, mientras que el 21.1% restante no logró superar estos objetivos por condiciones desconocidas no significando que su labor retroactiva con los menores haya sido inadecuada.

Al analizar los datos ordenados, se encuentra que el 21.1% de la muestra de madres se ubicaron en los puntajes bajos. Ahora, se analiza si existe alguna relación con esas madre con el resultado de los menores que atienden, para ello, se analizó uno a uno esta relación con el estado de desarrollo evolutivo de los niños.

Entonces se encuentra que el estado evolutivo del niño 20, muestra un déficit notable en el rasgo afectivo (1), en la medida pretest obtuvo un puntaje de 70 y en la medida posttest el puntaje fue de 42. se presentó un decremento en el rasgo motor (4), en la medida pretest obtuvo un puntaje de 80 y en la medida posttest 60 ; así mismo disminuyó el rasgo pensamiento (7), en la medida pretest obtuvo un puntaje de 80 y 70 en la medida posttest.

El estado evolutivo de niño 22, no presentó ningún déficit, al igual que el estado evolutivo del niño 26.

El estado evolutivo del niño 28 disminuyó en el rasgo sensomotor (5), en la medida pretest obtuvo un puntaje de 80 y en la medida posttest fue de 60. además se presentó un déficit en el rasgo comunicación (6) en la medida pretest obtuvo un puntaje de 40 y 47 en la medida posttest; a pesar de haber aumentado continuó con un déficit. Y disminuyó en el rasgo pensamiento (7), en la medida pretest el puntaje fue de 60 y en la medida posttest 52.

El niño 30 muestra en su estado evolutivo un profundo déficit en el rasgo sensomotor (5), el puntaje en la medida pretest fue de 20 (déficit notable) y en la medida posttest fue 0. además se presentó un déficit en el rasgo pensamiento (7), el puntaje en la medida pretest fue de 50 y en la medida posttest fue de 47.

El estado evolutivo del niño 35 muestra un decremento en el rasgo comunicación (6), el puntaje en la medida pretest fue de 100 y 6 en la medida posttest.

El estado evolutivo del niño 36 muestra un déficit en el rasgo pensamiento (7), en la medida pretest el puntaje fue de 35 y 29 en la medida posttest.

El estado evolutivo del niño 40 muestra una disminución en el rasgo sensopercepción (3), el puntaje en la medida pretest fue de 100 y 77 en la medida posttest.

El estado evolutivo del niño 45 presenta un déficit en el rasgo sensomotor (5), en la medida pretest el puntaje fue de 80 y 22 en la medida posttest.

El estado evolutivo del niño 49 muestra una disminución en el rasgo somático (2) el puntaje en la medida pretest fue de 80 y 75 en la medida posttest.

El estado evolutivo del niño 52 presenta un déficit en el rasgo afectivo (1), en la medida pretest el puntaje fue de 80 y 70 en la medida posttest.

Análisis de diferencias de medias poblacionales (Prueba Z) para las madres comunitarias

1. Formulación de hipótesis

Ho: No existe diferencia entre el puntaje promedio logrado por las madres en la prueba de conocimientos sobre desarrollo evolutivo, cuando se comparan las situaciones antes y después de la aplicación del programa.

Hi: El puntaje promedio en la situación antes es menor que en el puntaje promedio en la situación después

Ho : $M1 - M2 = 0$

Hi: $M1-M2 < 0$

2. Nivel de significación:

$\alpha = 0.05$

3. Prueba estadística:

$$Z = \frac{x - \mathbf{m}}{\frac{s}{\sqrt{n}}} \approx N(0,1)$$

4. Región de rechazo:

Todos aquellos valores de la prueba (Z_c) o inferiores a -1.96 conducen al rechazo de H_0

5. Valor de la prueba:

$Z_c = -5.31$

Decisión:

Rechazar H_0 , por lo tanto el puntaje promedio en la prueba de conocimiento sobre desarrollo evolutivo en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después. Lo cual significa que el programa educativo si fue efectivo.

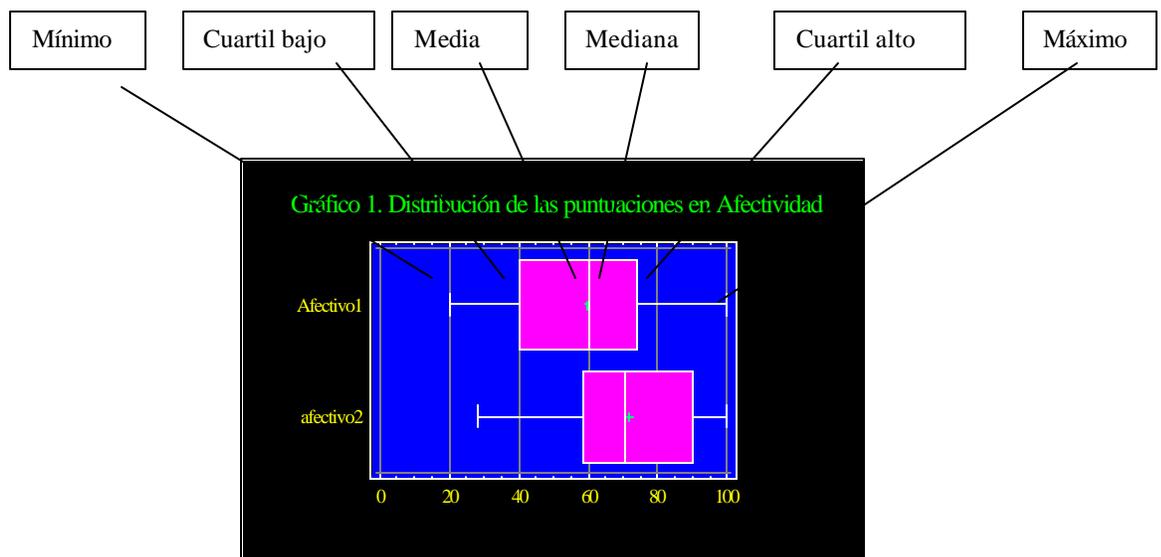
En la muestra de niños, los datos de la Escala Observacional del Desarrollo, también fueron expresados en términos de indicadores estadísticos descriptivo tales como: puntajes mínimo y máximo, mediana, cuartil bajo y cuartil alto, media y coeficiente de variación; analizados en cada uno de los rasgos del desarrollo como son: afectivo, somático, sensopercepción, motor,

sensorial, comunicación y pensamiento. La Tabla 4, muestra los indicadores estadísticos para la muestra de los niños.

Indicador estadístico	Afectivo		Somático		Sensorial		Motor		Sensorio		Comunic		Pensamie	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
Mínimo	20.0	28.0	10	40	22	50	20	20	0.0	0.0	30	47	30	29
Máximo	100	100.0	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	90	100
Mediana	60	64.0	55	70	61	75	60	60	50	50	65	73.5	60	64.5
Cuartil Ba	40	58.5	50	89	60	88	60	100	40	80	56.5	80	50	70
Cuartil Alt	72.5	90.0	80	100	90	100	82.5	100	80	100	80	10	70	100
Media	59.5	71.9	63.6	91.9	74.5	94.1	71.2	93.7	54.7	58.7	67.6	86.8	57.7	83.4
Desvi Est	27.4	25.4	30.5	23.3	27.5	19.3	27	32.8	34.4	38.6	23.4	19.8	20	26.7
Coef. Var	46	35.3	47.9	25.3	36.9	20.5	37.9	35	62.9	45	34.6	22.9	34.7	32
Varianza	749.	645.3	927.6	540.6	755.8	373.0	728.4	1076.4	1184.1	1488.8	548	393.8	400.9	714.1
Asimetría	-0.1	-0.2	-0.4	-2.2	-0.5	-2.0	-0.4	-3.2	0.2	-1.7	-0.4	-1.0	0.2	-1.1
Curtosis	-0.9	-0.9	-0.2	-5.6	-0.4	4.9	-0.2	10.8	-0.9	2.2	-0.6	0.8	-0.3	0.5
Error Está	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2

Tabla 4: Indicadores estadísticos de cada uno de los rasgos de la Escala Observacional del Desarrollo.

Los siguientes son los gráficos llamados “caja y bigote” que ejemplifica los indicadores estadísticos en las medidas pretest y postest. Para hacerlos más comprensible se establece un ejemplo como guía para su interpretación.



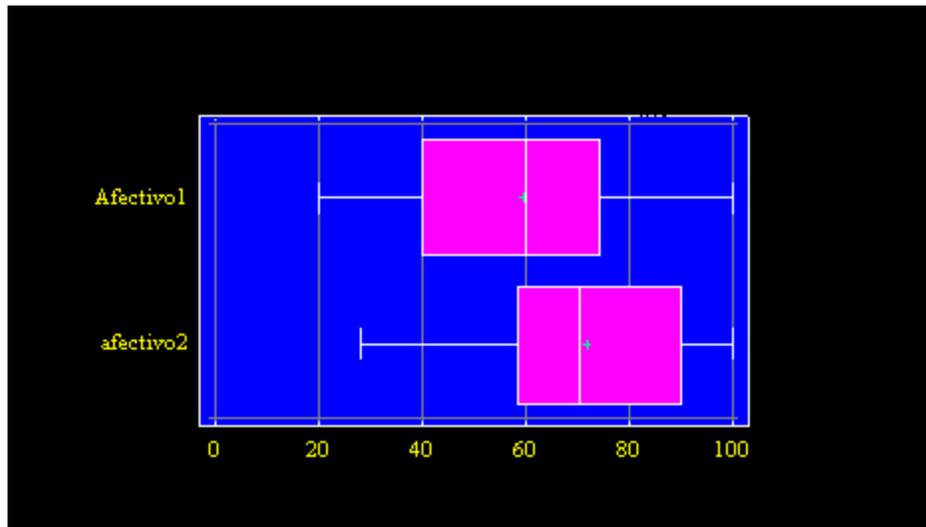


Figura 4: Distribución de las puntuaciones en el rasgo afectividad.

Los puntajes mínimos para el rasgo afectivo fueron de 20 en la medida pretest y 28 en la medida posttest. Los puntajes máximos fueron de 100 tanto para la medida pretest como para la posttest.

La mediana en el mismo rasgo se interpreta como el 50% de los niños evaluados en el cual el dato fue de 60 en la medida pretest y de 64 en la medida posttest.

El cuartil bajo, es el 25% de los puntajes más bajos, que obtuvieron los niños y fue de 40 ó menos en la medida pretest y 58,5 ó menos en la medida posttest. El cuartil alto, que significa el 25% de los puntajes mayores que

obtuvieron los niños, fue de 72,5 ó más en la medida pretest y 90 en la medida posttest.

La media, que es el puntaje promedio fue de 59,5 en la medida pretest y 71, 9 en la medida posttest.

El coeficiente de variación es la variabilidad relativa de los puntajes, y fue de 46% en la medida pretest y 35% en la medida posttest, lo cual refleja alta heterogeneidad en los niños en el rasgo afectivo. Esto significa que los niños que puntuaron bajo y alto en la medida pretest, no superaron las puntuaciones de los valores en la medida posttest, es decir, si un niño obtuvo un puntaje bajo en la pretest, y uno alto en la posttest, es probable que difiera de otros niños que hayan podido obtener puntajes altos en la pretest y bajos en la posttest.

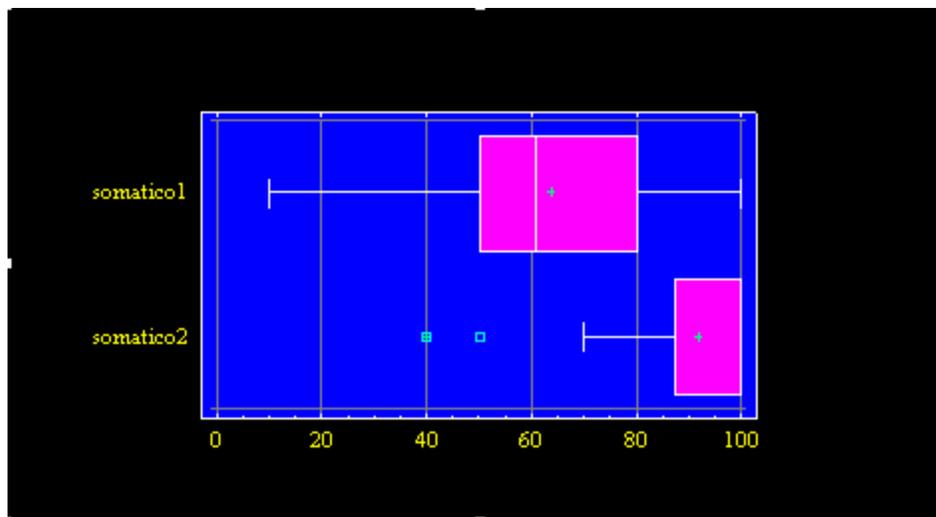


Figura 5: Distribución de las puntuaciones en el rasgo somático.

Los puntajes mínimos para el rasgo somático fue de 10 en la medida pretest y 40 en la medida posttest. Los puntajes máximos fue de 100 tanto para la medida pretest como para la posttest.

La mediana en el mismo rasgo se interpreta como el 50% de los niños evaluados en el cual el dato fue de 55 en la medida pretest y de 70 en la medida posttest.

El cuartil bajo, es el 25% de los puntajes más bajos, que obtuvieron los niños y fue de 50 ó menos en la medida pretest y 89 ó menos en la medida posttest. El cuartil alto, que significa el 25% de los puntajes mayores que obtuvieron los niños, fue de 80 ó más en la medida pretest y 100 en la medida posttest.

La media, que es el puntaje promedio fue de 63,6 en la medida pretest y 91,9 en la medida posttest.

El coeficiente de variación es la variabilidad relativa de los puntajes, y fue de 47,9% en la medida pretest y 25,3% en la medida posttest, lo cual refleja alta heterogeneidad en los niños en el rasgo somático. Esto significa que los niños que puntuaron bajo y alto en la medida pretest, no superaron las puntuaciones de los valores en la medida posttest, es decir, si un niño obtuvo un puntaje bajo en la pretest, y uno alto en la posttest, es probable que difiera de otros niños que hayan podido obtener puntajes altos en la pretest y bajos en la posttest.

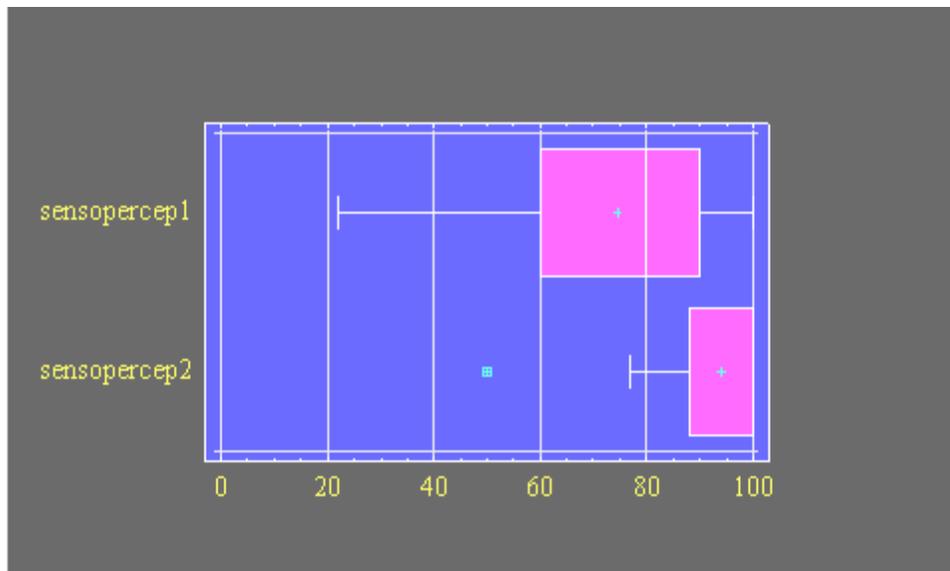


Figura 6: distribución de las puntuaciones en el rasgo sensopercepción.

Los puntajes mínimos para el rasgo sensopercepción fueron de 22 en la medida pretest y 50 en la medida postest. Los puntajes máximos fueron de 100 tanto para la medida pretest como para la postest.

La mediana en el mismo rasgo se interpreta como el 50% de los niños evaluados en el cual el dato fue de 61 en la medida pretest y de 75 en la medida postest.

El cuartil bajo, es el 25% de los puntajes más bajos, que obtuvieron los niños y fue de 60 ó menos en la medida pretest y 88 ó menos en la medida postest. El cuartil alto, que significa el 25% de los puntajes mayores que obtuvieron los niños, fue de 90 ó más en la medida pretest y 100 en la medida postest.

La media, que es el puntaje promedio fue de 75,5 en la medida pretest y 94,1 en la medida postest.

El coeficiente de variación es la variabilidad relativa de los puntajes, y fue de 36,9 % en la medida pretest y 20% en la medida posttest, lo cual refleja alta heterogeneidad en los niños en el rasgo sensopercepción. Esto significa que los niños que puntuaron bajo y alto en la medida pretest, no superaron las puntuaciones de los valores en la medida posttest, es decir, si un niño obtuvo un puntaje bajo en la pretest, y uno alto en la posttest, es probable que difiera de otros niños que hayan podido obtener puntajes altos en la pretest y bajos en la posttest.

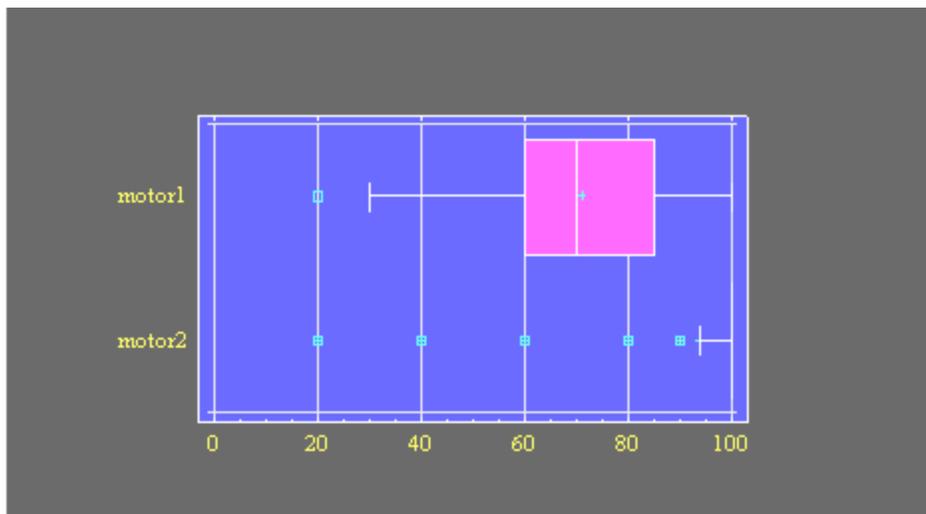


Figura 7: distribución de los puntajes en el rasgo motor.

Los puntajes mínimos para el rasgo motor fueron de 20 tanto en la medida pretest como en la medida posttest. Los puntajes máximos fueron de 100 tanto para la medida pretest como para la posttest.

La mediana en el mismo rasgo se interpreta como el 50% de los niños evaluados en el cual el dato fue de 60 tanto en la medida pretest como en la medida posttest.

El cuartil bajo, es el 25% de los puntajes más bajos, que obtuvieron los niños y fue de 60 ó menos en la medida pretest y 100 ó menos en la medida postest. El cuartil alto, que significa el 25% de los puntajes mayores que obtuvieron los niños, fue de 82,5 ó más en la medida pretest y 100 o más en la medida postest.

La media, que es el puntaje promedio fue de 71,2 en la medida pretest y 93,7 en la medida postest.

El coeficiente de variación es la variabilidad relativa de los puntajes, y fue de 27% en la medida pretest y 93,7% en la medida postest, lo cual refleja alta heterogeneidad en los niños en el rasgo motor. Esto significa que los niños que puntuaron bajo y alto en la medida pretest, no superaron las puntuaciones de los valores en la medida postest, es decir, si un niño obtuvo un puntaje bajo en la pretest, y uno alto en la postest, es probable que difiera de otros niños que hayan podido obtener puntajes altos en la pretest y bajos en la postest.

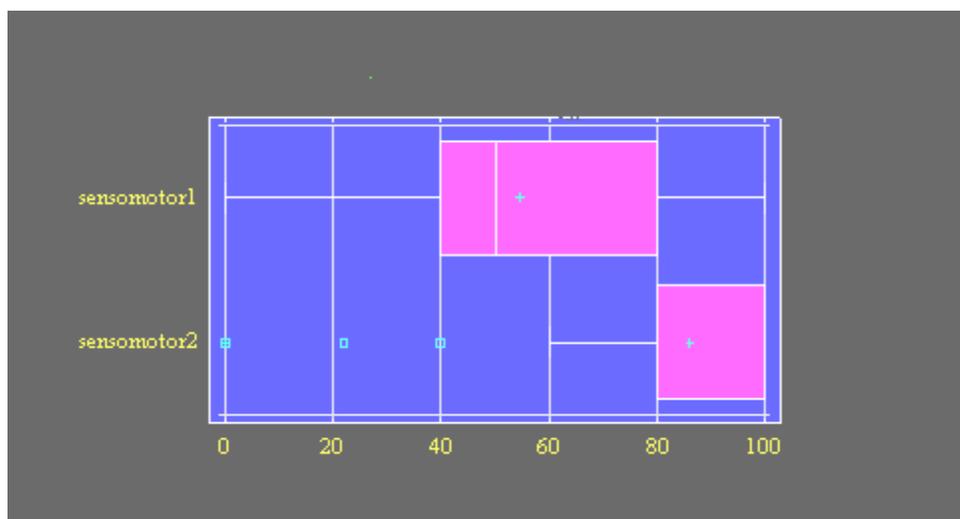


Figura 8: Distribución de los puntajes en el rasgo sensoriomotor.

Los puntajes mínimos para el rasgo sensomotor fueron de 0,0 tanto en la medida pretest como en la medida posttest. Los puntajes máximos fueron de 100 tanto para la medida pretest como para la posttest.

La mediana en el mismo rasgo se interpreta como el 50% de los niños evaluados en el cual el dato fue de 50 tanto en la medida pretest como en la medida posttest.

El cuartil bajo, es el 25% de los puntajes más bajos, que obtuvieron los niños y fue de 40 ó menos en la medida pretest y 80 ó menos en la medida posttest. El cuartil alto, que significa el 25% de los puntajes mayores que obtuvieron los niños, fue de 80 ó más en la medida pretest y 100 en la medida posttest.

La media, que es el puntaje promedio fue de 54,7 en la medida pretest y 85,7 en la medida posttest.

El coeficiente de variación es la variabilidad relativa de los puntajes, y fue de 34,4% en la medida pretest y 38,6% en la medida posttest, lo cual refleja alta heterogeneidad en los niños en el rasgo sensomotor. Esto significa que los niños que puntuaron bajo y alto en la medida pretest, no superaron las puntuaciones de los valores en la medida posttest, es decir, si un niño obtuvo un puntaje bajo en la pretest, y uno alto en la posttest, es probable que difiera de otros niños que hayan podido obtener puntajes altos en la pretest y bajos en la posttest.

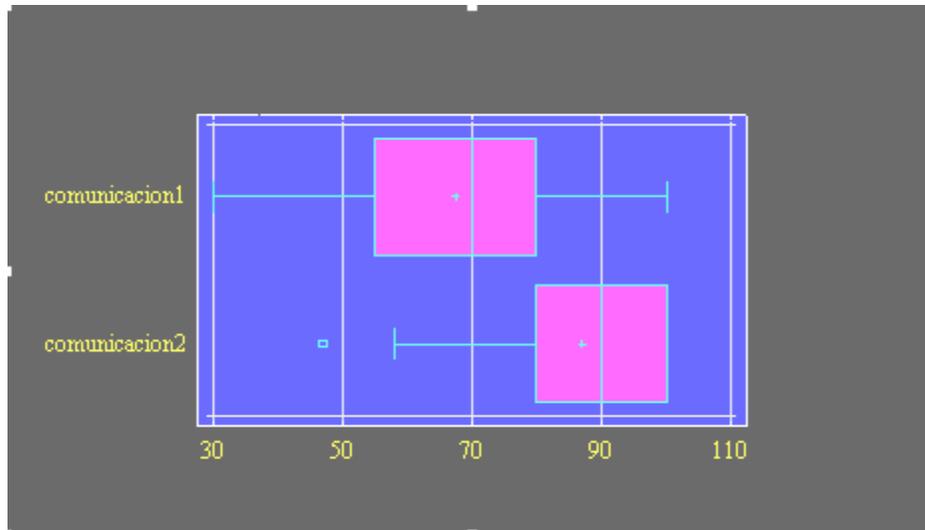


Figura 9: Distribución de los puntajes en el rasgo comunicación.

Los puntajes mínimos para el rasgo comunicación fueron de 30 en la medida pretest y 47 en la medida posttest. Los puntajes máximos fueron de 100 tanto para la medida pretest como para la posttest.

La mediana en el mismo rasgo se interpreta como el 50% de los niños evaluados en el cual el dato fue de 65 en la medida pretest y de 73,5 en la medida posttest.

El cuartil bajo, es el 25% de los puntajes más bajos, que obtuvieron los niños y fue de 56,5 ó menos en la medida pretest y 80 ó menos en la medida posttest. El cuartil alto, que significa el 25% de los puntajes mayores que obtuvieron los niños, fue de 80 ó más en la medida pretest y 100 en la medida posttest.

La media, que es el puntaje promedio fue de 67,6 en la medida pretest y 86,6 en la medida posttest.

El coeficiente de variación es la variabilidad relativa de los puntajes, y fue de 34,6% en la medida pretest y 22,9% en la medida posttest, lo cual refleja alta

heterogeneidad en los niños en el rasgo comunicación. Esto significa que los niños que puntuaron bajo y alto en la medida pretest, no superaron las puntuaciones de los valores en la medida postest, es decir, si un niño obtuvo un puntaje bajo en la pretest, y uno alto en la postest, es probable que difiera de otros niños que hayan podido obtener puntajes altos en la pretest y bajos en la postest.

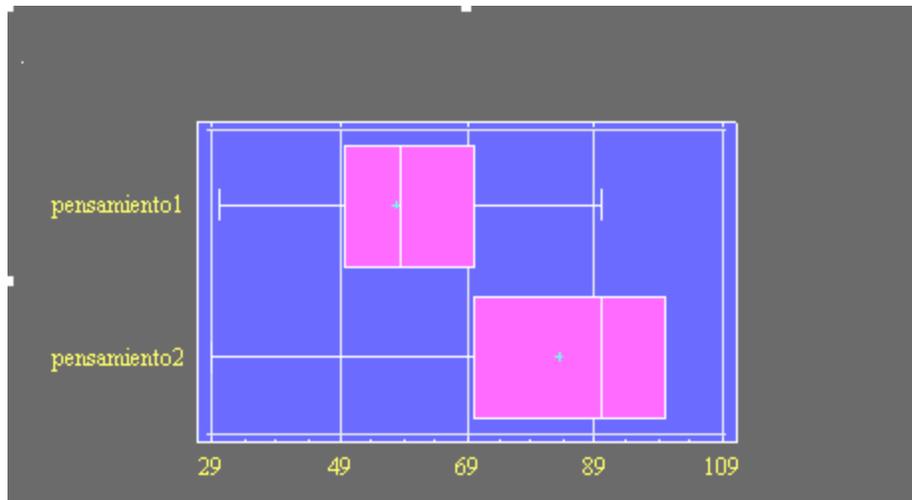


Figura 10: Distribución de puntajes en el rasgo pensamiento.

Los puntajes mínimos para el rasgo pensamiento fueron de 30 en la medida pretest y 29 en la medida postest. Los puntajes máximos fueron de 100 tanto para la medida pretest como para la postest.

La mediana en el mismo rasgo se interpreta como el 50% de los niños evaluados en el cual el dato fue de 60 en la medida pretest y de 64,5 en la medida posttest.

El cuartil bajo, es el 25% de los puntajes más bajos, que obtuvieron los niños y fue de 50 ó menos en la medida pretest y 70 ó menos en la medida posttest. El cuartil alto, que significa el 25% de los puntajes mayores que obtuvieron los niños, fue de 70 ó más en la medida pretest y 100 en la medida posttest.

La media, que es el puntaje promedio fue de 57,7 en la medida pretest y 83,4 en la medida posttest.

El coeficiente de variación es la variabilidad relativa de los puntajes, y fue de 34,7% en la medida pretest y 32% en la medida posttest, lo cual refleja alta heterogeneidad en los niños en el rasgo pensamiento. Esto significa que los niños que puntuaron bajo y alto en la medida pretest, no superaron las puntuaciones de los valores en la medida posttest, es decir, si un niño obtuvo un puntaje bajo en la pretest, y uno alto en la posttest, es probable que difiera de otros niños que hayan podido obtener puntajes altos en la pretest y bajos en la posttest.

Ahora se analizarán cada uno de los perfiles de rasgos para cada niño evaluado con la Escala Observacional del Desarrollo. A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 1, se muestra en la figura 11.

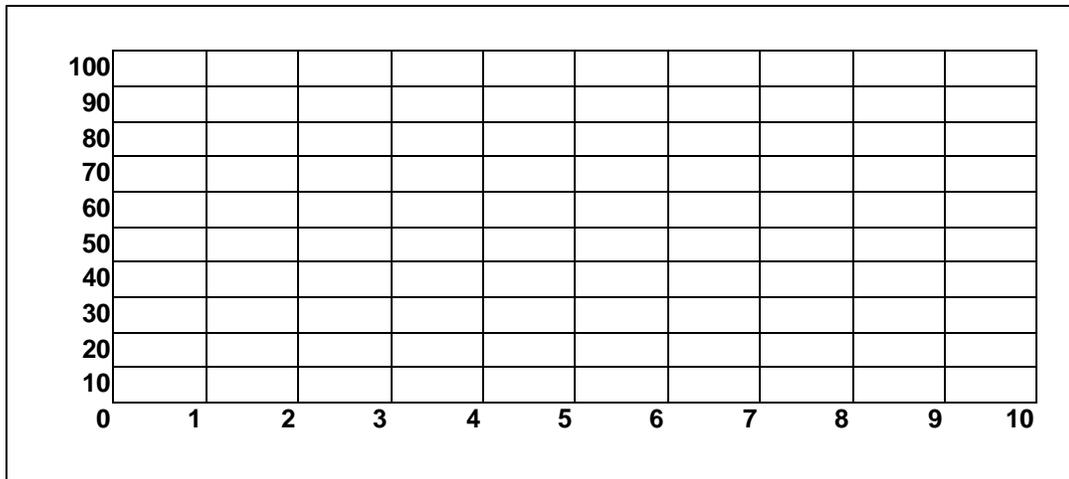


Figura 11: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 1, en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 1 de 4 años. Se aprecia satisfactorio el desarrollo afectivo (1),somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

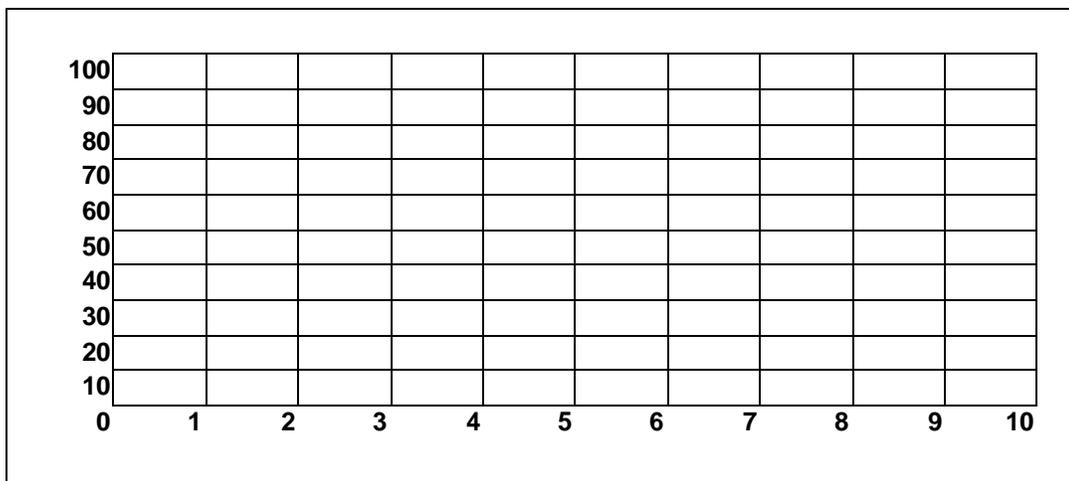


Figura 12: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 1, en la medida postest.

Perfil de rasgos del niño 1 de 4 años. Parece totalmente normal en el desarrollo somático (2), sensopercepción (3), y sensomotor (5), y satisfactorio en el afectivo(1), motor (4), y comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 2, se muestra en la figura 13.

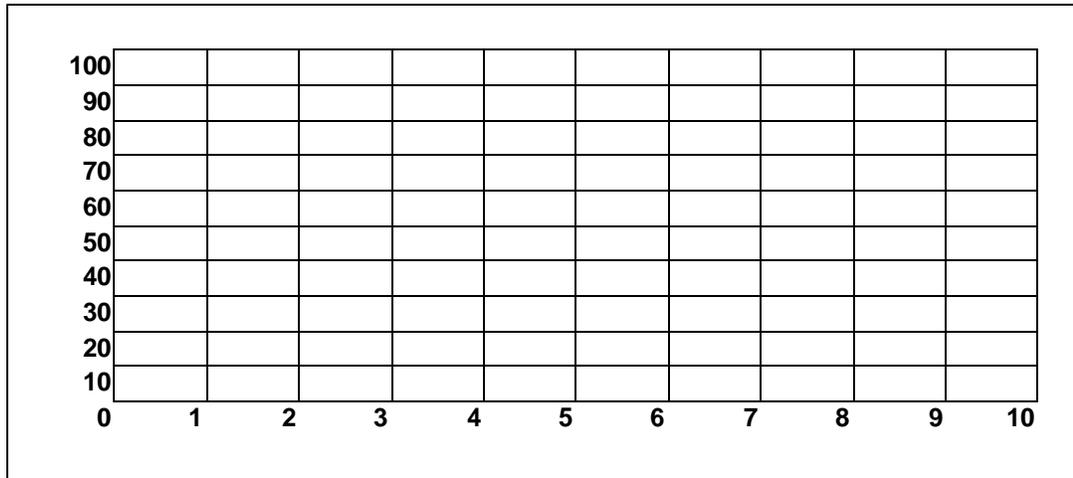


Figura 13: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 2, en la medida pretest.

Perfil de rasgos del niño 2 de 4 años. Parece totalmente normal en el desarrollo sensoriomotor (5) y satisfactorio en afectivo (1), pensamiento (7), somático (2), sensopercepción (3), motor (4) y comunicación (6).

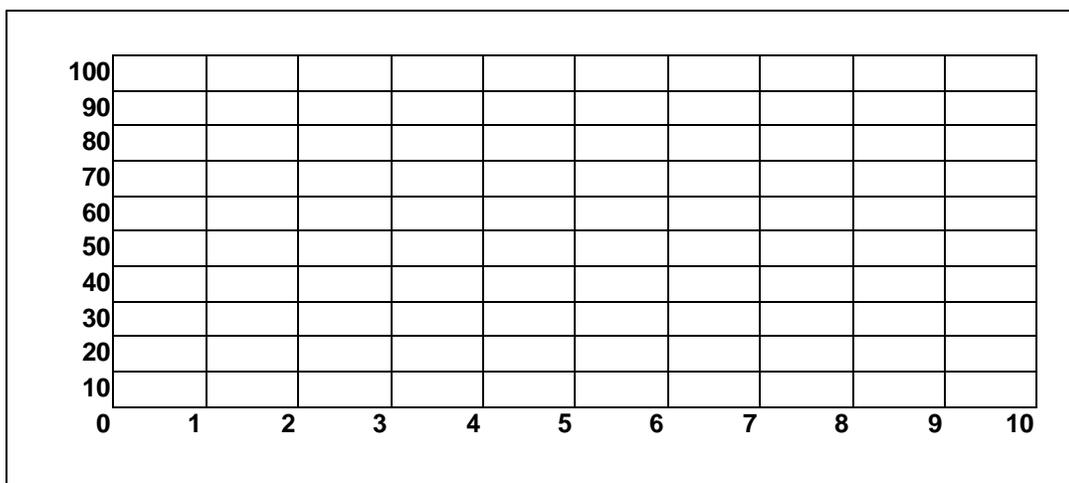


Figura 14: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 2, en la medida postest.

Perfil de rasgos del niño 2 de 4 años. Parece totalmente normal en el desarrollo sensorpercepción (3), motor (4) y sensomotor (5), y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 3, se muestra en la figura 15.

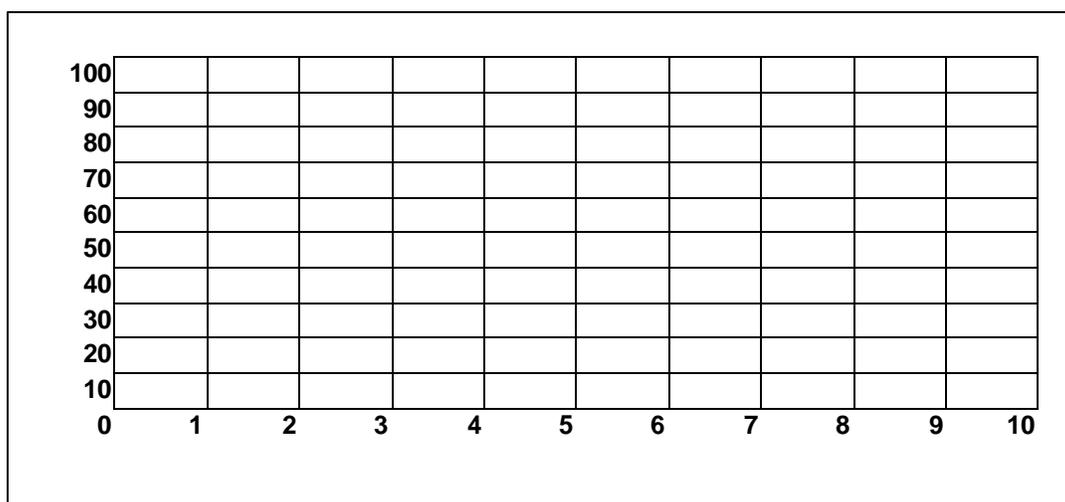


Figura 1 5: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 3, en la medida pretest

El perfil de rasgos de la niña 3 de 4 años. Se muestra un déficit notable en el desarrollo afectivo (1), y satisfactorio el somático(2),sensorpercepción(3),motor(4), sensomotor(5), comunicación(6), y pensamiento(7).

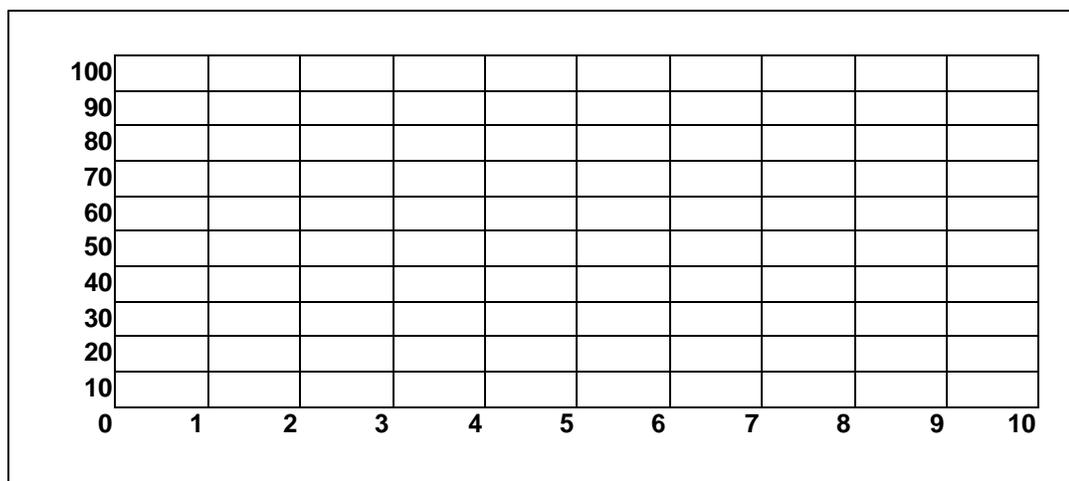


Figura 16: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 3, en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 3 de 4 años. Se aprecia totalmente normal en el desarrollo, somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5) y satisfactorio el afectivo (1), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 4, se muestra en la figura 17.

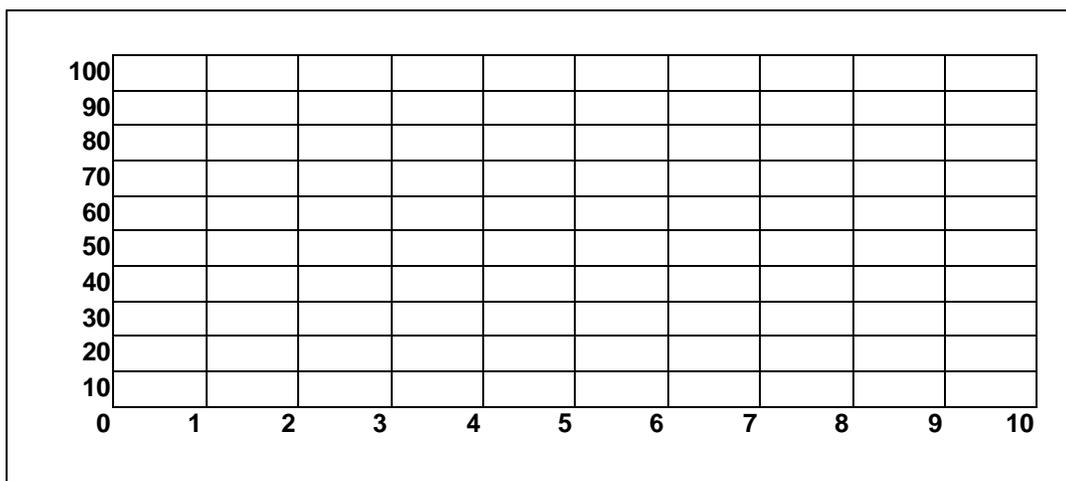


Figura1 7: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 4, en la medida pretest

Perfil de rasgo del niño 4 de 4 años. Se aprecia un déficit en el área sensoriomotor (5), y satisfactorio en el afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3) , motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

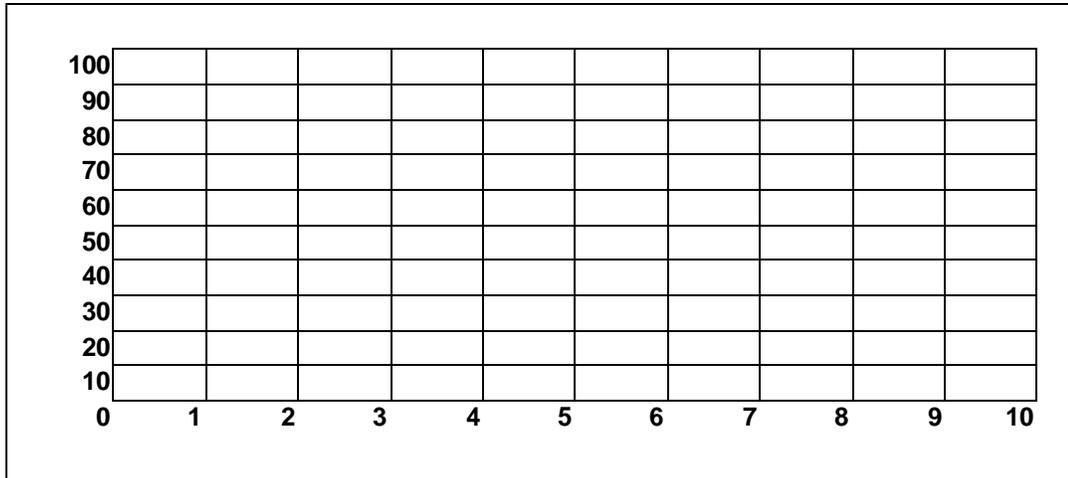


Figura1 8: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 4, en la medida postest.

Perfil de rasgos del niño 4 de 4 años. Se muestra totalmente normal en el desarrollo, somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensoriomotor (5) y satisfactorio en el afectivo (1) comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 5, se muestra en la figura 19.

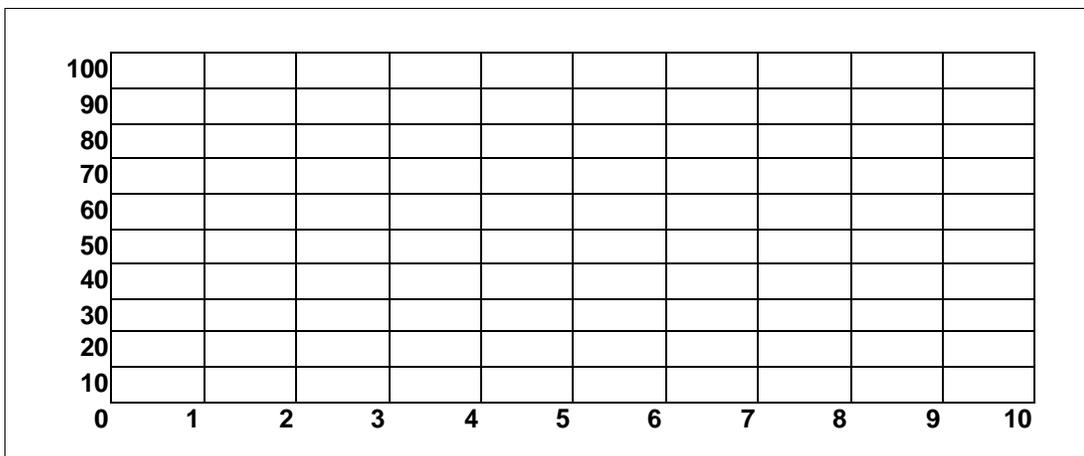
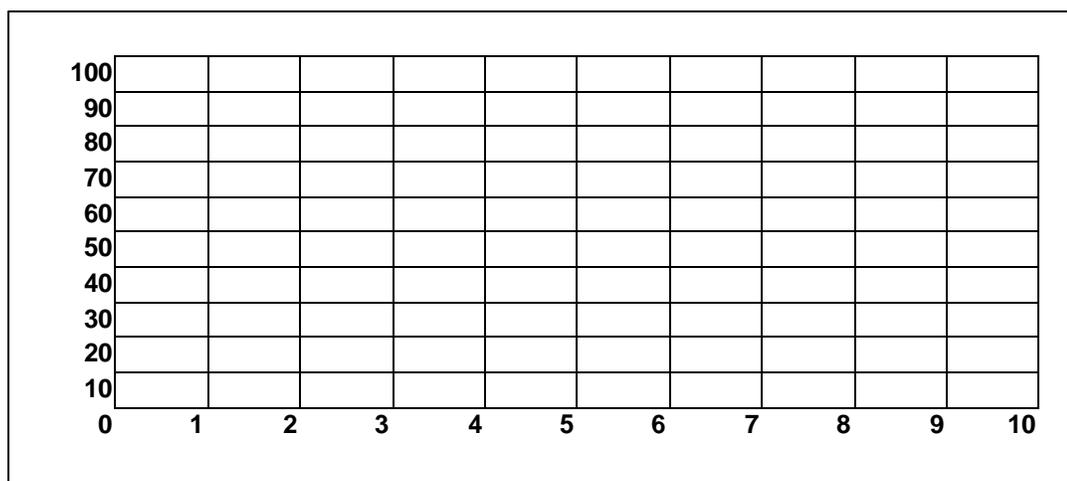


Figura 19: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 5, en la medida pretest

Perfil del niño 5 de 4 años. Se aprecia un déficit en el área somática (2), sensomotora (5). y satisfactorio, el afectivo (1), motor (4), sensopercepción (3), comunicación (6) y pensamiento (7).

**Figura 20:** Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 5, en la medida postest

El perfil de rasgos del niño 5 de 4 años. Se muestra totalmente normal el desarrollo sensopercepción (3), y satisfactorio afectivo (1), somático (2), motor (4), sensomotor (5) y en comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 6, se muestra en la figura 21.

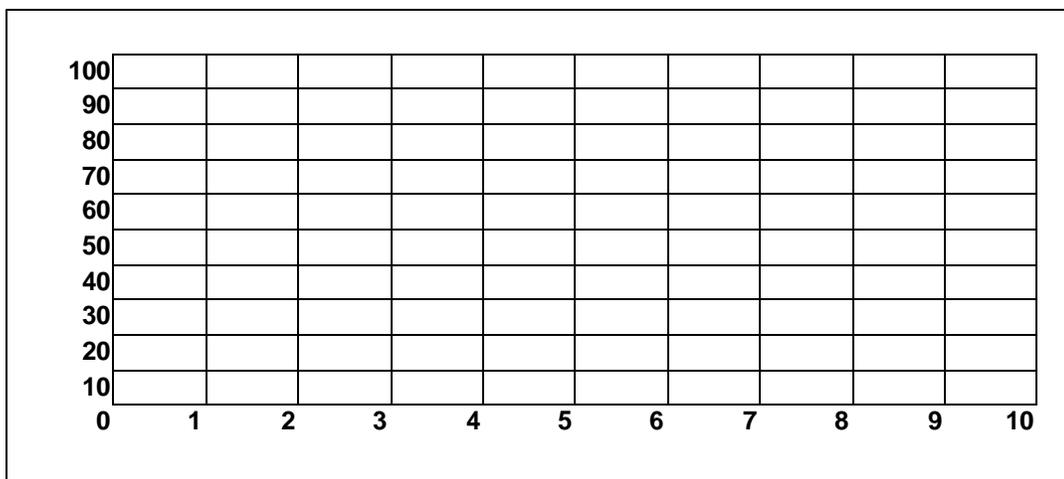


Figura 21: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 6, en la medida pretest

El perfil de rasgos de la niña 6 de 3 años. Se muestra un notable déficit en el área sensomotora (5). y Parece totalmente normal el desarrollo motor (4), y satisfactorio afectivo (1) sensopercepción (3) el somático (2), comunicación (6) y pensamiento (7).

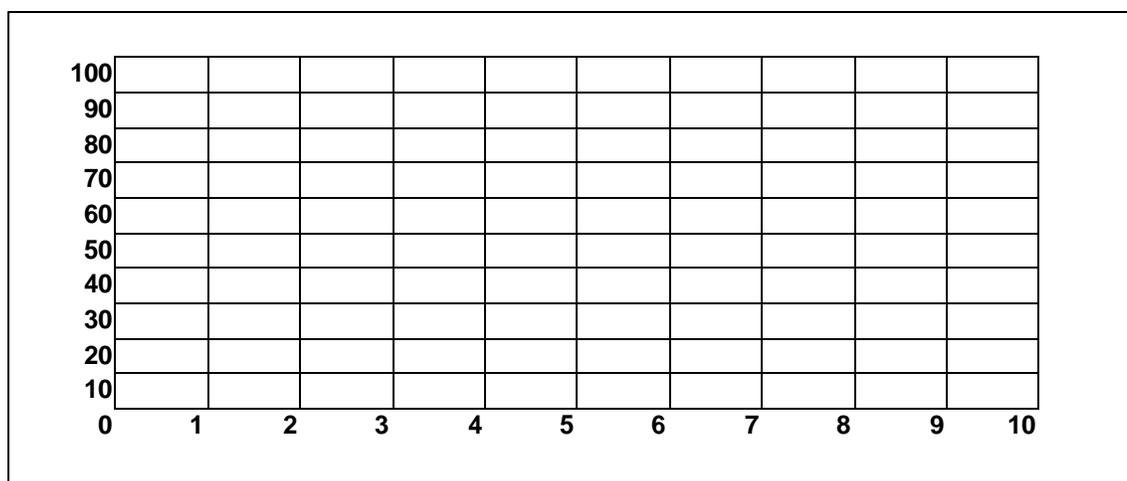


Figura 22: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 6, en la medida posttest

El perfil rasgos de la niña 6 de 3 años. Se muestra totalmente normal en el rasgo sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5) y satisfactorio en el rasgo afectivo (1) somático (2), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 7 se muestra en la figura 23.

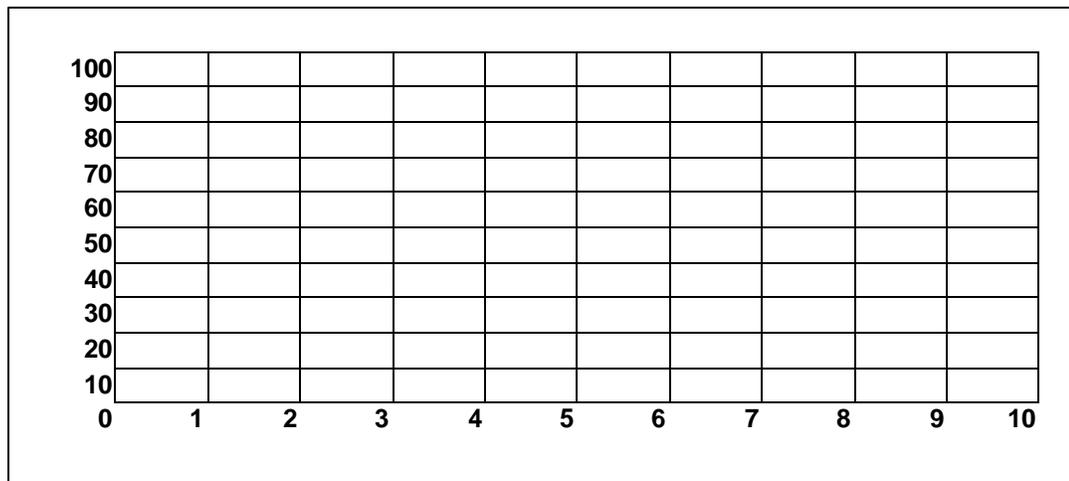


Figura 23: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño7, en la medida pretest

El perfil de rasgos del niño 7 de 4 años. Se aprecia un notable déficit en el desarrollo afectivo (1), aprese totalmente normal en sensomotor (5), y satisfactorio en somático (2), sensopercepción (3), motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

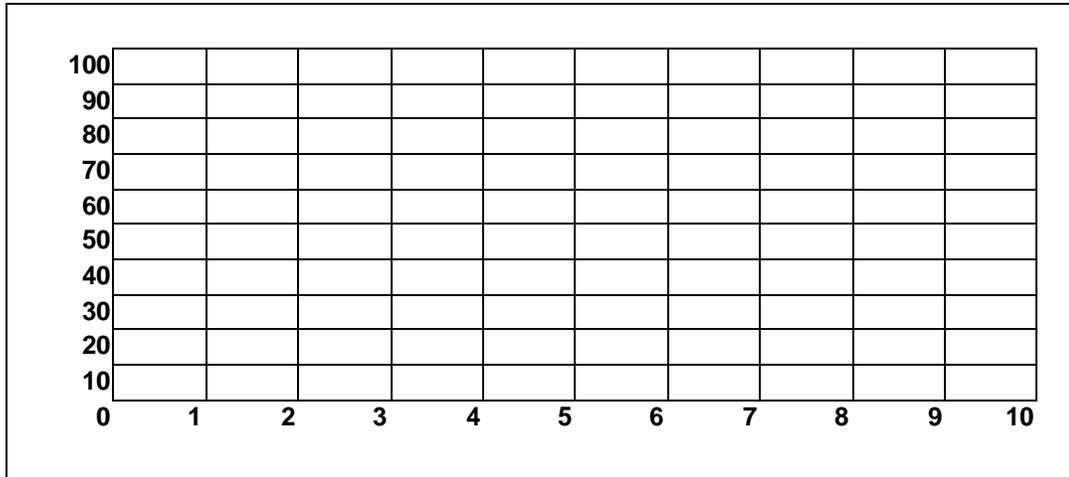


Figura 24: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño7, en la medida postest

El perfil de rasgos del niño 7 de 4 años. Se muestra totalmente normal en su desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3) motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 8 se muestra en la figura 25.

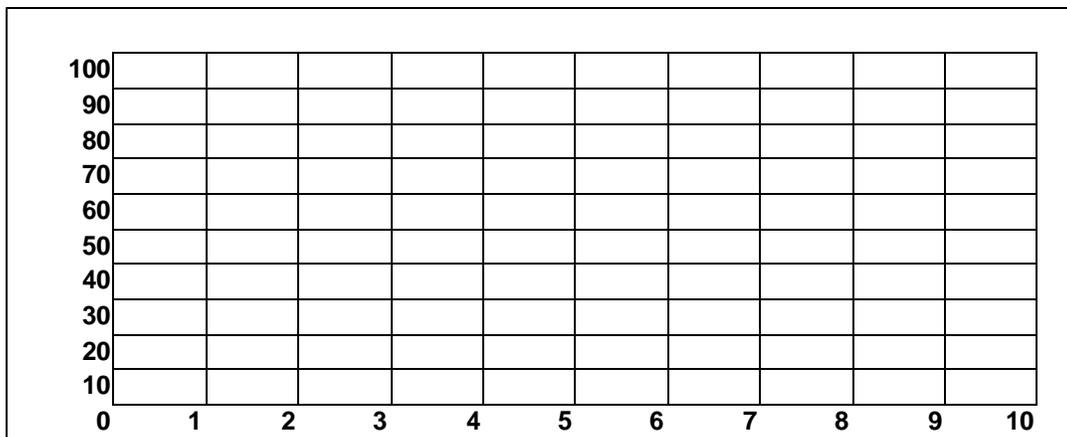


Figura 25: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 8, en la medida pretest.

El perfil de rasgos del niño 8 de 3 años. Se aprecia un déficit en el área sensoriomotor (5) y pensamiento (7). Parece totalmente normal el desarrollo afectivo (1) y satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3), motor (4) y comunicación (6).

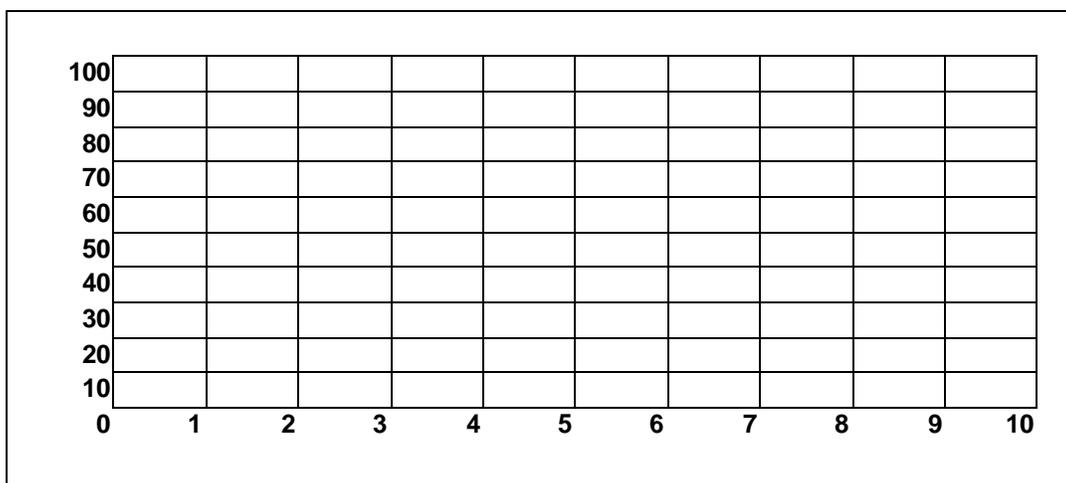


Figura 26: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 8, en la medida postes

El perfil de rasgos del niño 8 de 3 años. Párese totalmente normal en su desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensoriomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 9 se muestra en la figura 27.

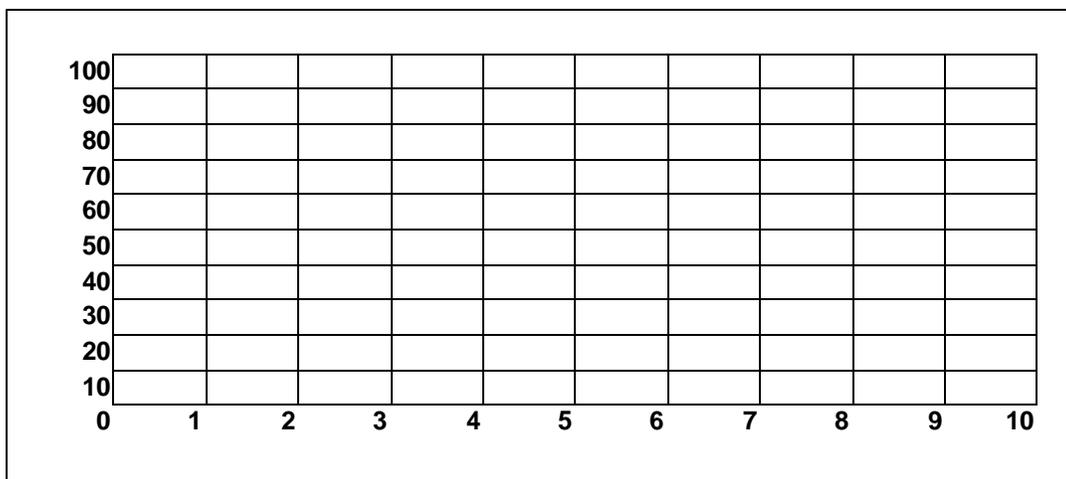


Figura 27: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 9 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niño 9 de 3 años. Se aprecia un notable déficit en el desarrollo afectivo(1), sensomotor (5) y pensamiento (7) y satisfactorio en sensopercepción (3), somático (2), motor (4), y comunicación (6).

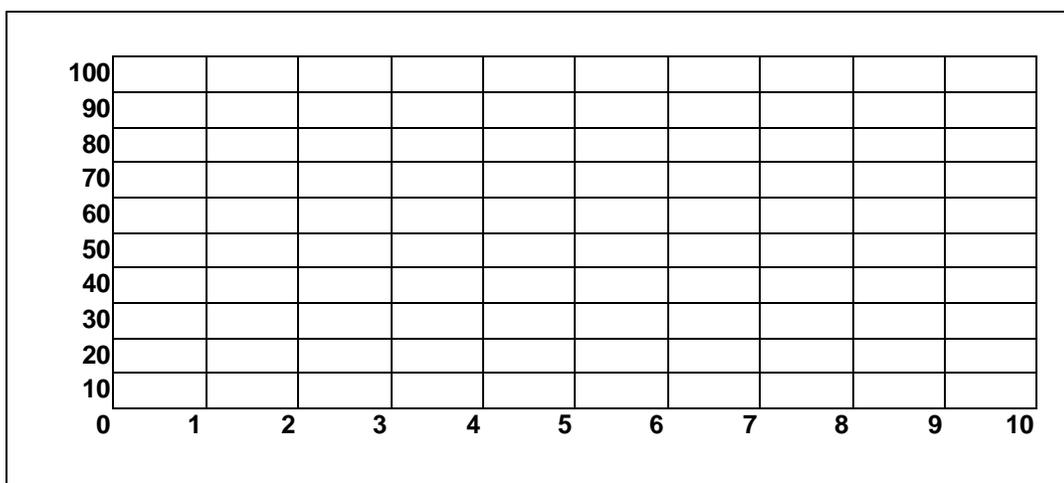


Figura 28: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 9, en la medida postest

Perfil de rasgos de la niña 9 de 4 años. Parece totalmente normal en su desarrollo somático (2), motor (4), sensomotor (5), y satisfactorio en

sensopercepción ((3), comunicación (6) y pensamiento (7). En su desarrollo afectivo (1), se aprecia un déficit.

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 10 se muestra en la figura29.

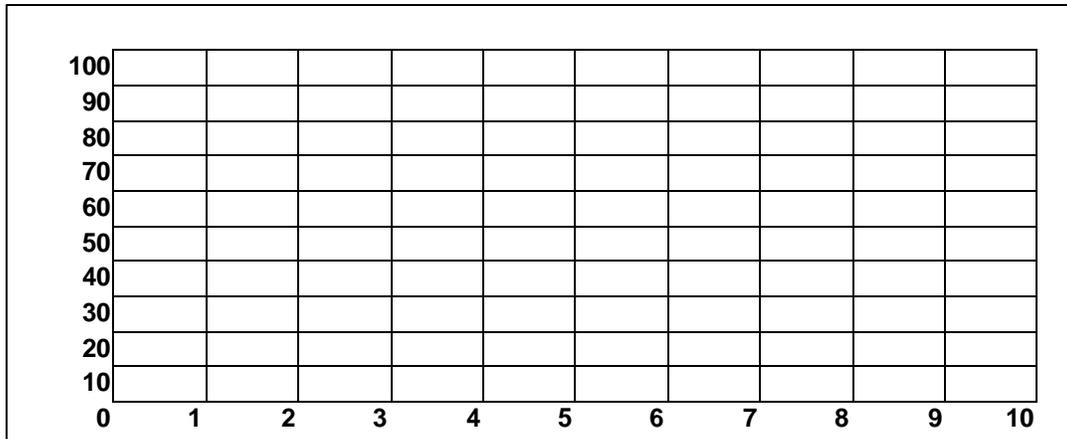


Figura 29: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 10, en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 10 de 4 años. Se aprecia un notable déficit en el desarrollo afectivo (1), sensomotor (5), párese totalmente normal en sensopercepción (3), y satisfactorio el somático (2) motor (4), comunicación (6), y pensamiento (7).

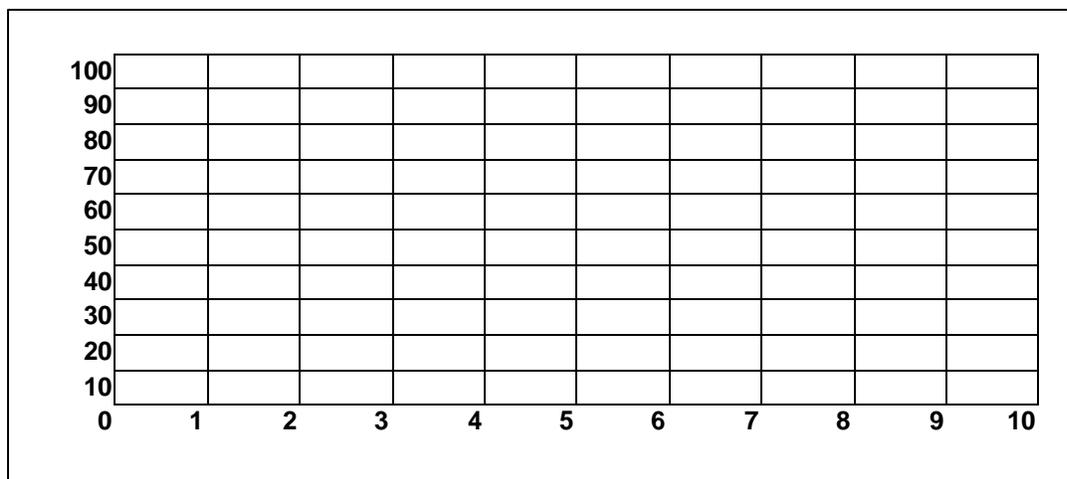


Figura 30: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 10, en la medida postest
 Perfil de rasgos de la niña 10 de 4 años. Parece totalmente normal el desarrollo sensoriomotor (5), y satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3), motor (4), afectivo (1), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 11 se muestra en la figura 31.

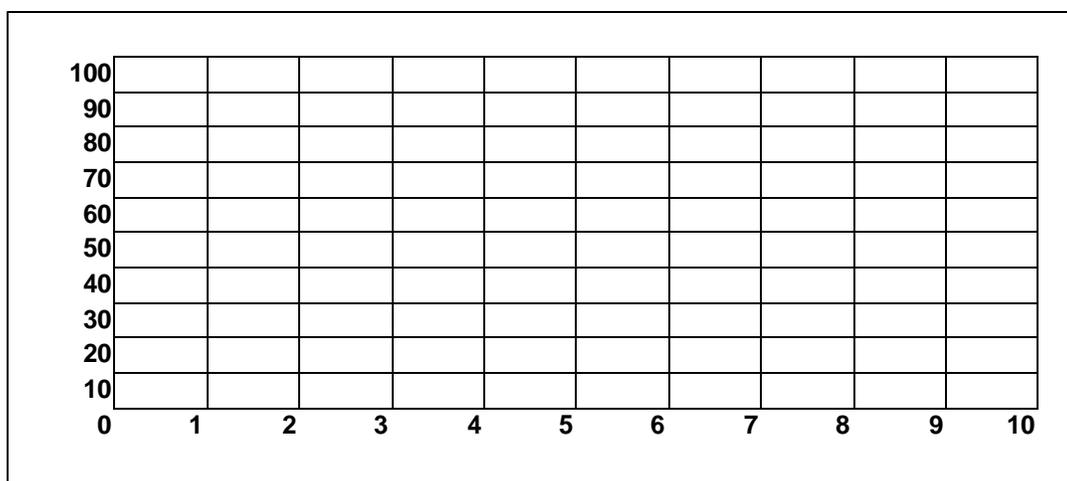


Figura31: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 11, en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 11 de 3 años. Se aprecia un notable déficit en el desarrollo sensopercepción (3), y satisfactorio en afectivo (1), somático (2), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

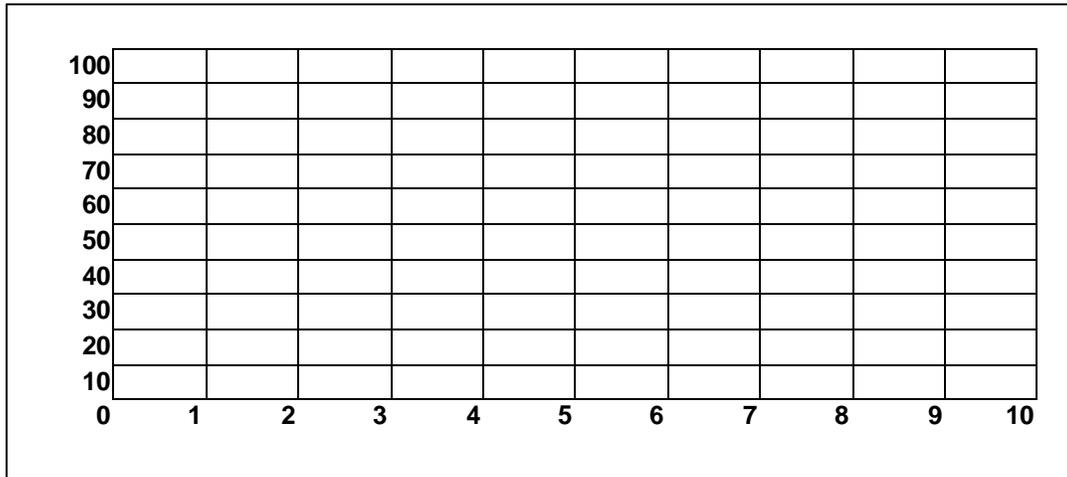


Figura 32: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 11, en la medida postest

Perfil de rasgos de la niña 11 de 3 años. Parece totalmente normal en su desarrollo motor (4), y sensomotor (5). Satisfactorio en afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), y comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 12 se muestra en la figura 33.

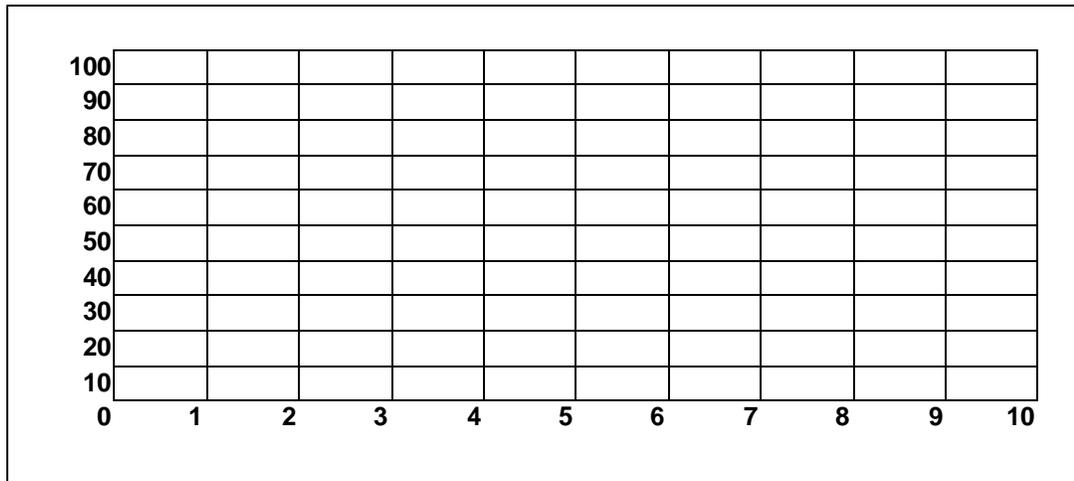


Figura 33: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 12, en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 12 de 3 años. Se aprecia satisfactorio el desarrollo el afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

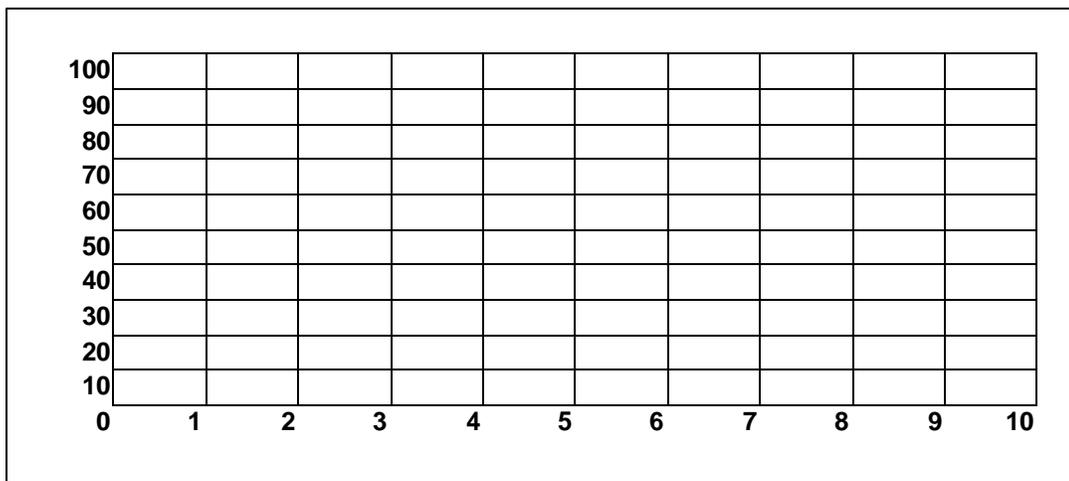


Figura 34: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 12, en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 12 de 3 años. Parece totalmente normal en su desarrollo sensopercepción (3), motor (4) y sensomotor (5), y satisfactorio en su desarrollo afectivo (1), somático (2), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario numero 13, se muestra en al figura 35.

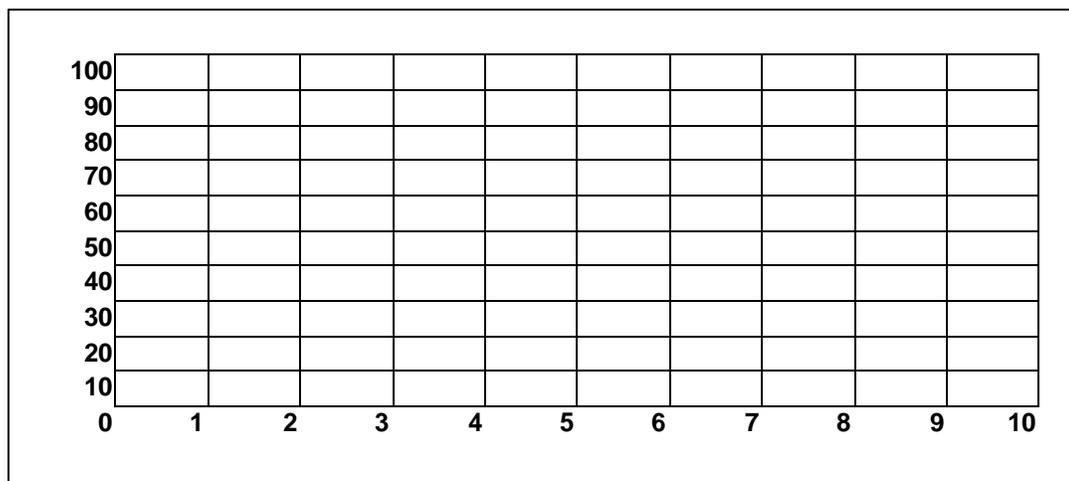


Figura 35: Perfil de Rasgos evolutivos para la niño 13, en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 13 de 4 años. Se aprecia un déficit notable en el rasgo afectivo (1), sensomotor (5), pensamiento (7) y satisfactorio en somático (2), sensopercepción (3), motor (4) y comunicación (6).

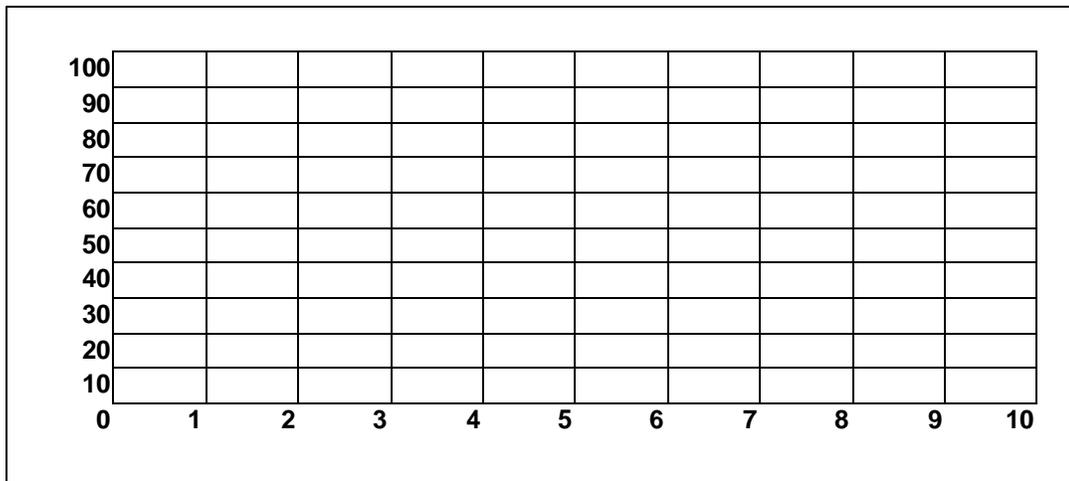


Figura 36: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 13, en la medida postest
 Perfil de rasgos del niño 13 de 3 años. Parece totalmente normal en el desarrollo motor (4), sensomotor (5), y satisfactorio en afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 14 se muestra en la figura 37.

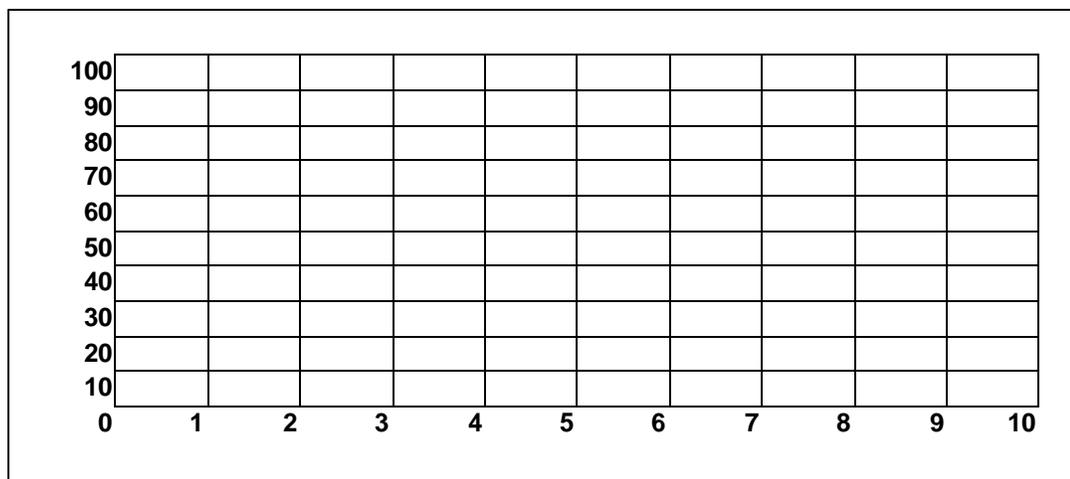


Figura37: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 14, en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 14 de 4 años. Se aprecia un satisfactorio desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

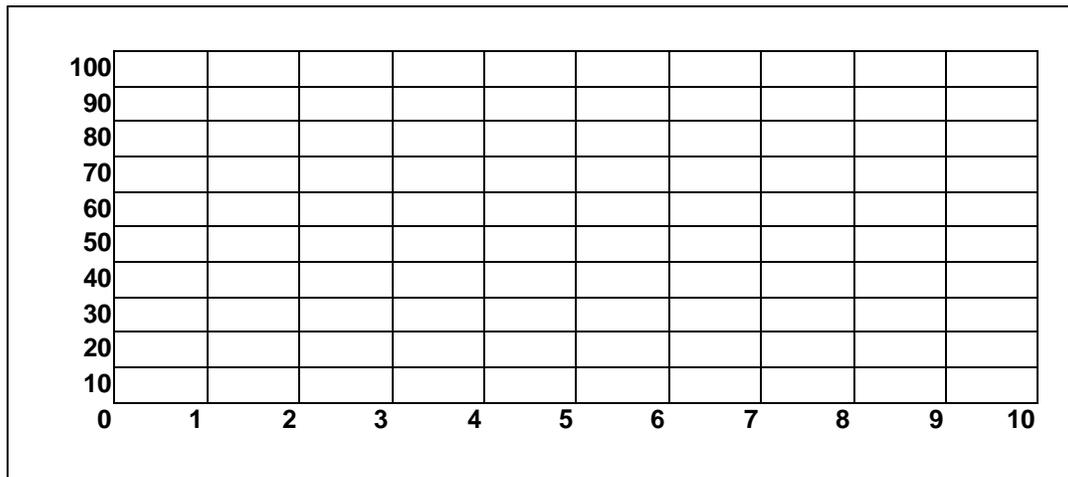


Figura 38: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 14 en la medida postest

Perfil de rasgos del niño 14 de 4 años. Parece totalmente normal el desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 15 se muestra en la figura 39.

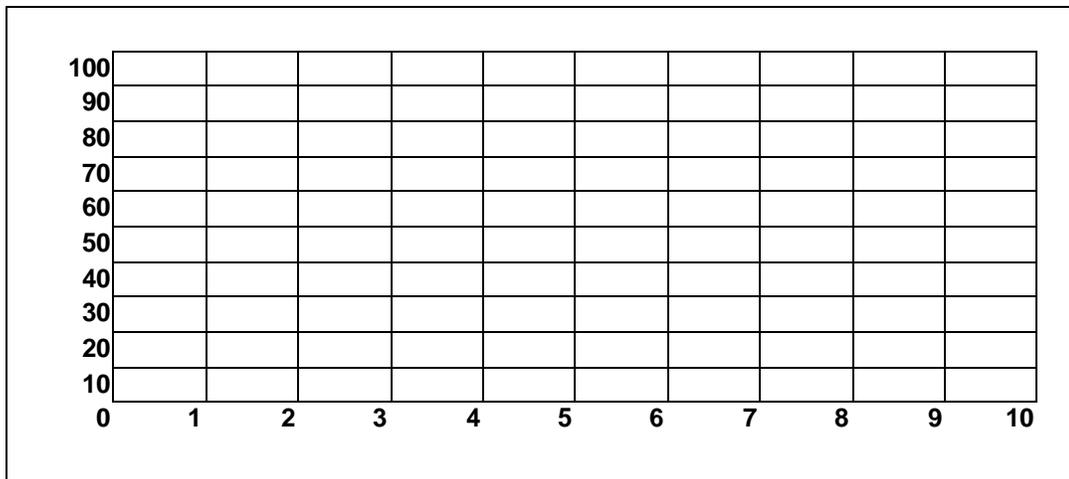


Figura 39: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 15, en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 15 de 4 años. Se aprecia un notable déficit en el desarrollo somático(2), motor (4), sensomotor (5), pensamiento (7) y satisfactorio el afectivo (1), sensopercepción (3),y comunicación (6).

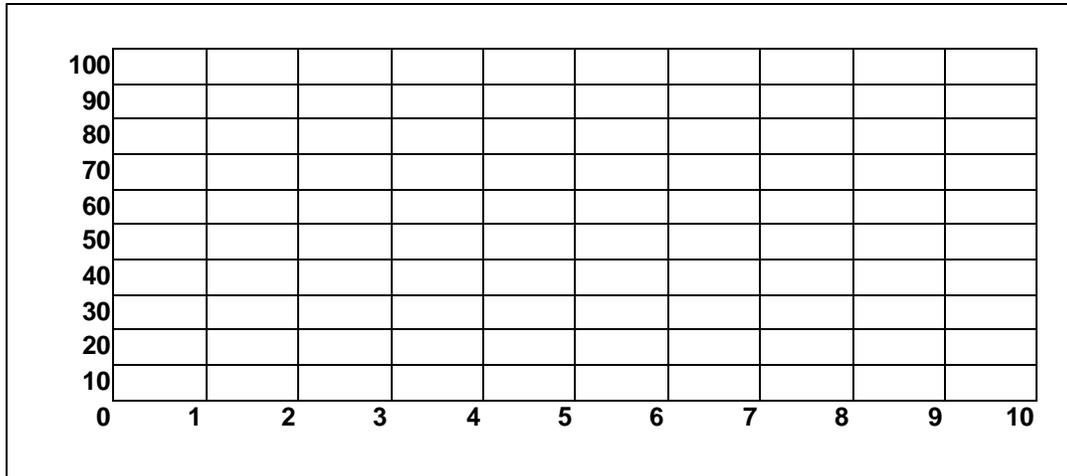


Figura 40: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 15, en la medida postest

Perfil de rasgos del niño 15 de 4 años. Parece totalmente normal el desarrollo somático (2), sensopercepción(3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6), y pensamiento (7), y satisfactorio el afectivo (1).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 16 se muestra en la figura 41.

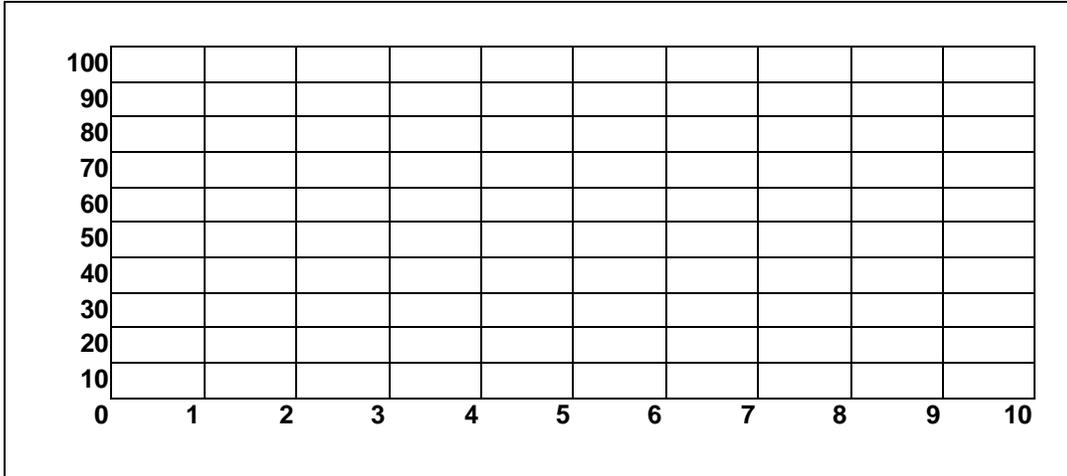


Figura 41: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 16, en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 16 de 4 años. Se aprecia un déficit en su desarrollo sensoriomotor (5) y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), sensoripercepción (3) motor (4), comunicación (6), y pensamiento (7).

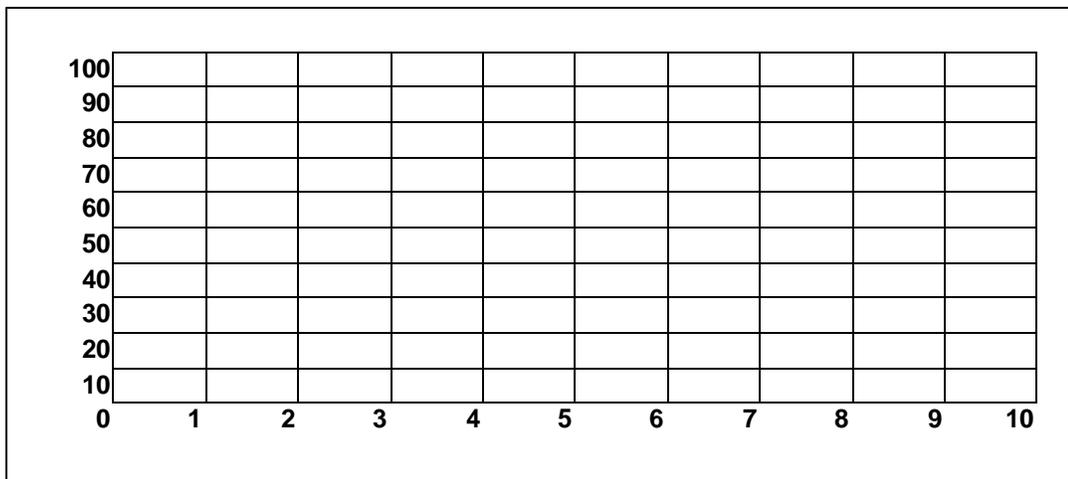


Figura 42: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 16, en la medida posttest

Perfil de rasgos del niño 16 de 4 años. Parece totalmente normal el desarrollo y satisfactorio el afectivo (1), somático (2) sensopercepción (3), motor (4), sensomotor(5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos evolutivos para la niña del Hogar Comunitario número 17, se muestra en la figura 43.

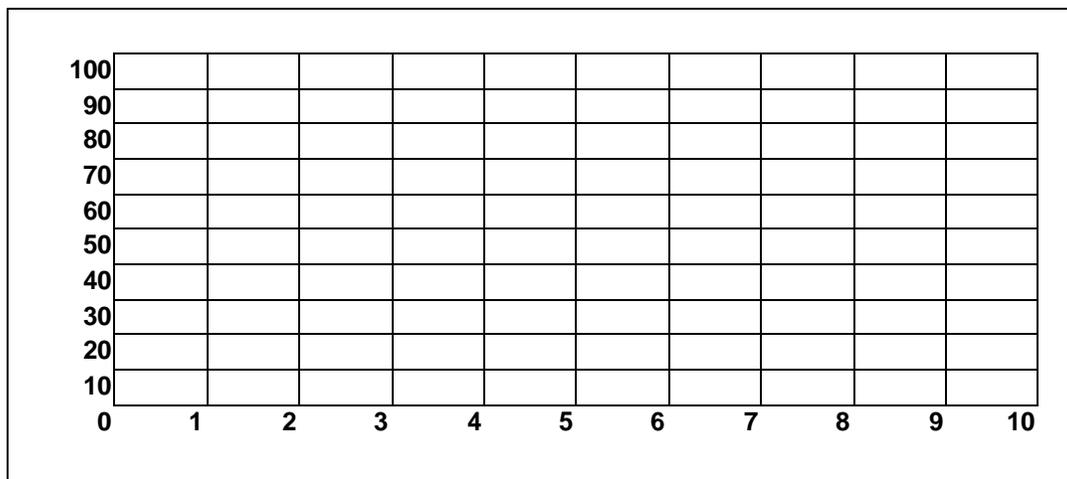


Figura 43: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 17, en la medida pretest

Se aprecia un notable déficit en el desarrollo sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5) y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), comunicación (6) y pensamiento (7).

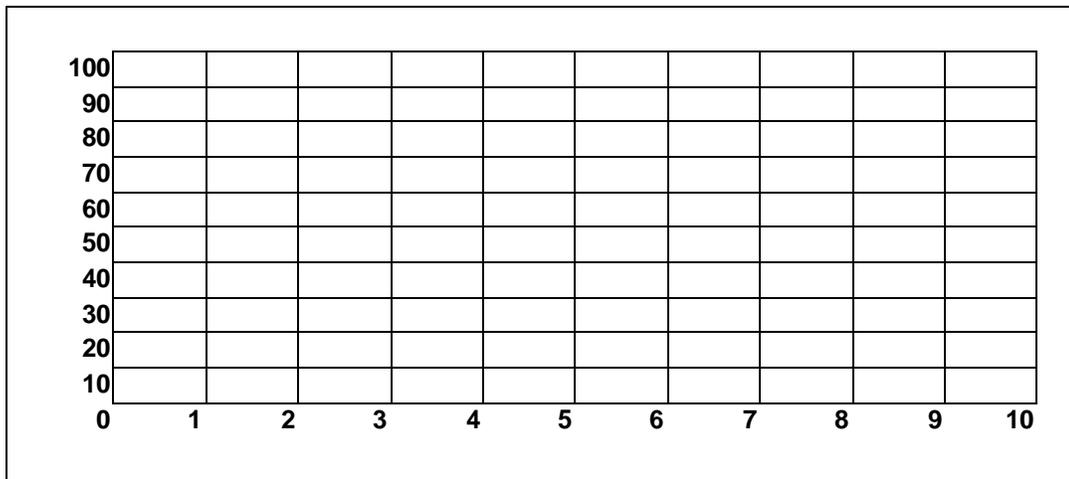


Figura 44: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 17, en la medida postest

Perfil de rasgos de la niña 17 de 3 años. Parece totalmente normal el desarrollo somático (2), y satisfactorio el desarrollo afectivo (1), sensopercepción (3) el motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 18 se muestra en la figura 45.

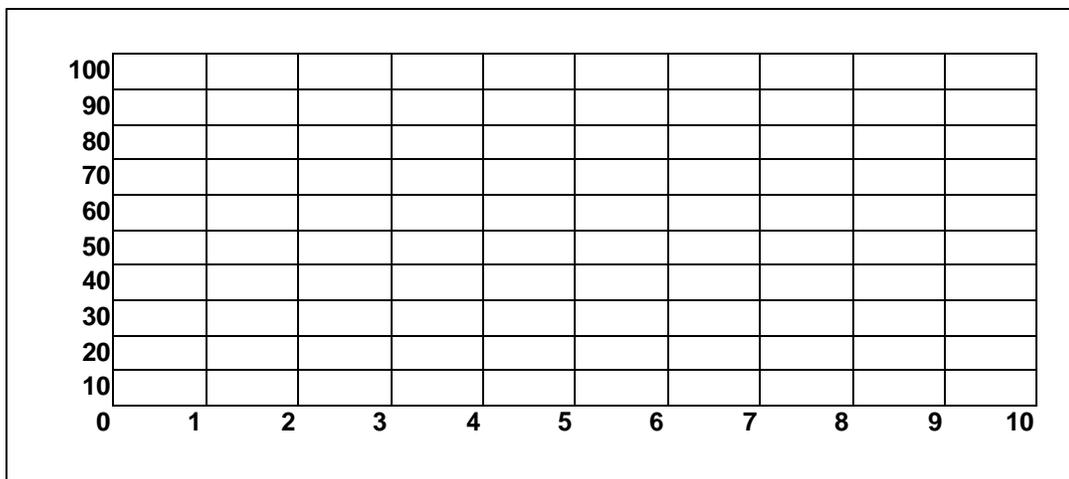


Figura 45: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 18 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 18 de 4 años. Se aprecia un déficit en su desarrollo sensoriomotor (5), Parece totalmente normal en su desarrollo afectivo (1) y sensorio-percepción (3), y satisfactorio en somático (2), motor (4) comunicación (6) y pensamiento (7).

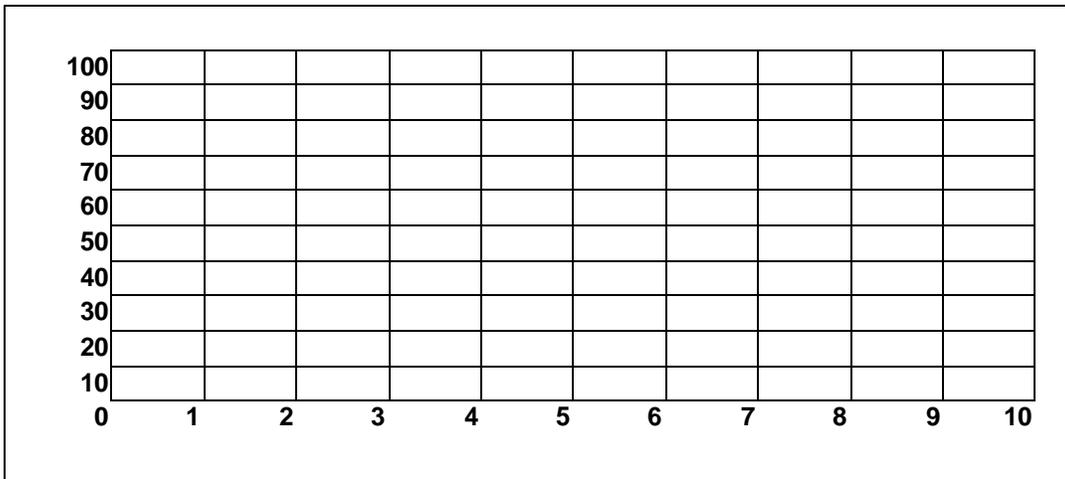


Figura 46: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 18 en la medida posttest

Perfil de rasgos del niño 18 de 4 años. Parece totalmente normal el desarrollo somático (2), sensorio-percepción (3), motor (4) y sensoriomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7), y satisfactorio el afectivo (1).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 19 se muestra en la figura 47.

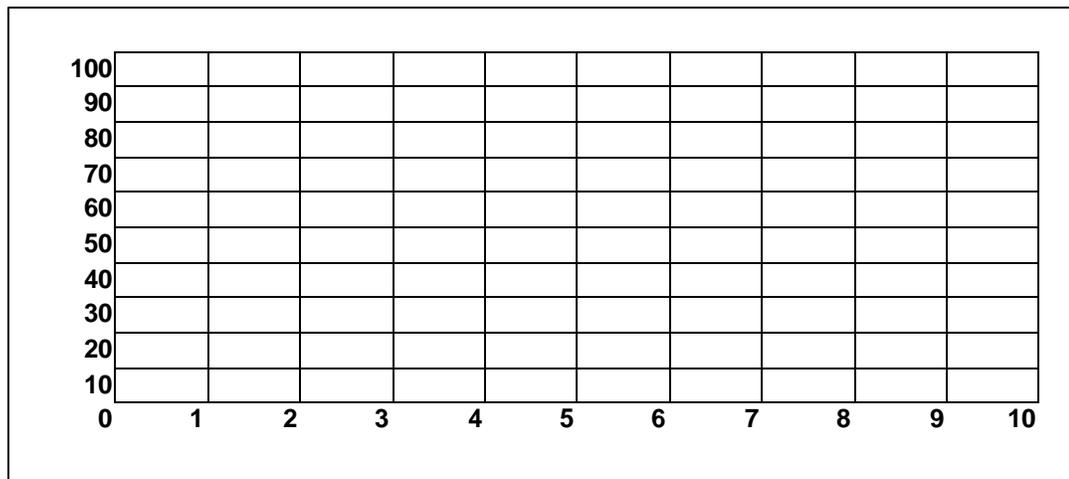


Figura 47: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 19 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 19 de 3 años. Se aprecia un déficit en el satisfactorio desarrollo afectivo (1) y sensomotor (5), y satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3), motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

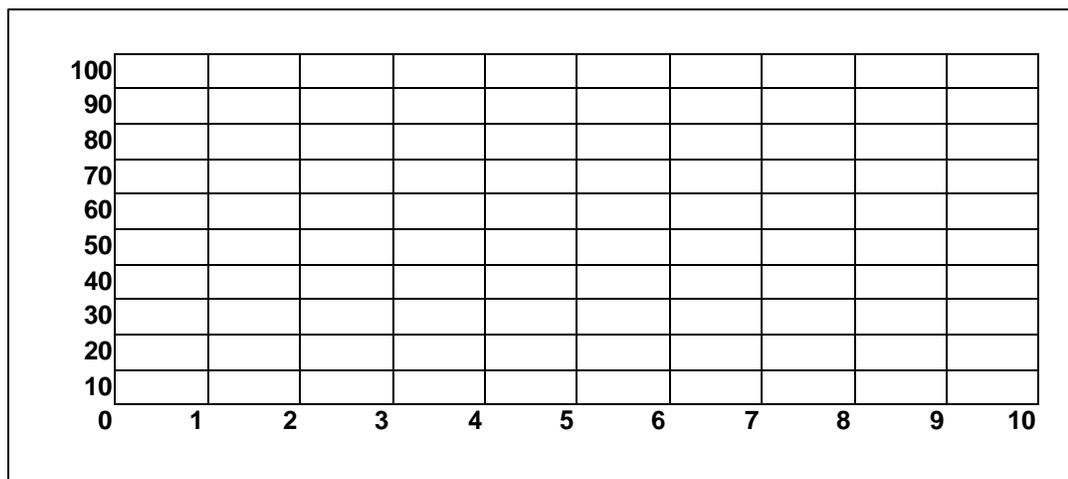


Figura 48: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 19 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 19 de 3 años. Parece totalmente normal en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4) y sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).satisfactorio en su desarrollo afectivo (1), A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 20 se muestra en la figura 49.

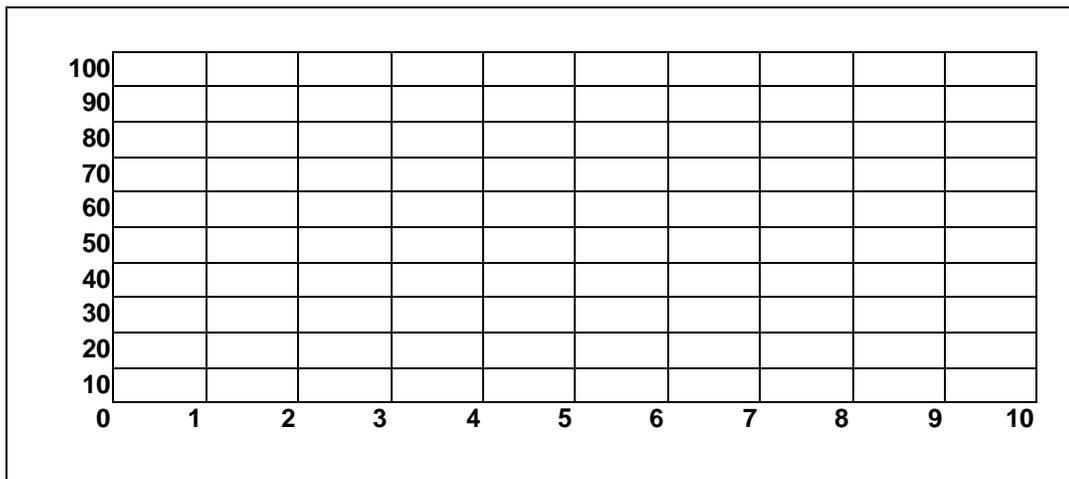


Figura 49: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 20 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 20 de 3 años. Se aprecia un satisfactorio desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6)y pensamiento (7).

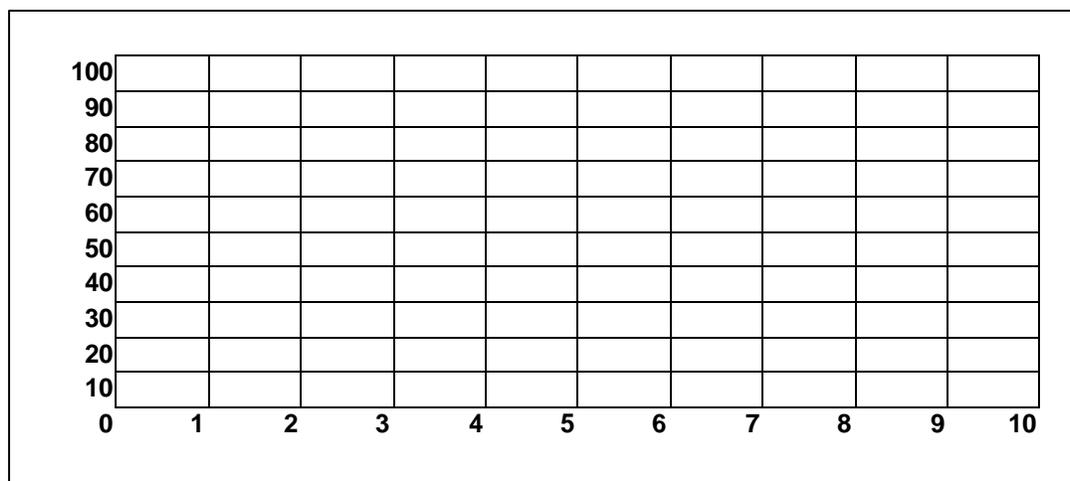


Figura 50: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 20 en la medida posttest

Perfil de rasgos del niño 20 de 3 años. Se aprecia un déficit en el rasgo afectivo (1) y satisfactorio en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 21 se muestra en la figura 51.

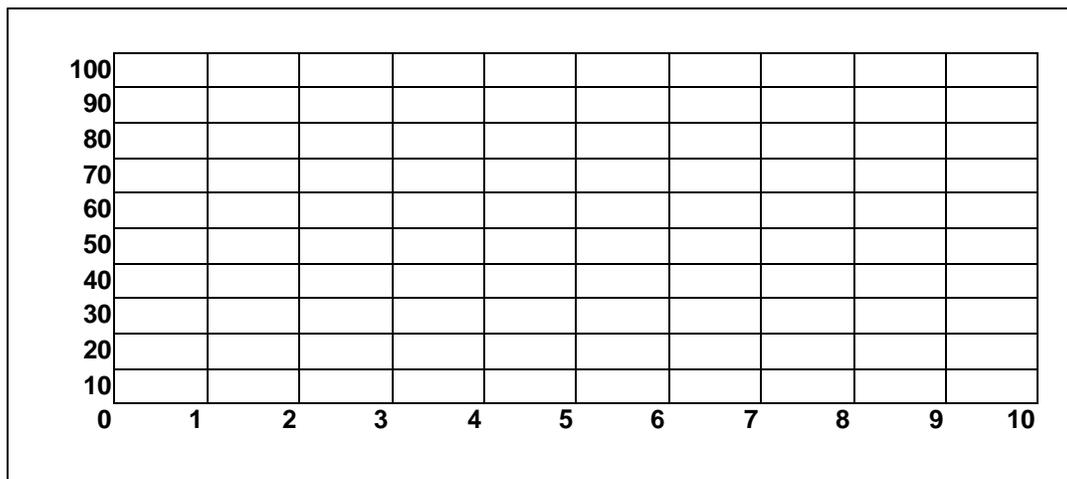


Figura 51: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 21 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 21 de 3 años. Se aprecia un satisfactorio desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

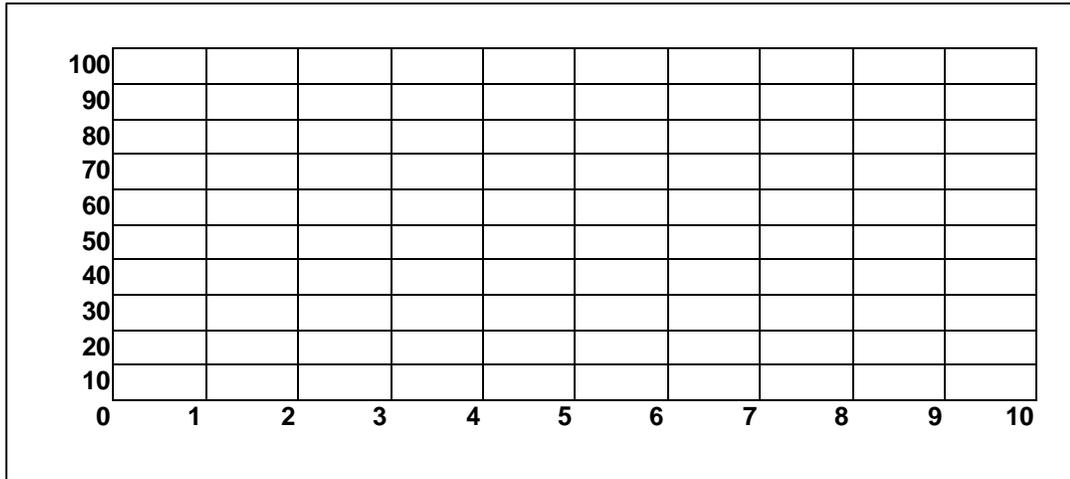


Figura 52: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 21 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 21 de 3 años. Parece totalmente normal en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4) y sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7), y satisfactorio en afectivo (1),

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 22 se muestra en la figura 53.

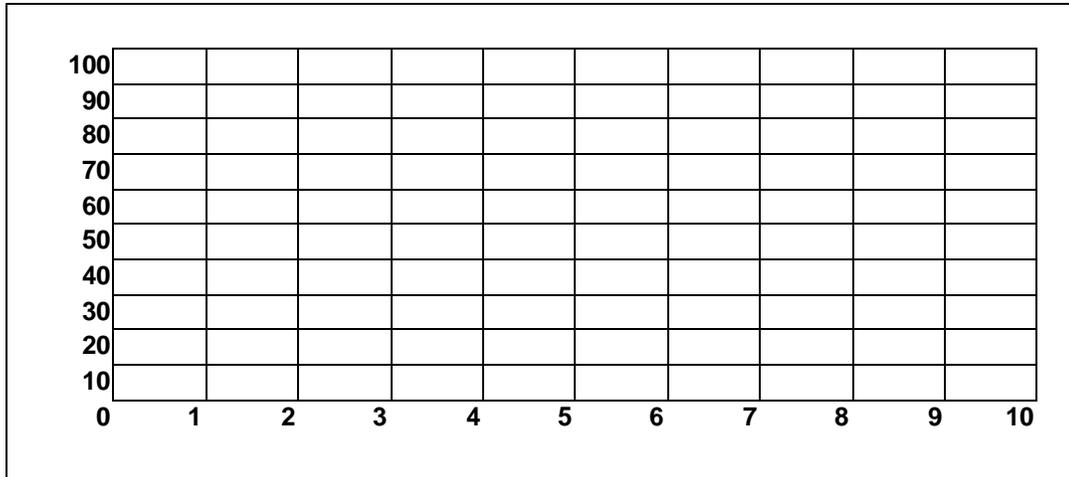


Figura 53: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 22 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 22 de 5 años. Se aprecia un satisfactorio desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

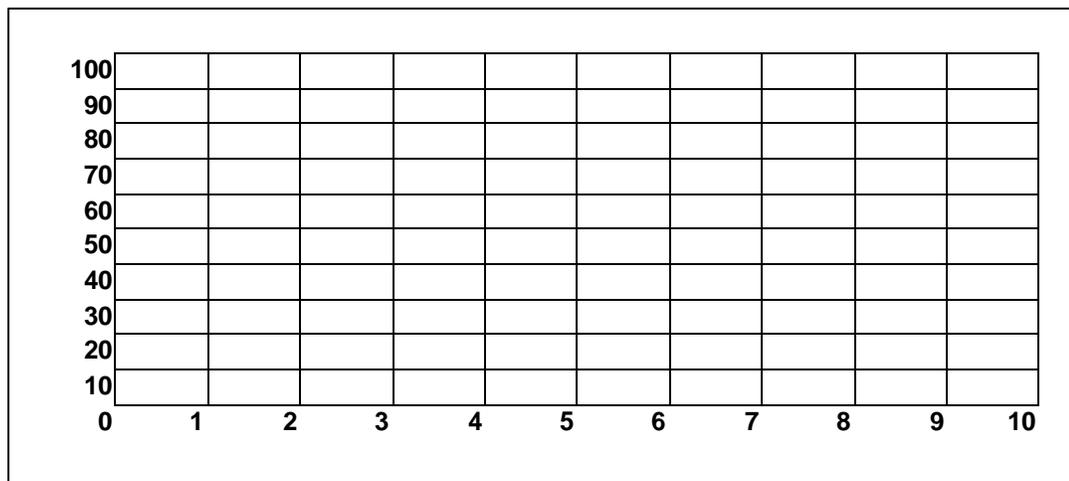


Figura 54: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 22 en la medida posttest

Perfil de rasgos del niño 22 de 5 años. Parece totalmente normal el desarrollo motor (4) y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), sensomotor (5), comunicación (6), pensamiento (7) y normativo (8).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 23 se muestra en la figura 55.

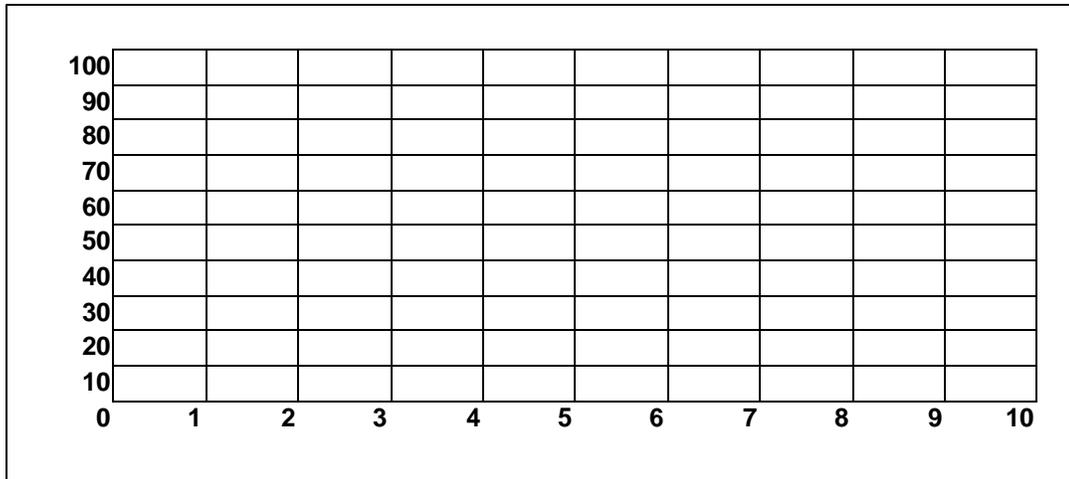


Figura 55: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 23 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 23 de 3 años. Se aprecia un notable déficit en el desarrollo afectivo (1), y sensomotor (5) y satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3) motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

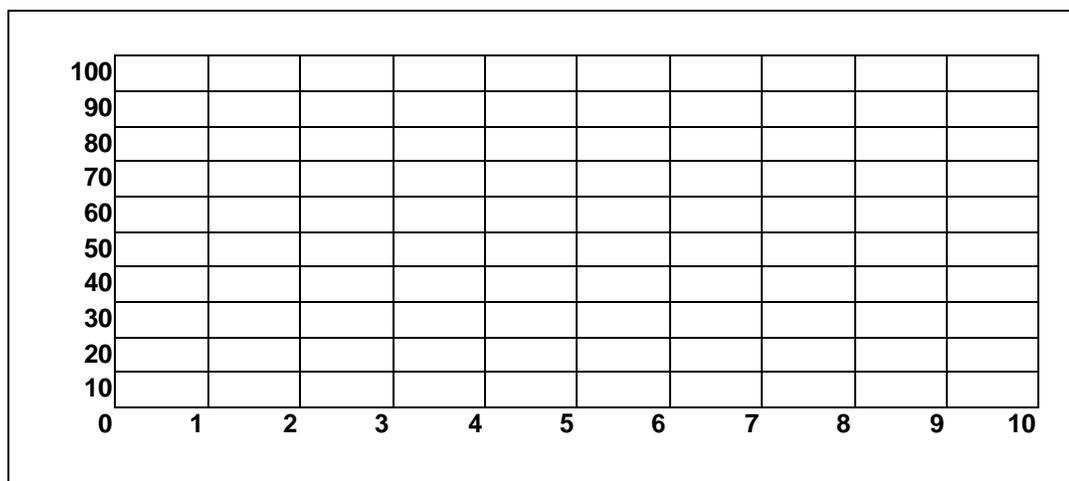


Figura 56: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 23 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 23 de 3 años. Parece totalmente normal en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7), y satisfactorio en el afectivo (1).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 24 se muestra en la figura 57.

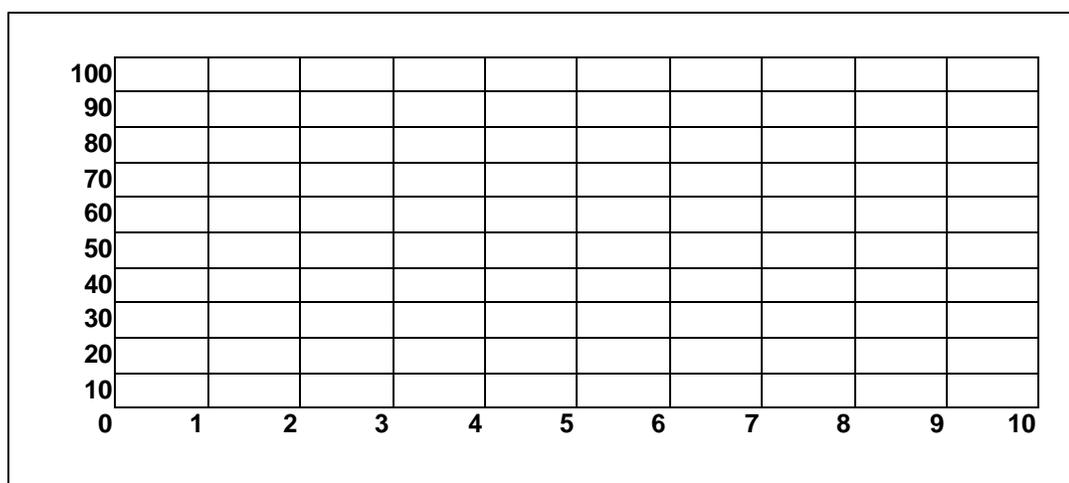


Figura 57: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 24 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 24 de 4 años. Parece totalmente normal en su desarrollo sensopercepción (3), motor (4), y sensomotor (5), y satisfactorio en afectivo (1), somático (2), comunicación (6) y pensamiento (7).

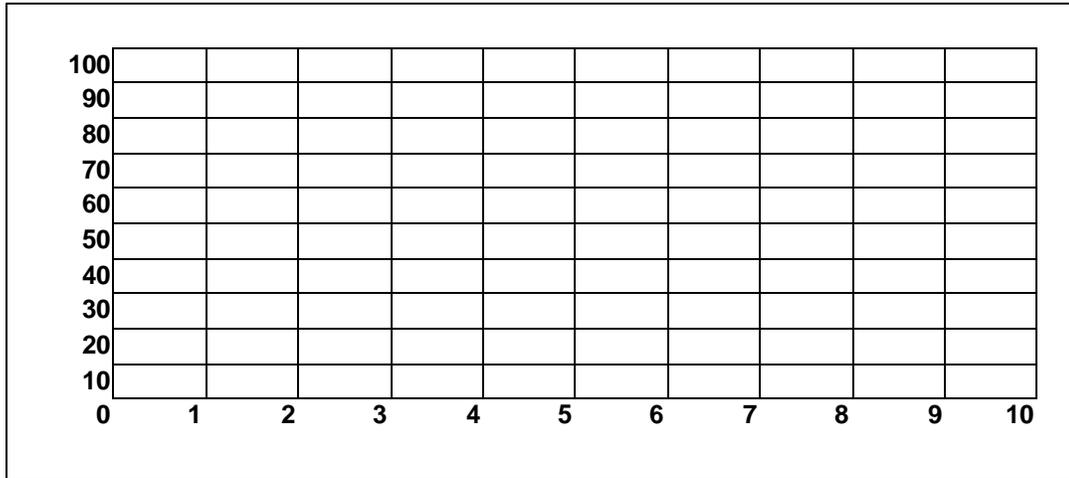


Figura 58: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 24 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 24 de 4 años. Parece totalmente normal en su desarrollo sensopercepción (3), motor (4), y sensomotor (5), y satisfactorio en afectivo (1), somático (2), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 25 se muestra en la figura 59.

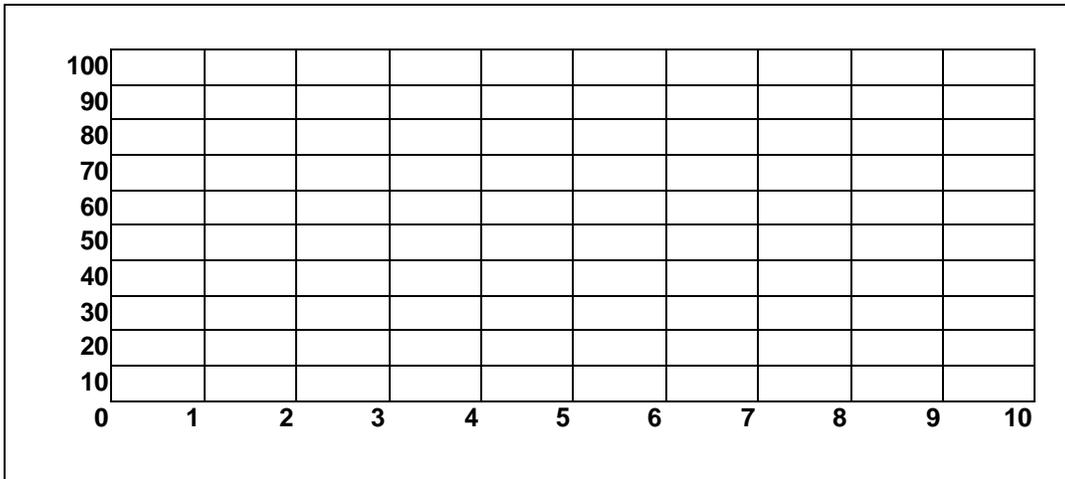


Figura 59: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 25 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 25 de 3 años. Se aprecia un notable déficit en el desarrollo sensomotor (5), y satisfactorio el afectivo (1), el somático (2), sensopercepción (3), motor (4), comunicación (6) pensamiento (7).

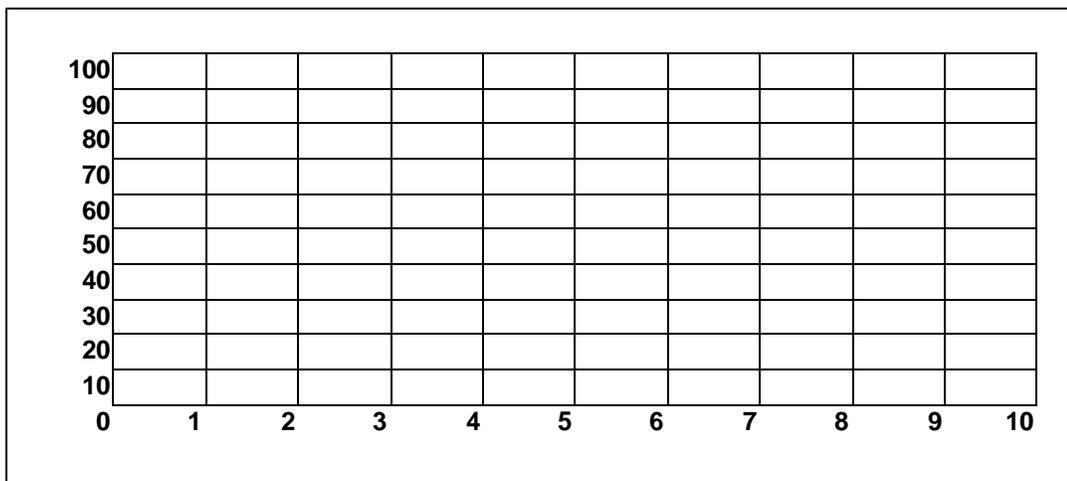


Figura 60: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 25 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 25 de 3 años. Parece totalmente normal en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7) y satisfactorio el afectivo (1).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 26 se muestra en la figura 61.

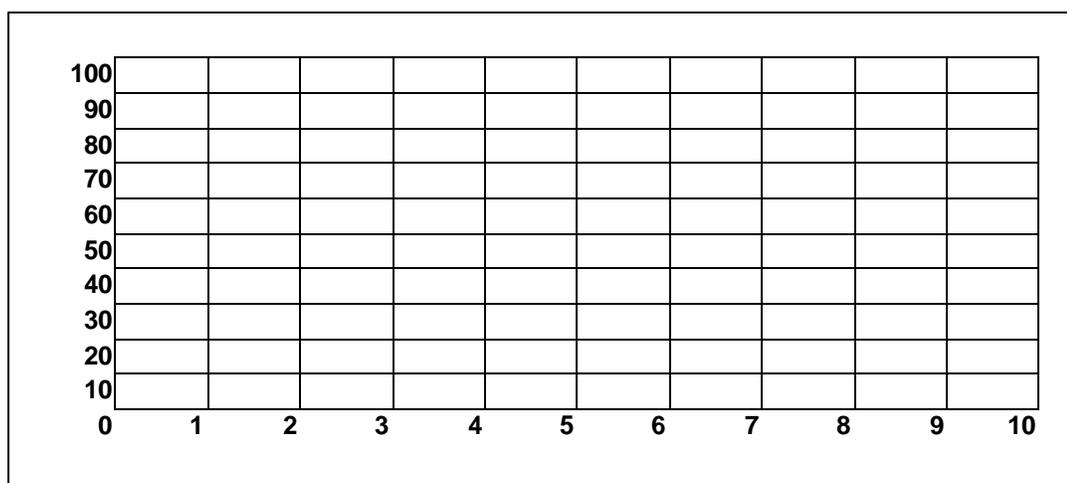


Figura 61: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 26 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 26 de 4 años. Parece totalmente normal en su desarrollo motor (4), y sensomotor (5). Se aprecia un satisfactorio desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), comunicación (6) y pensamiento (7).

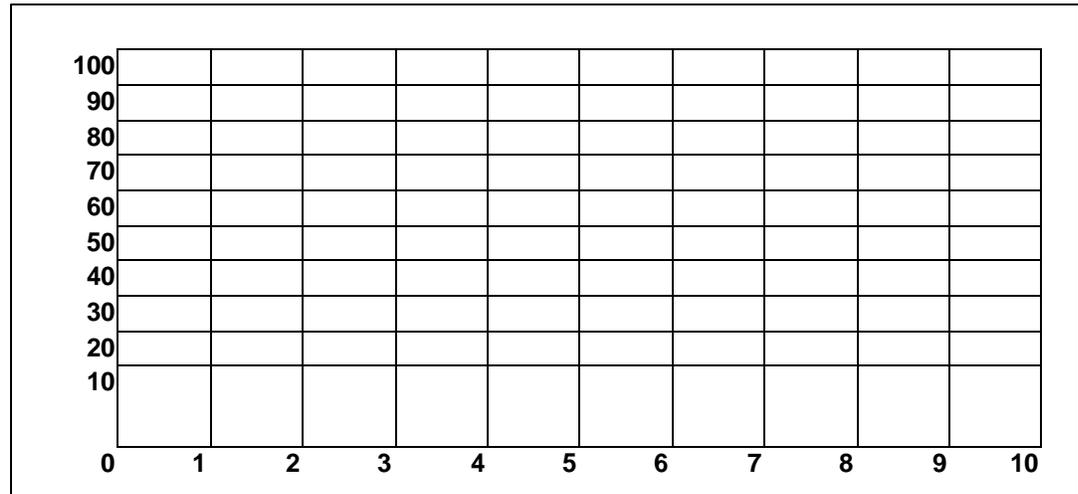


Figura 62: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 26 en la medida postest

Perfil de rasgos del niño 26 3 años. Parece totalmente normal en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3) y motor (4), y satisfactorio el afectivo (1), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 27 se muestra en la figura 63.

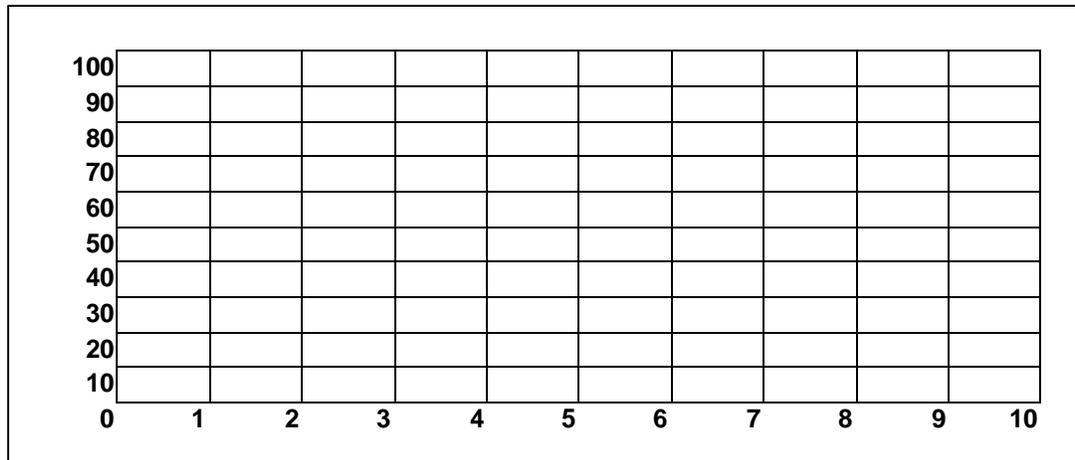


Figura 63: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 27 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 27 de 4 años. Se aprecia totalmente normal el desarrollo sensopercepción (3), y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

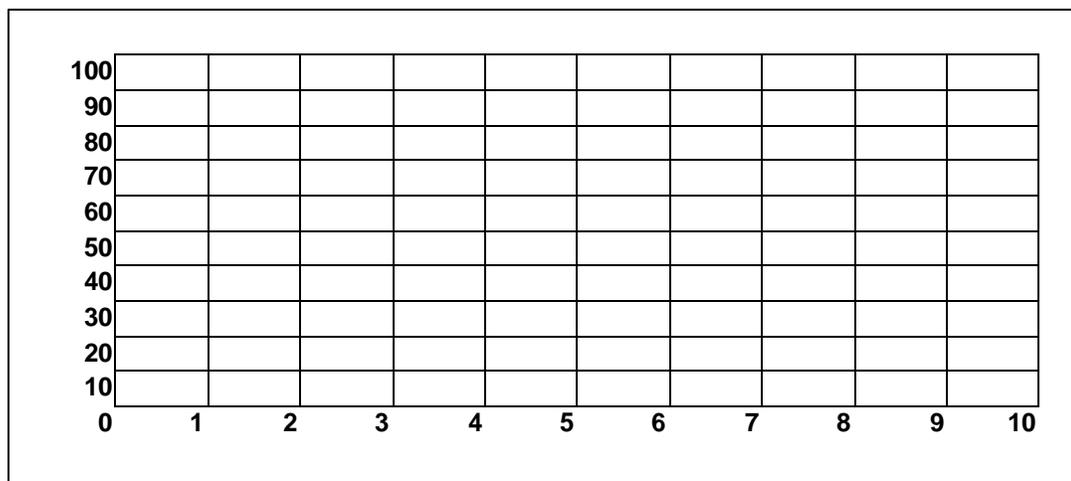


Figura 64: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 27 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 27 de 4 años. Parece totalmente normal en su desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), y satisfactorio el sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 28 se muestra en la figura 65.

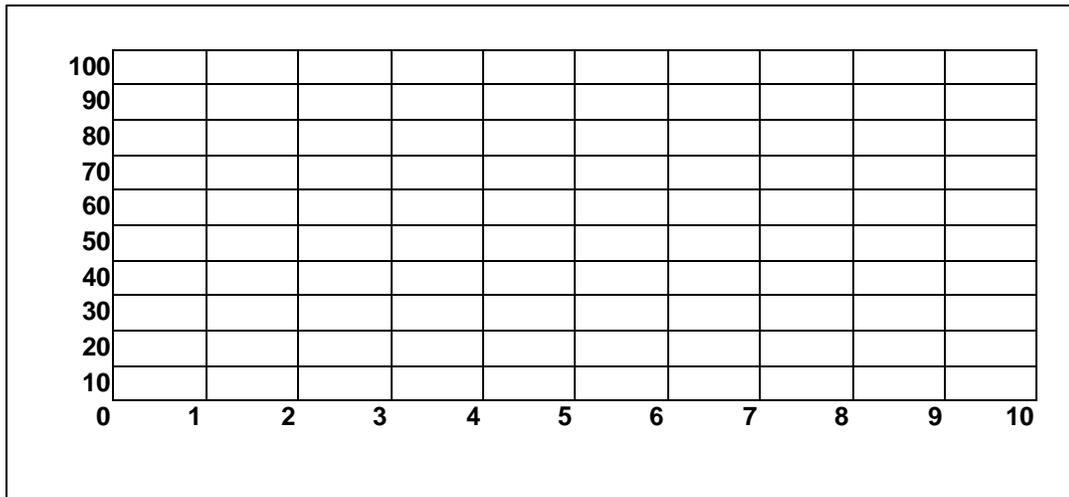


Figura 65: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 28 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 28 de 3 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo comunicación (6) y satisfactorio el afectivo (1), somático (2) sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5) y pensamiento (7).

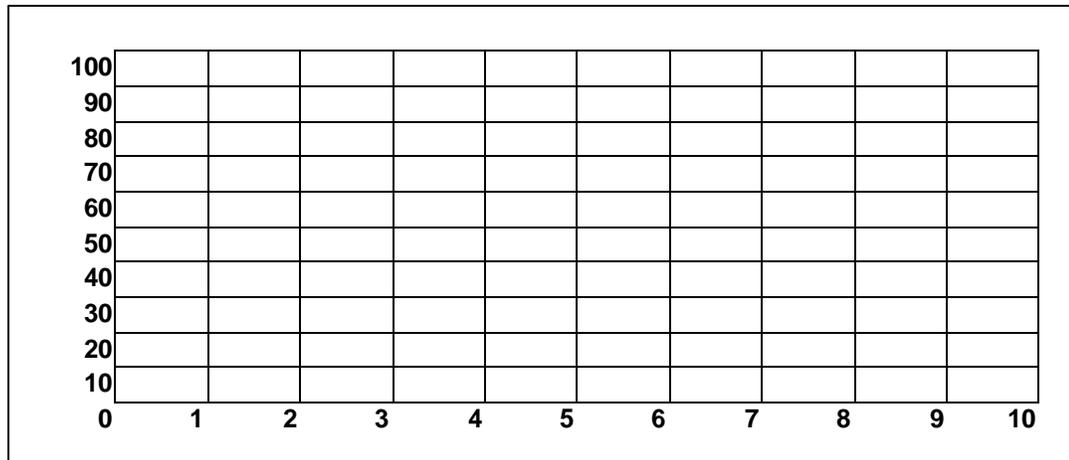


Figura 66: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 28 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 28 de 3 años. Se presenta un déficit en el rasgo comunicación (6). Se aprecia totalmente normal en el desarrollo afectivo (1), y motor (4), y satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3), sensomotor (5) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 29 se muestra en la figura 67.

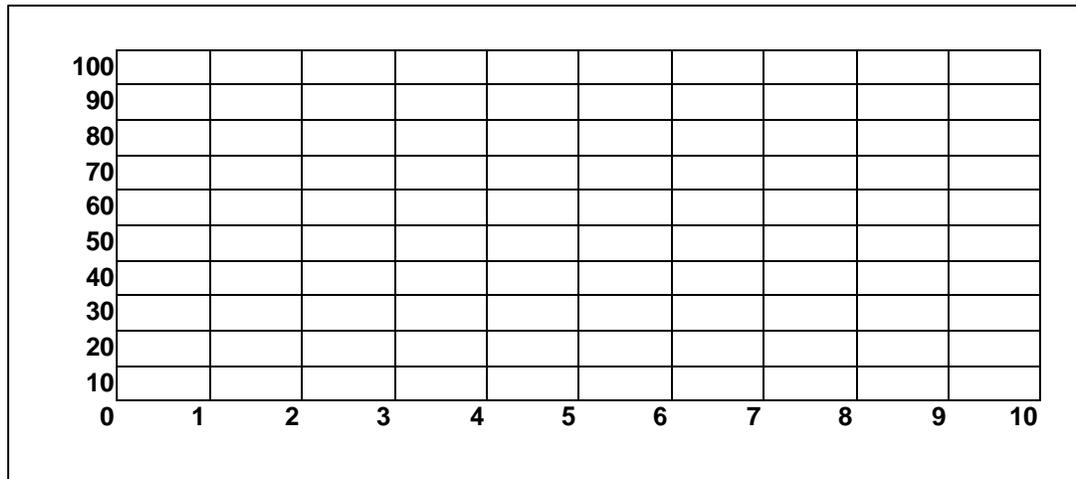


Figura 67: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 29 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 29 de 3 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo afectivo (1), motor (4), y comunicación (6). Satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3), sensomotor (5), y pensamiento (7).

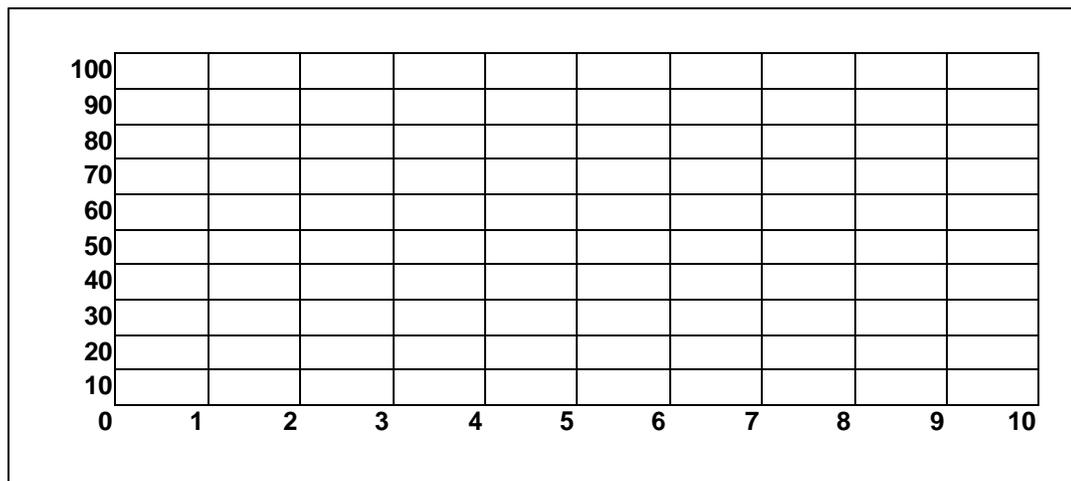


Figura 68: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 29 en la medida postest

Perfil de rasgos de la niña 29 de 3 años. Se aprecia un notable déficit en el desarrollo afectivo (1). Parece totalmente normal el somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 30 se muestra en la figura 69.

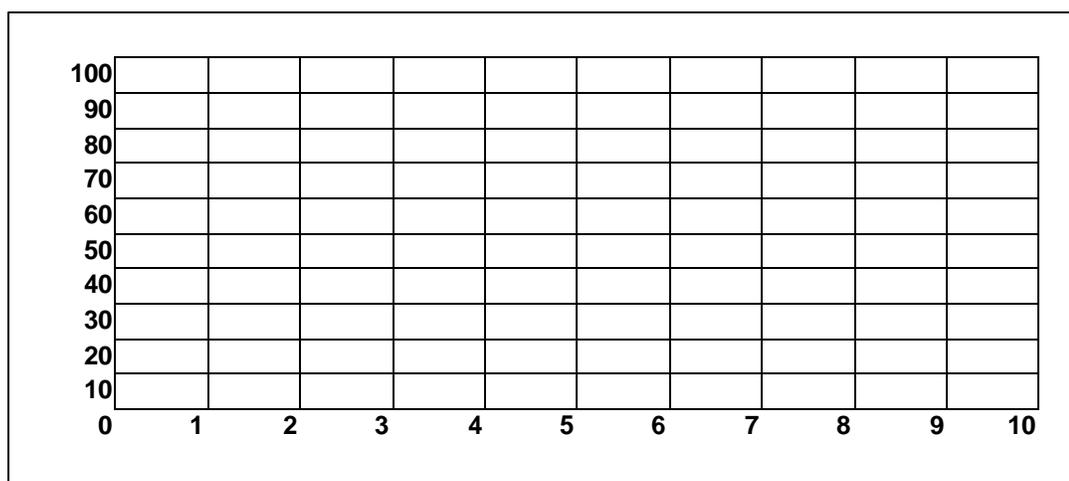


Figura 69: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 30 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 30 de 4 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo sensomotor (5). Parece totalmente normal en su desarrollo sensopercepción (3), y satisfactorio en el afectivo (1), somático (2), motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

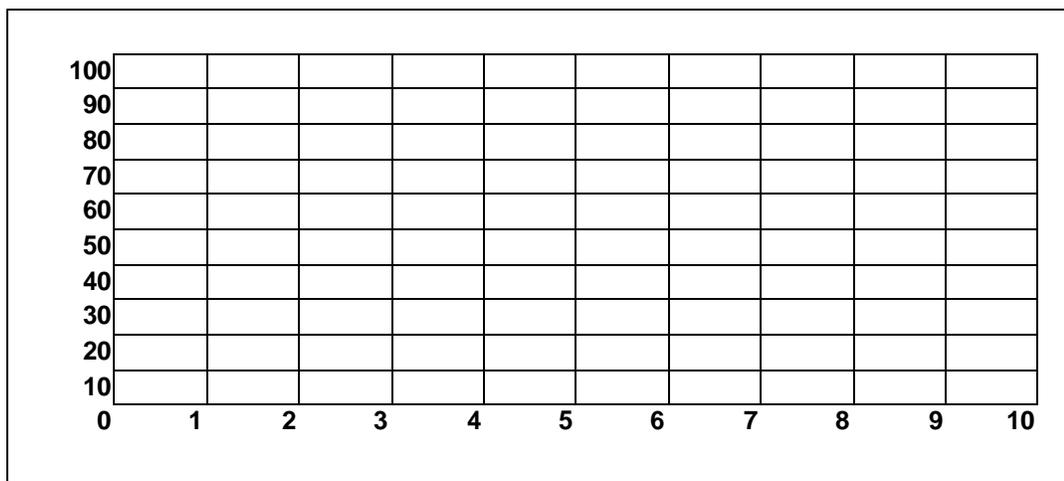


Figura 70: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 30 en la medida postest

Perfil de rasgos de la niña 30 de 4 años. Se aprecia un profundo déficit en el desarrollo sensomotor (5). Parece totalmente normal el somático (2) y senso-percepción (3) y satisfactorio el afectivo (1), motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 31 se muestra en la figura 71.

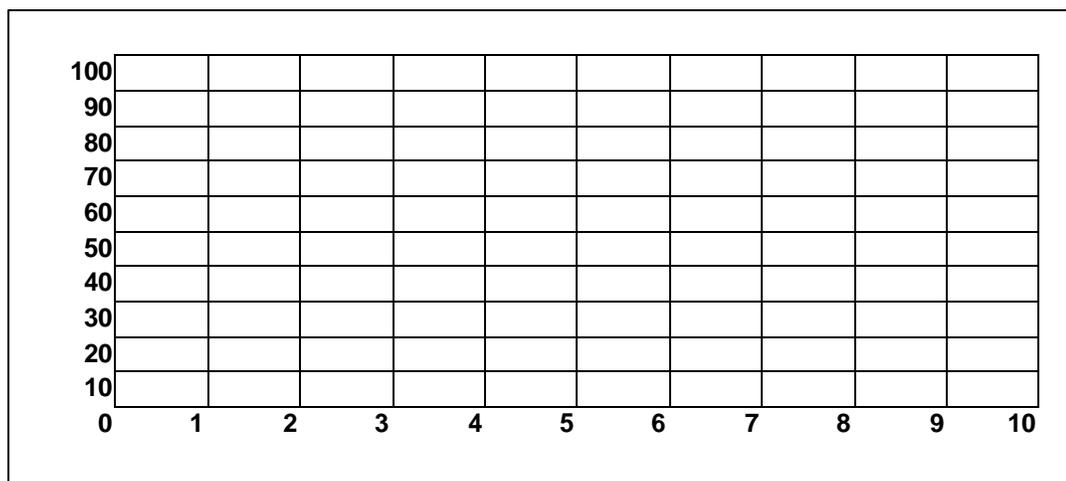


Figura 71: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 31 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 31 de 3 años. Se aprecia un notable déficit en su desarrollo somático (2), motor (4), y sensomotor (5), y satisfactorio en el afectivo (1), sensopercepción (3), comunicación (6) y pensamiento (7).

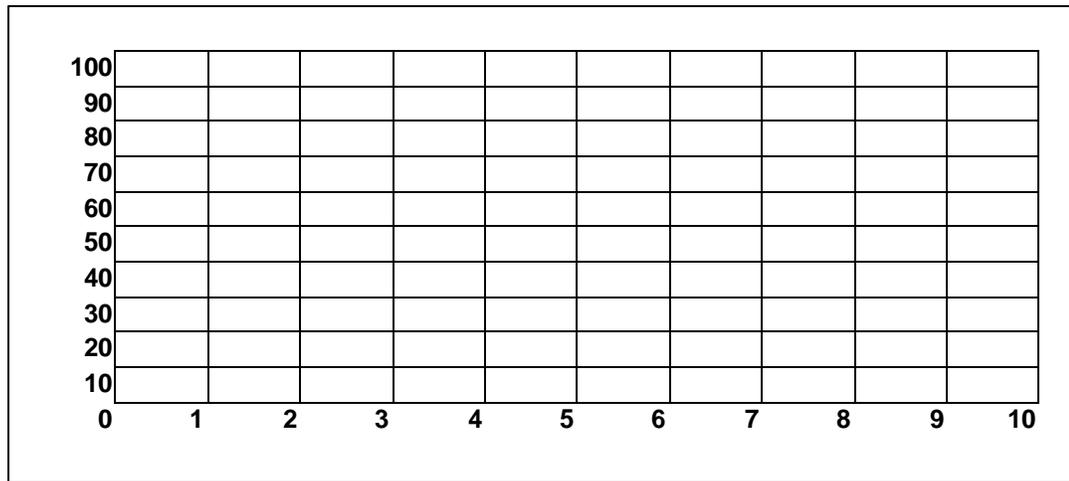


Figura 72: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 31 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 31 de 3 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo afectivo (1). Parece totalmente normal el desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 32 se muestra en la figura 73.

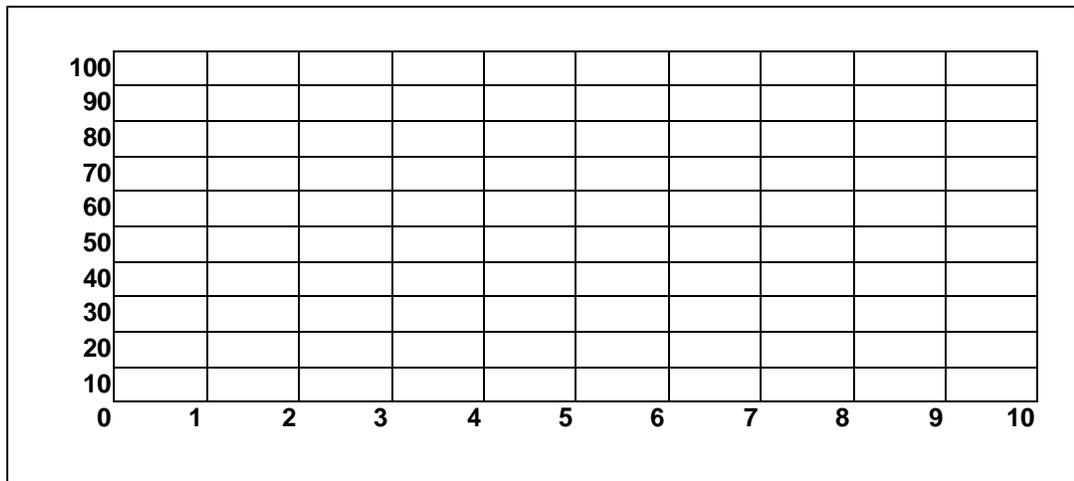


Figura 73: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 32 en la medida pretest
 Perfil de rasgos del niño 32 de 3 años. Se aprecia un notable déficit en su desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7), y satisfactorio el motor (4).

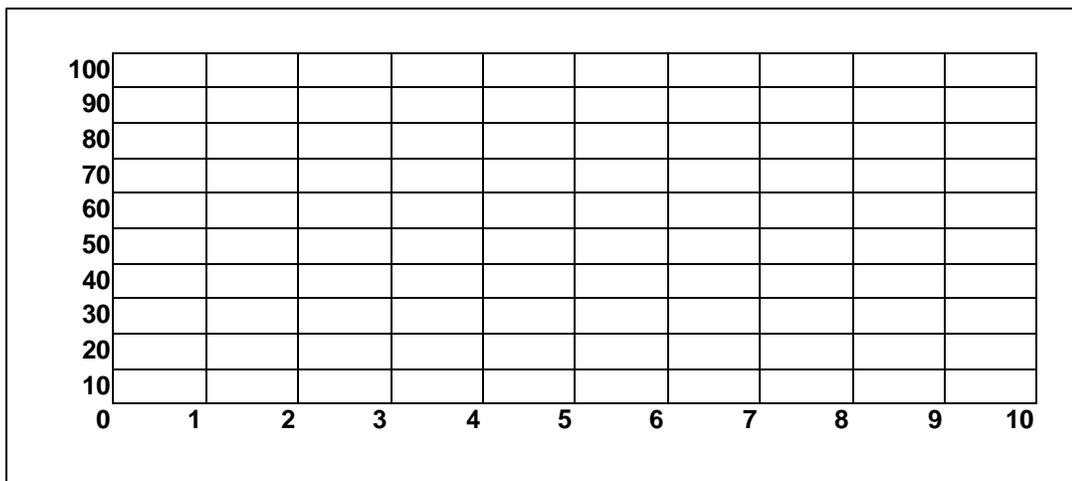


Figura 74: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 32 en la medida postest

Perfil de rasgos del niño 32 de 3 años. Parece totalmente normal en su desarrollo afectivo (1), motor (4), y sensomotor (5), y satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 33 se muestra en la figura 75.

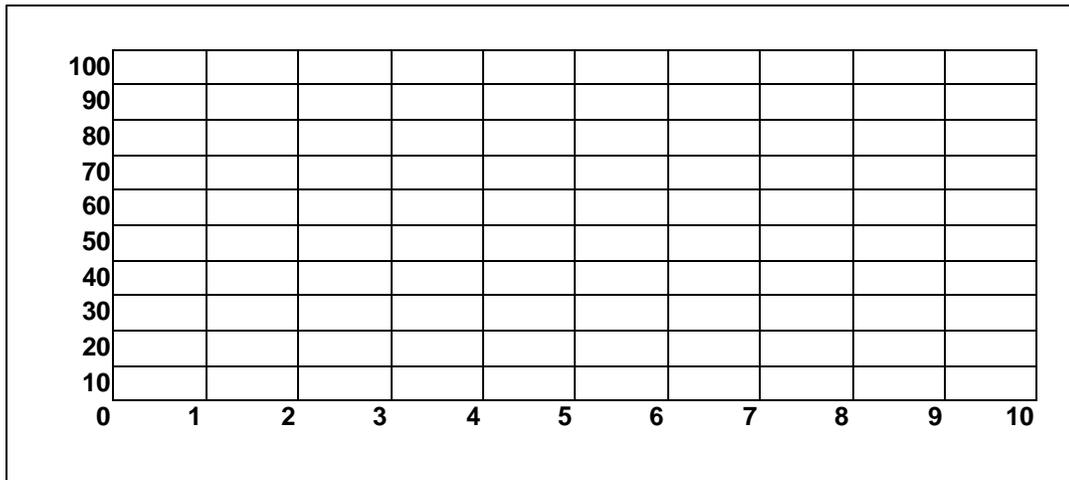


Figura 75: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 33 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 33 de 4 años. Se aprecia un déficit en su desarrollo afectivo (1). Satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

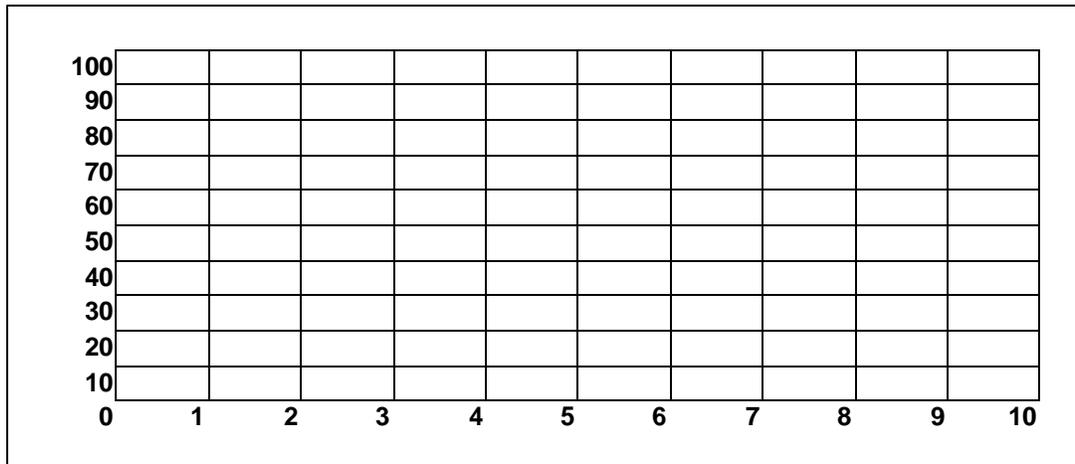


Figura 76: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 33 en la medida posttest

Perfil de rasgos del niño 33 de 4 años. Se aprecia totalmente normal en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4) y sensomotor (5), y satisfactorio en su desarrollo afectivo (1), comunicación (6) y pensamiento (7). A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 34 se muestra en la figura 77.

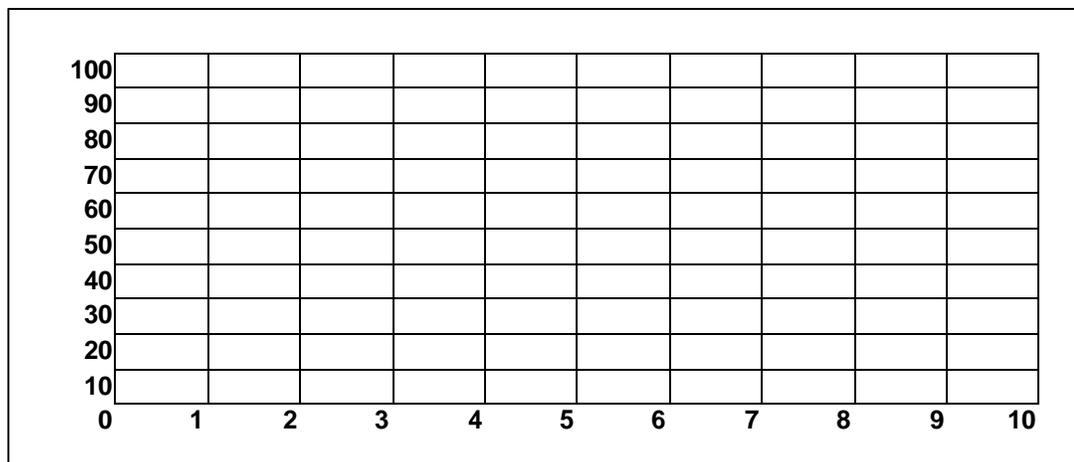


Figura 77: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 34 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 34 de 4 años. Se aprecia un profundo déficit en su desarrollo sensomotor (5), y un notable déficit en el afectivo (1). Parece totalmente normal en su desarrollo sensopercepción (3), y satisfactorio el somático (2), motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

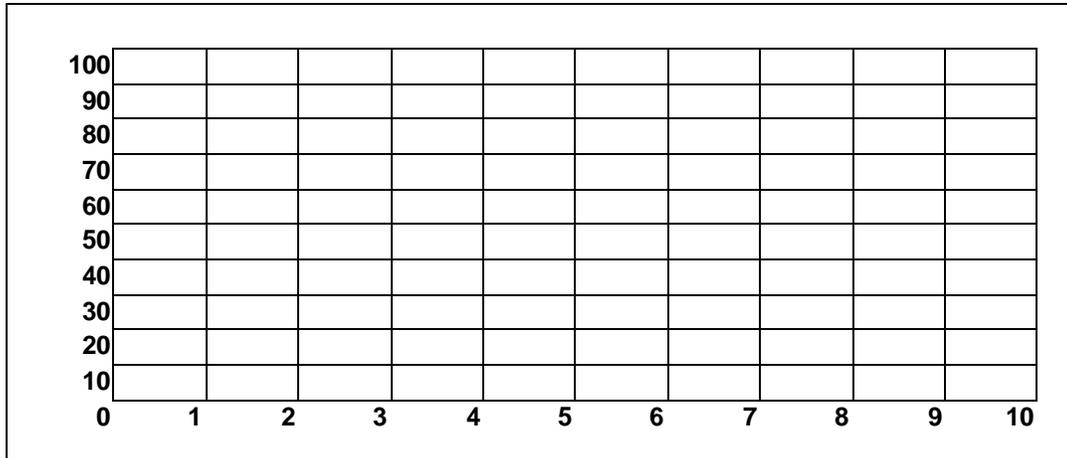


Figura 78: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 34 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 34 de 4 años. Parece totalmente normal en su desarrollo en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4), y sensomotor (5). Satisfactorio en su desarrollo afectivo (1), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 35, se muestra en la figura 79.

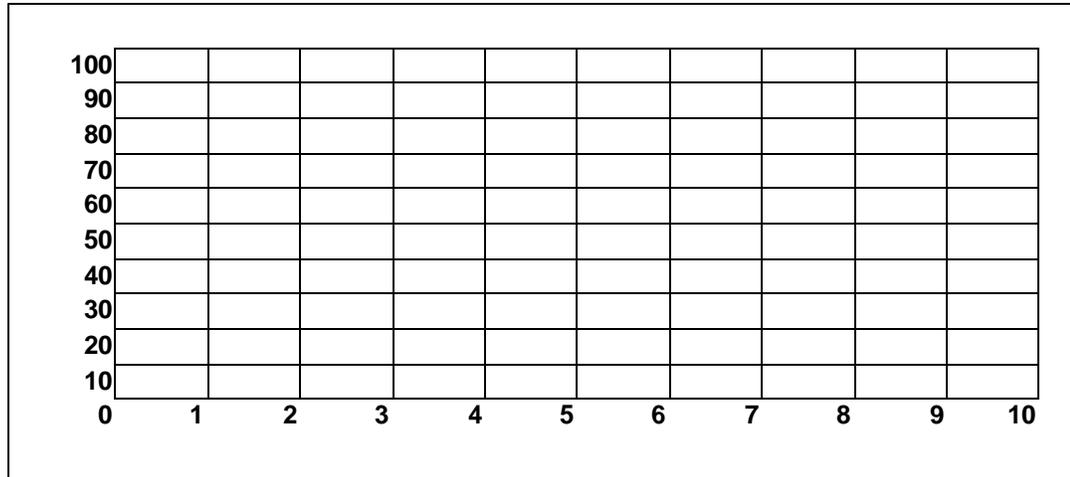
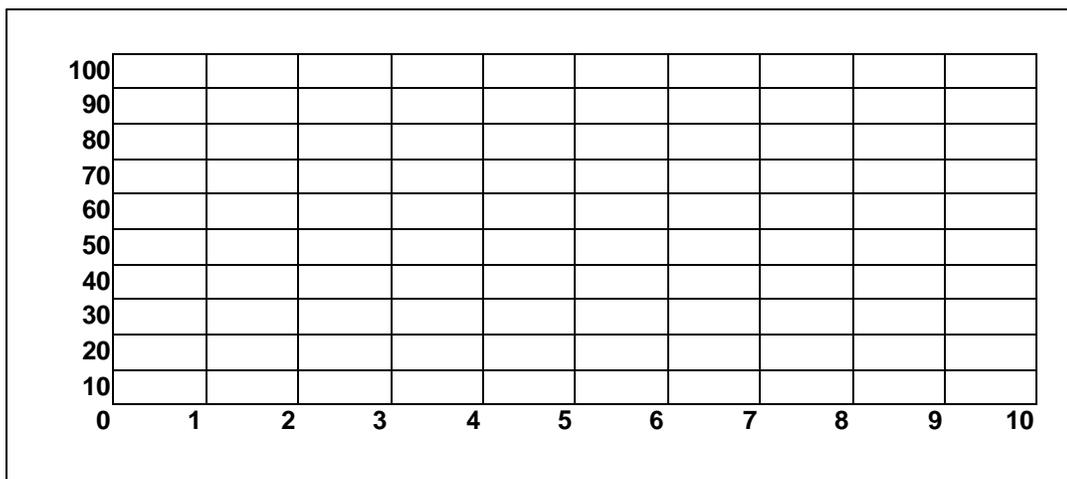


Figura 79: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 35 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 35 de 4 años. Se aprecia un déficit en su desarrollo afectivo (1). Parece totalmente normal en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3), sensomotor (5), y comunicación (6). Satisfactorio en su



desarrollo motor (4), y pensamiento (7).

Figura 80: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 35 en la medida postest

Perfil de rasgos de la niña 35 de 4 años. Parece totalmente normal en su desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), y sensomotor (5). Satisfactorio en su desarrollo comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 36 se muestra en la figura 81.

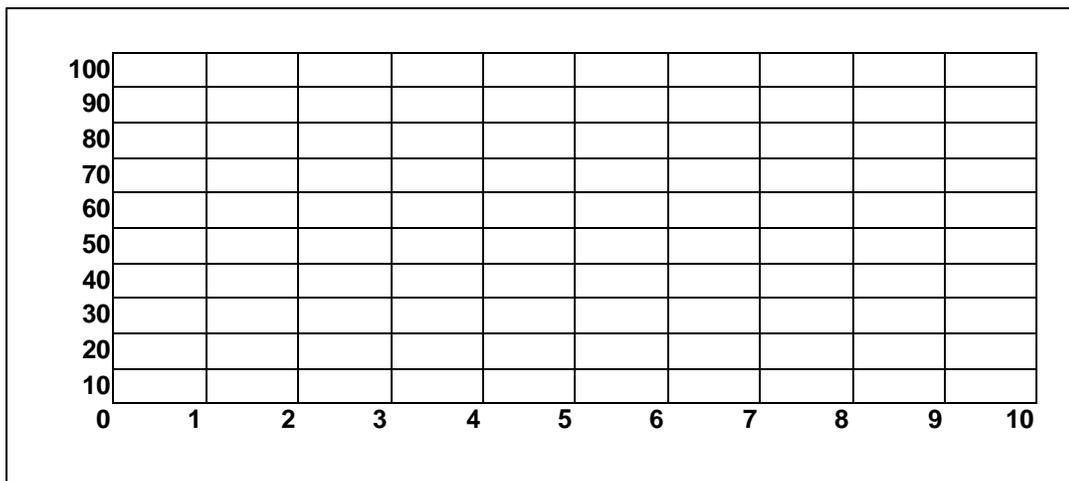


Figura 81: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 36 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 36 de 3 años. Se aprecia un déficit en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3), sensomotor (5), y pensamiento (7). Satisfactorio el afectivo (1), motor (4), y comunicación (6).

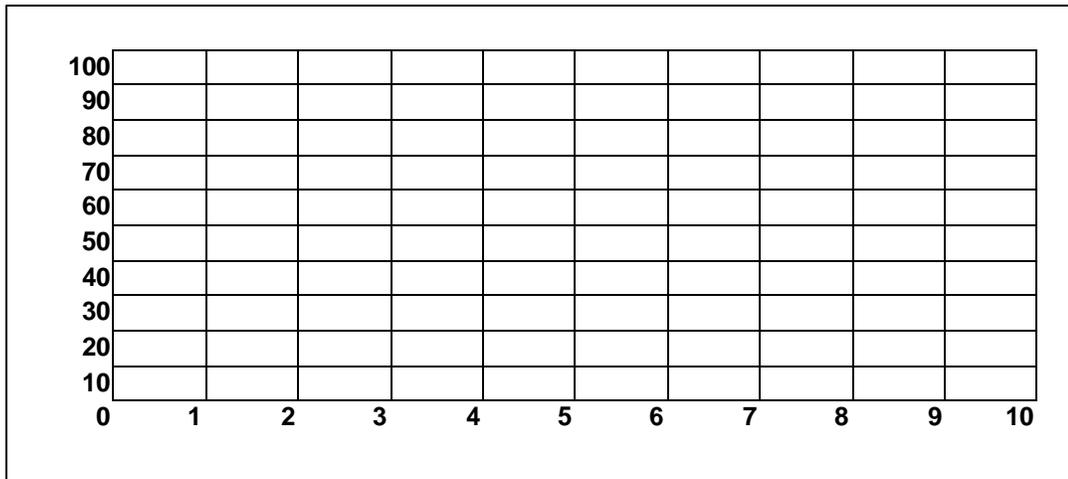
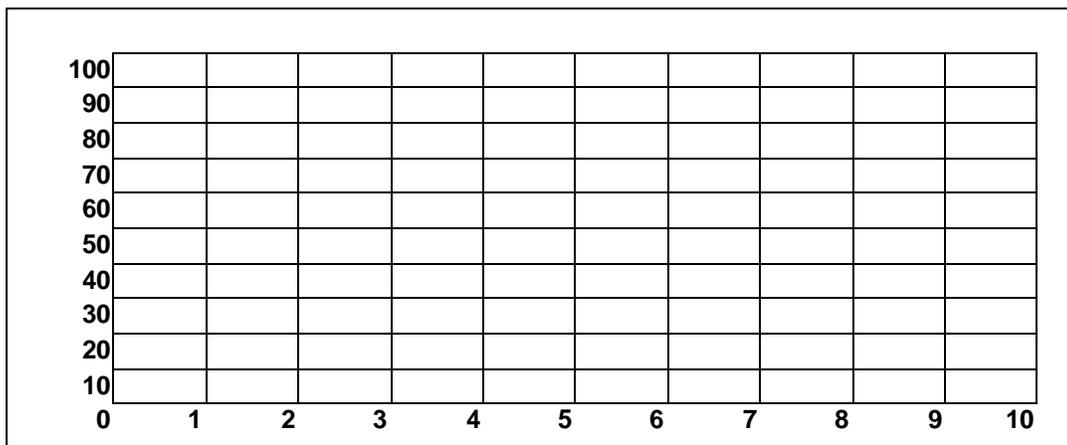


Figura 82: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 36 en la medida posttest

Perfil de rasgos del niño 36 de 3 años. Se aprecia un déficit en el rasgo pensamiento (7). Parece totalmente normal en su desarrollo afectivo (1) y sensomotor (5). y satisfactorio en su desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4), y comunicación (6).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 37



se muestra en la figura 83.

Figura 83: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 37 en la medida pretest

Perfil del niño 37 de 3 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo sensomotor (5). Parece totalmente normal rasgo motor (4), y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), comunicación (6) y pensamiento (7).

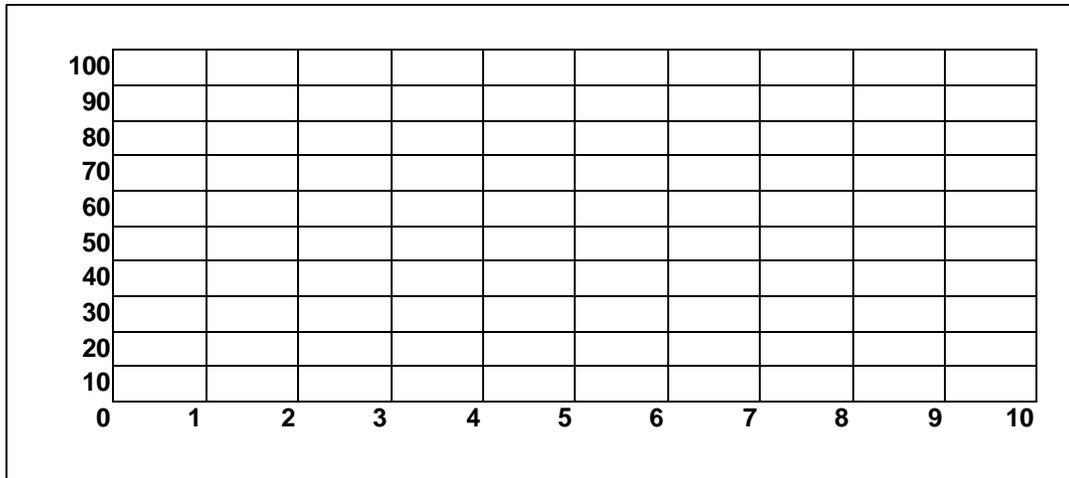


Figura 84: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 37 en la medida postest

Perfil de rasgos del niño 37 de 3 años. Parece totalmente normal el desarrollo Somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7). Satisfactorio el afectivo (1).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 38 se muestra en la figura 85.

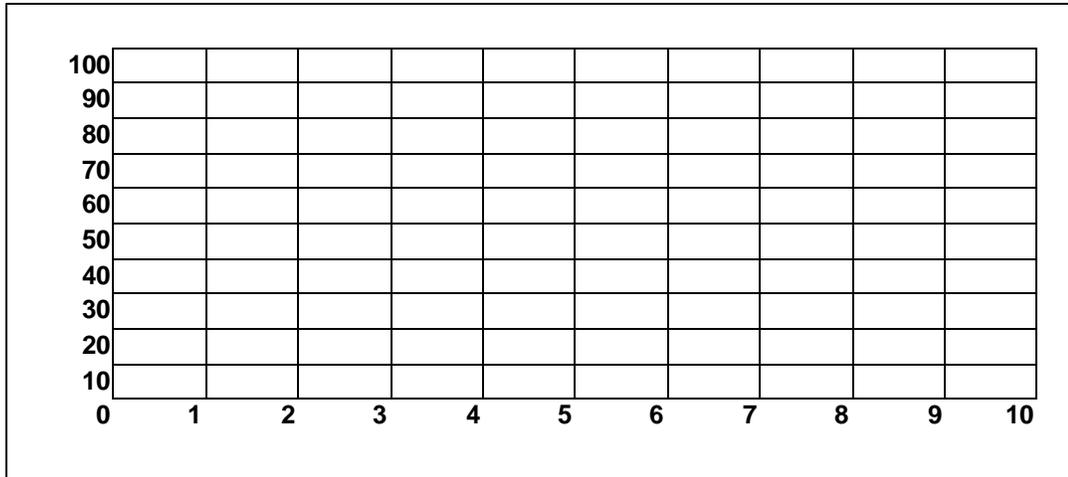


Figura 85: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 38 en la medida pretest

Se aprecia un déficit en su desarrollo afectivo (1). Parece totalmente normal el desarrollo motor (4), y satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

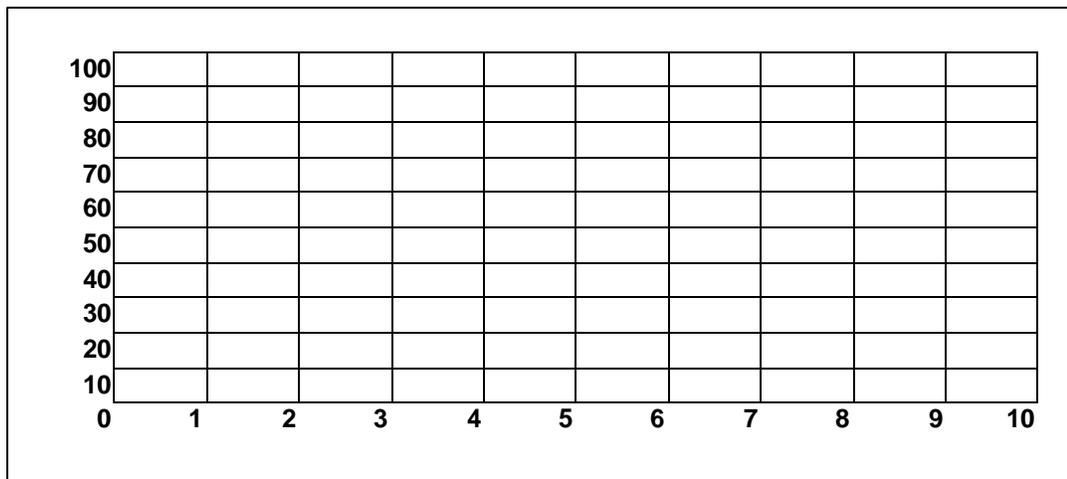


Figura 86: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 38 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 38 de 3 años. Se aprecia totalmente normal en su desarrollo sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), y pensamiento (7).

Satisfactorio en el afectivo (1), somático (2), y comunicación (6).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 39 se muestra en la figura 87.

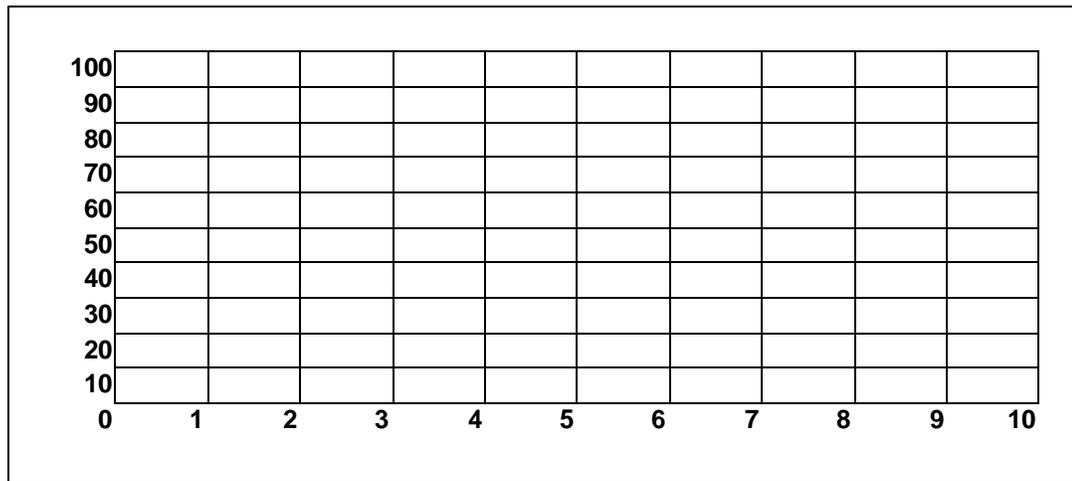


Figura 87: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 39 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 38 de 3 años. Se aprecia un satisfactorio desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

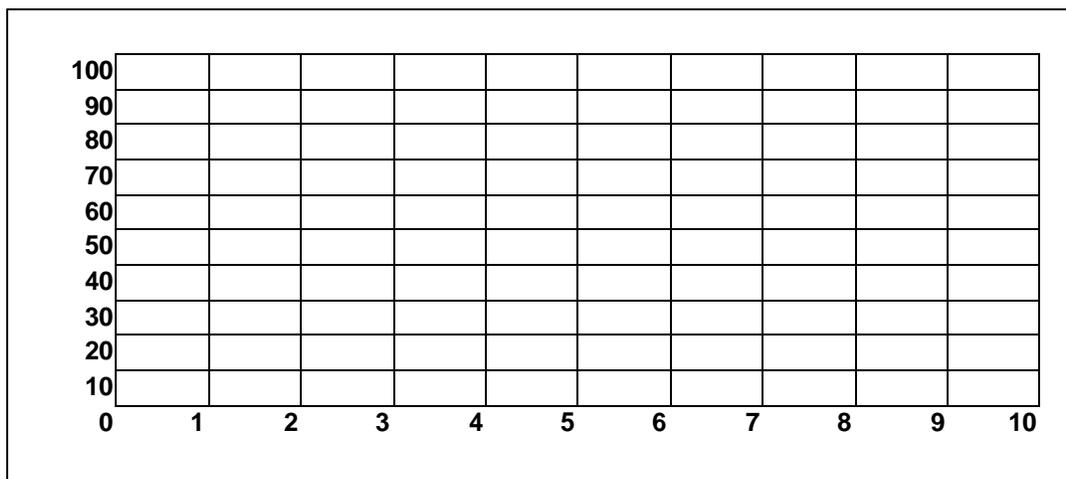


Figura 88: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 39 en la medida postest
 Parece totalmente normal el desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4), y sensomotor (5), y satisfactorio el afectivo (1), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 40 se muestra en la figura 89.

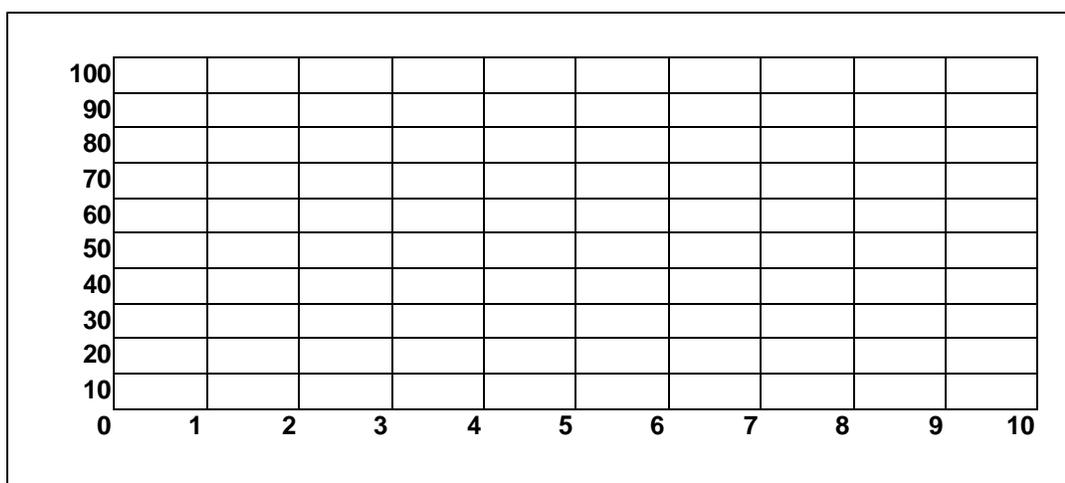


Figura 89: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 40 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 40 de 3 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo afectivo (1), somático (2), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).sensopercepción (3). Parece totalmente normal en su sensopercepción (3), y satisfactorio en el desarrollo motor (4).

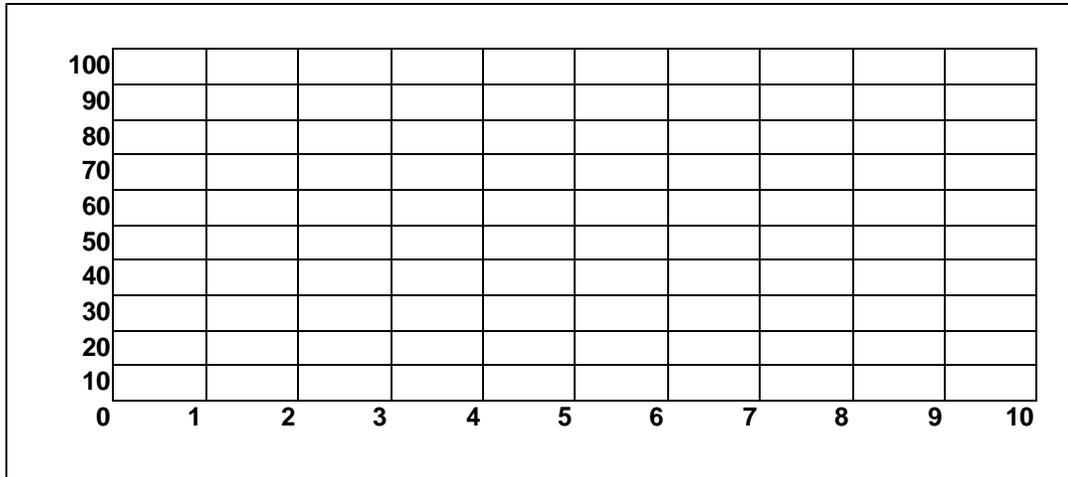


Figura 90: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 40 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 40 de 3 años. Parece totalmente normal el desarrollo somático (2), y motor (4). Se aprecia un satisfactorio desarrollo afectivo (1), sensopercepción (3), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 41 se muestra en la figura 91.

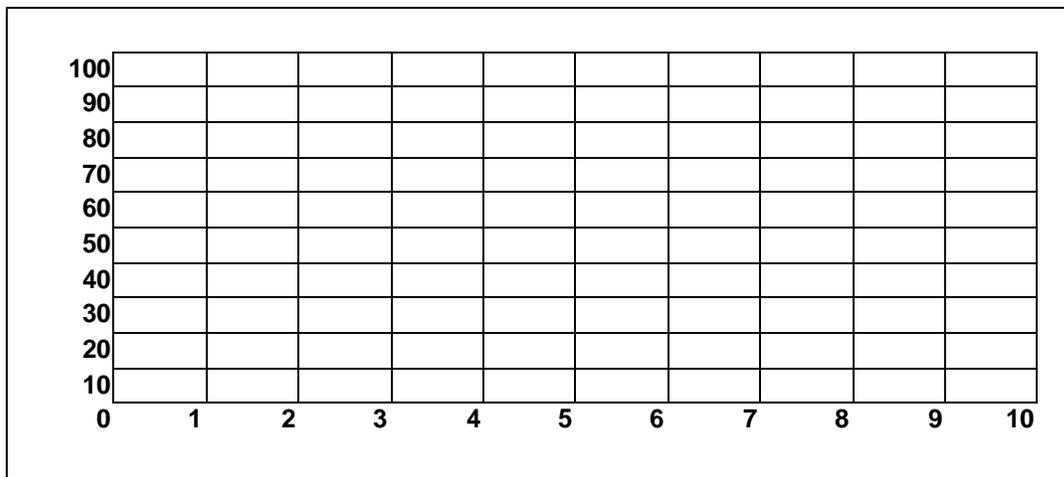


Figura 91: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 41 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 41 de 3 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo afectivo (1) y sensomotor (5). Satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3), motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

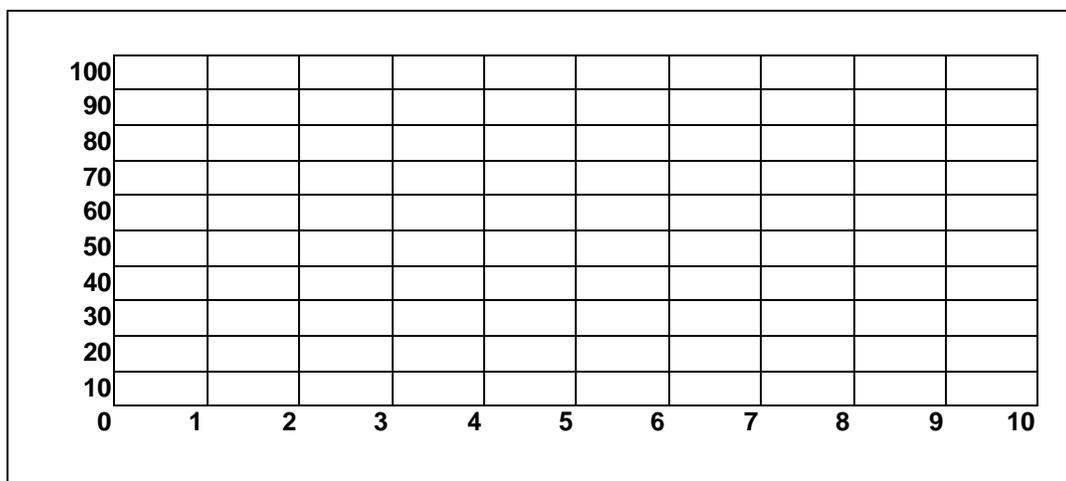
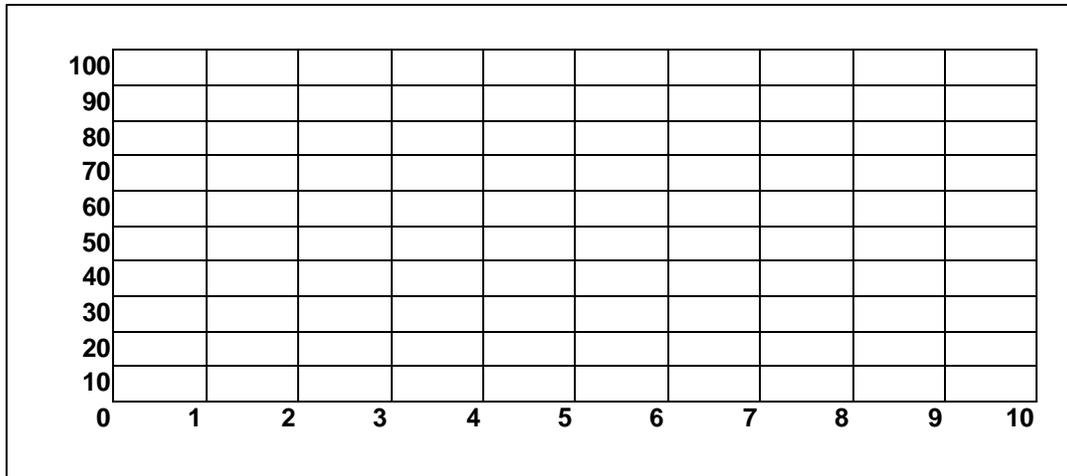


Figura 92: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 41 en la medida posttest

Perfil de rasgos del niño 41 de 3 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo motor (4), y sensomotor (5), y satisfactorio afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 42



se muestra en la figura 93.

Figura 93: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 42 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 42 de 4 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo sensomotor (5).satisfactorio el afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

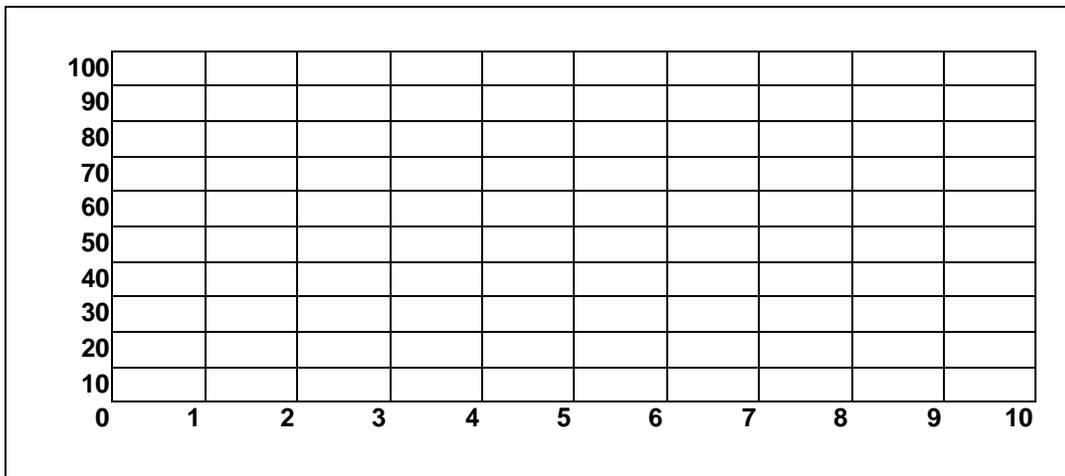


Figura 94: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 42 en la medida posttest

Perfil de rasgos del niño 42 de 4 años. Parece totalmente normal el desarrollo sensopercepción (3), y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6), y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 43 se muestra en la figura 95.

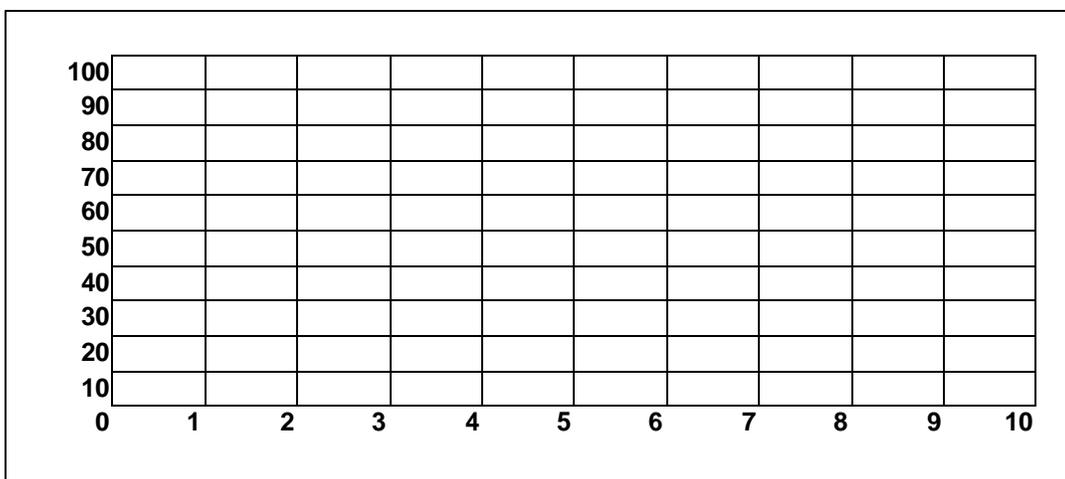


Figura 95: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 43 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 44 de 4 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo afectivo (1), somático (2), motor (4), comunicación (6), y pensamiento (7). Satisfactorio el sensopercepción (3) y sensomotor (5).

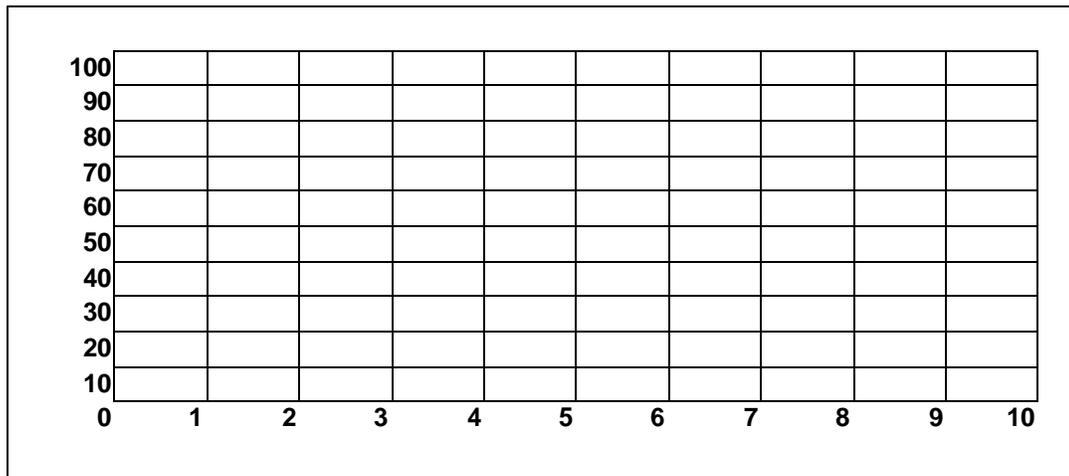


Figura 96: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 43 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 43 de 4 años. Parece totalmente normal en el rasgo somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7). Se aprecia satisfactorio en el desarrollo afectivo (1).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 44 se muestra en la figura 97.

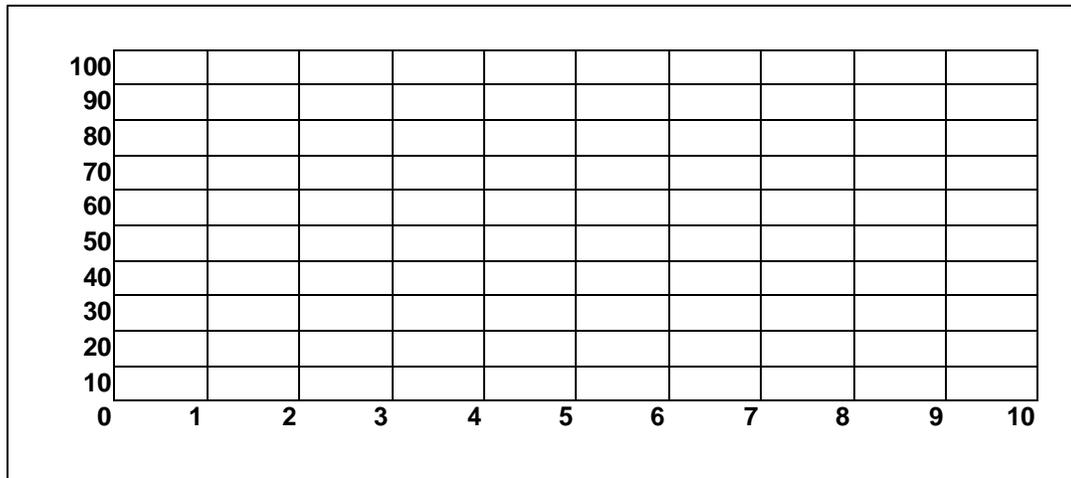


Figura 97: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 44 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 44 de 4 años. Se aprecia totalmente norma en el rasgo sensomotor (5). satisfactorio en el desarrollo afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), comunicación (6), y pensamiento (7).

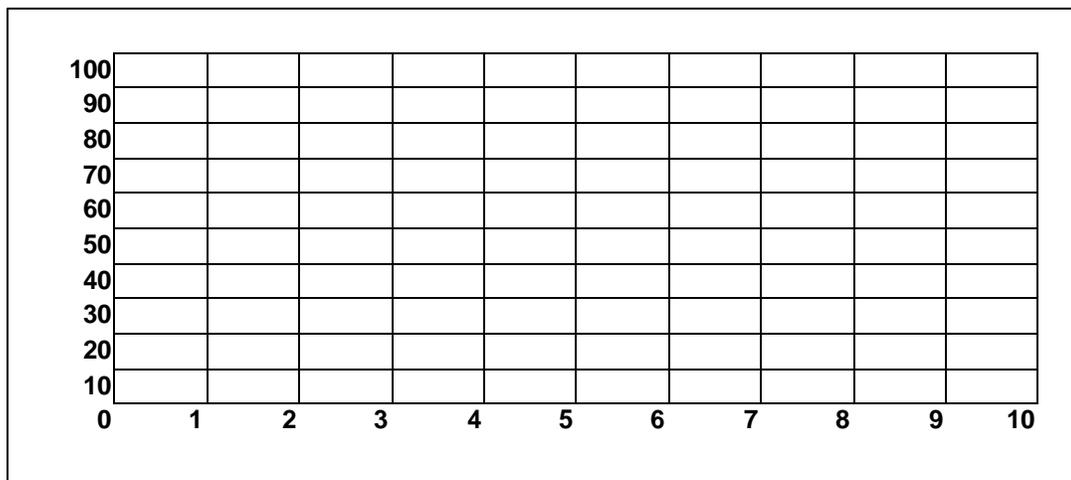


Figura 98: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 44 en la medida postest

Perfil de rasgos del niño 44 de 4 años. Parece totalmente normal en el desarrollo sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5) y comunicación (6).

Se aprecia satisfactorio en el desarrollo afectivo (1), somático (2), y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 45 se muestra en la figura 99.

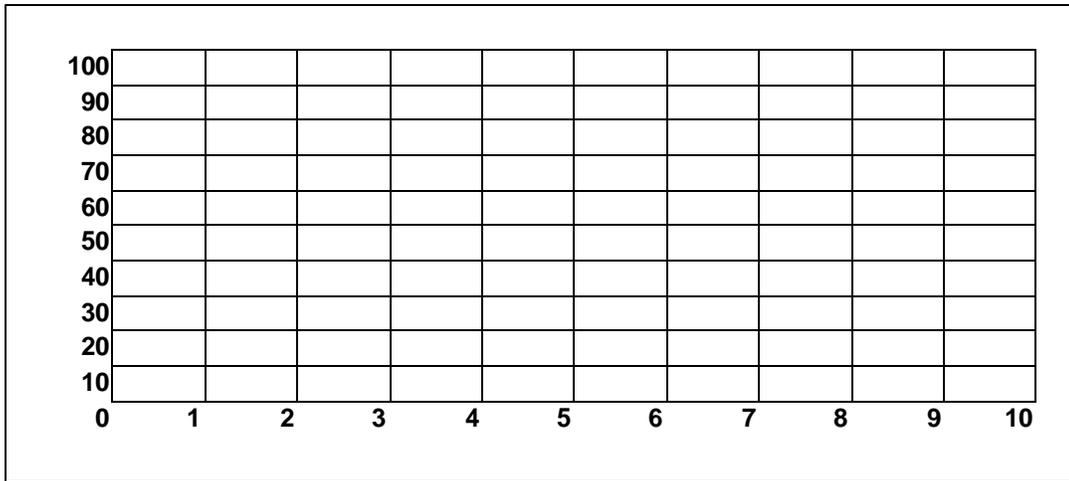


Figura 99: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 45 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 45 de 4 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo afectivo (1) y somático (2). Satisfactorio el sensorio-percepción (3), motor (4), sensoriomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

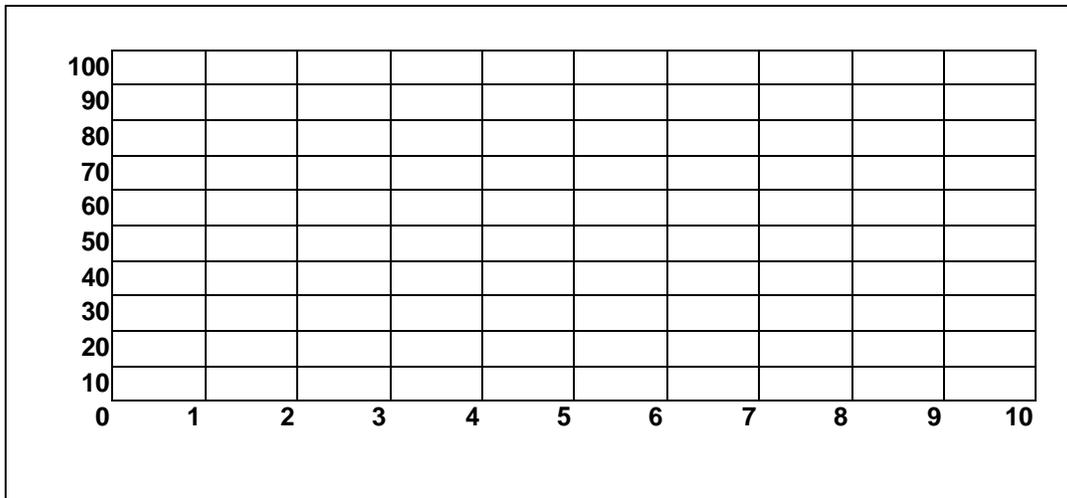


Figura 100: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 45 en la medida posttest
 Perfil de rasgos de la niña 45 de 4 años. Parece totalmente normal el desarrollo sensorpercepción (3). Se aprecia un déficit en el desarrollo sensomotor (5), y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 46 se muestra en la figura 101.

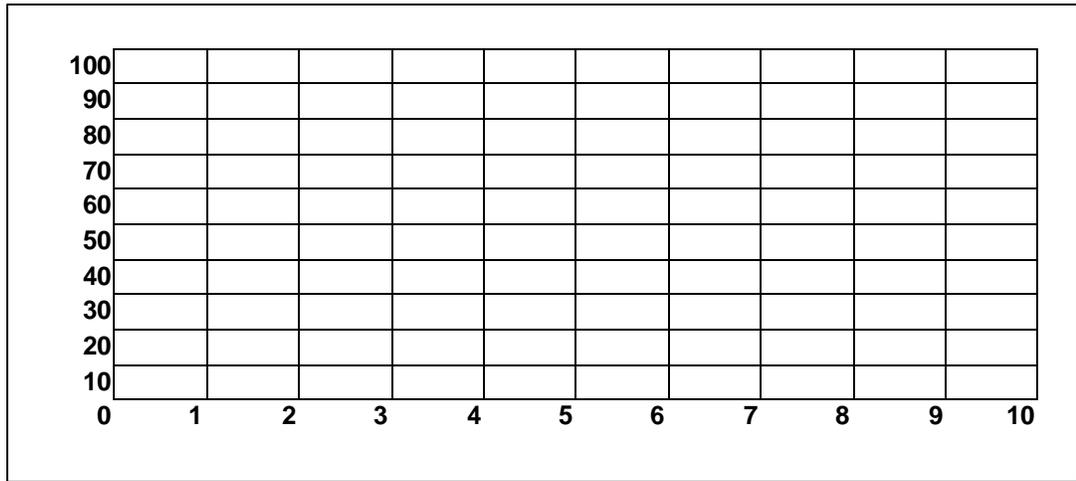


Figura 101: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 46 en la medida pretest
 Perfil del niño 46 de 3 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo sensomotor (5), y pensamiento (7). Parece totalmente normal el desarrollo motor (4) y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3) y comunicación (6).

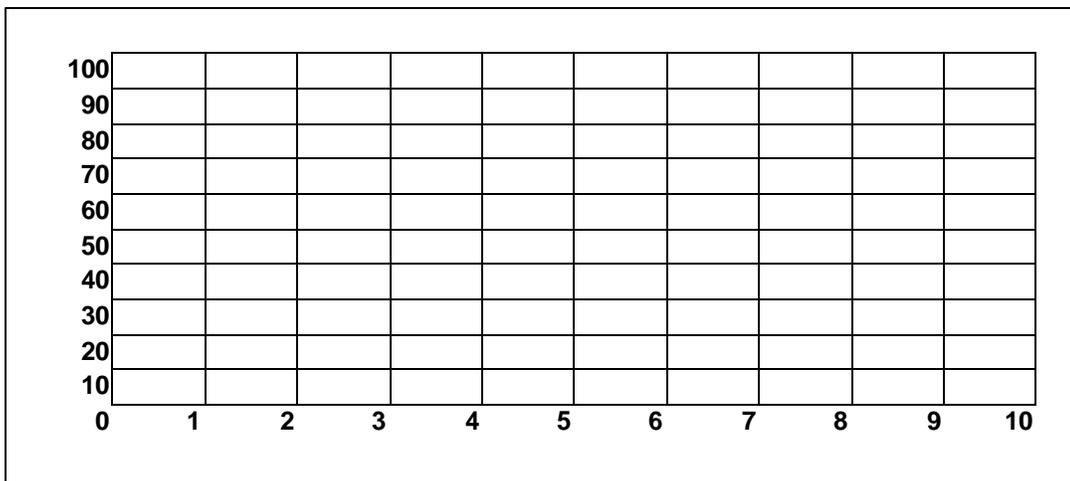


Figura 102: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 46 en la medida posttest

Perfil de rasgos del niño 46 de 3 años. Parece totalmente normal el desarrollo afectivo (1), y motor (4), y satisfactorio el somático (2), sensopercepción (3) sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7)..

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 47 se muestra en la figura 103.

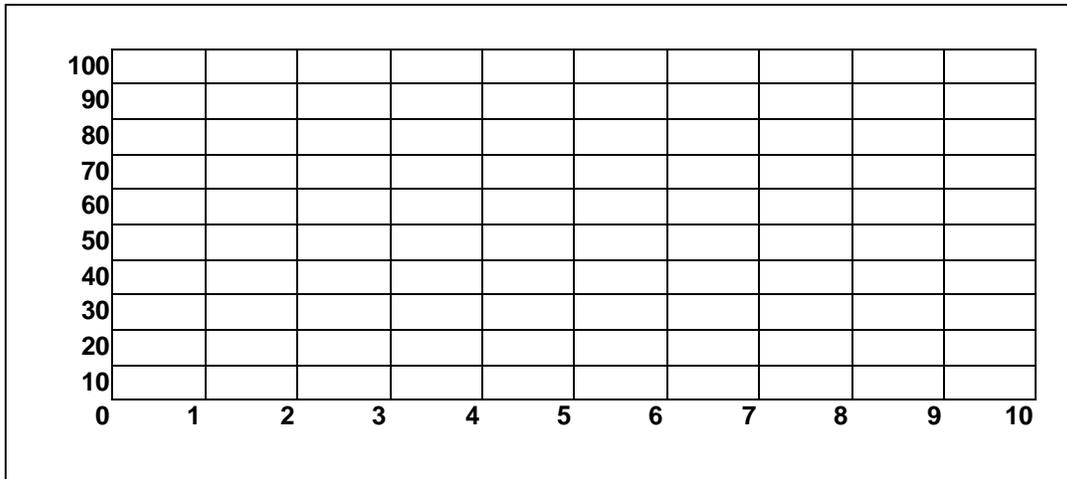


Figura 103: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 47 en la medida pretest

Perfil de la niña 47 de 5 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo somático (2). Parece totalmente normal el normativo (8). satisfactorio el afectivo (1), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

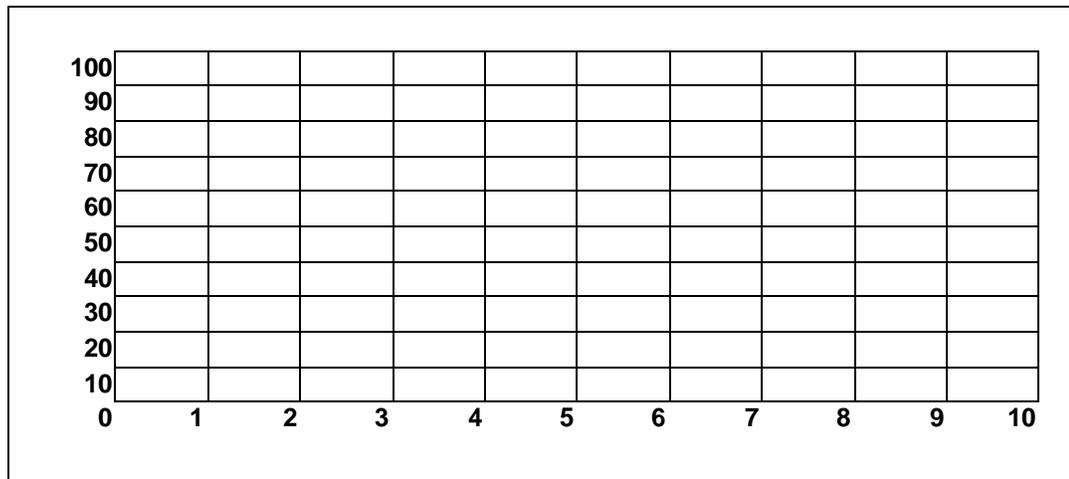


Figura 104: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 47 en la medida posttest

Perfil de rasgos de a niña 47 de 5 años. Parece totalmente normal el desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4), comunicación (6) normativo (8). Satisfactorio el afectivo (1), sensomotor (5), y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 48 se muestra en la figura 105.

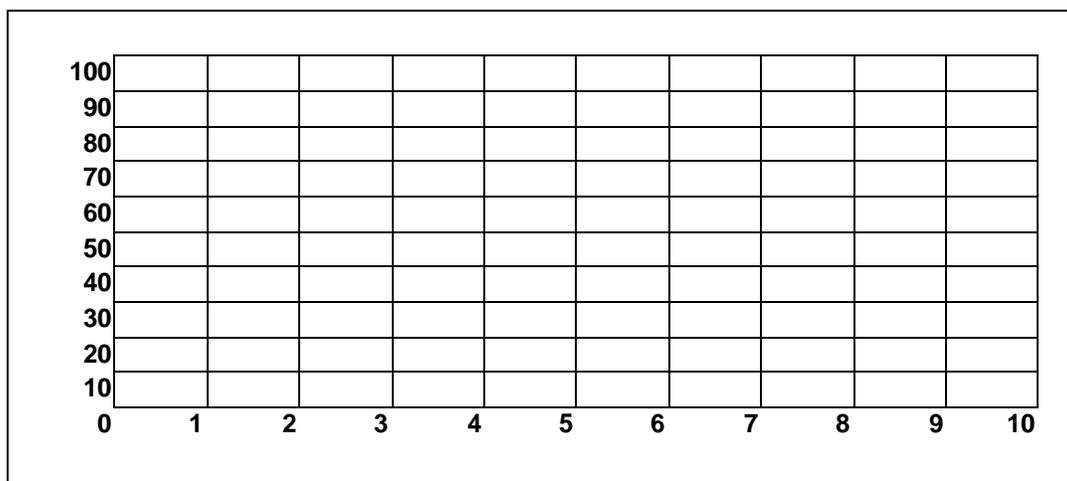


Figura 105: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 48 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 48 de 4 años. Se aprecia satisfactorio en su desarrollo afectivo (1), somático 2, sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

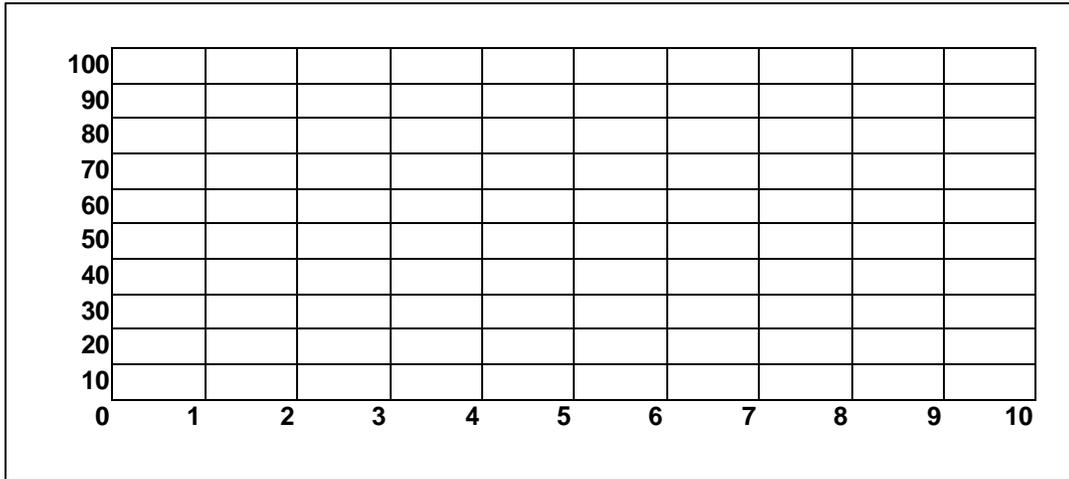


Figura 106: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 48 en la medida posttest

Perfil de rasgos del niño 48 de 4 años. Se aprecia un déficit en su desarrollo afectivo (1). Parece totalmente normal el somático (2), sensopercepción (3), motor (4), sensomotor (5), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario número 49 se muestra en la figura 107.

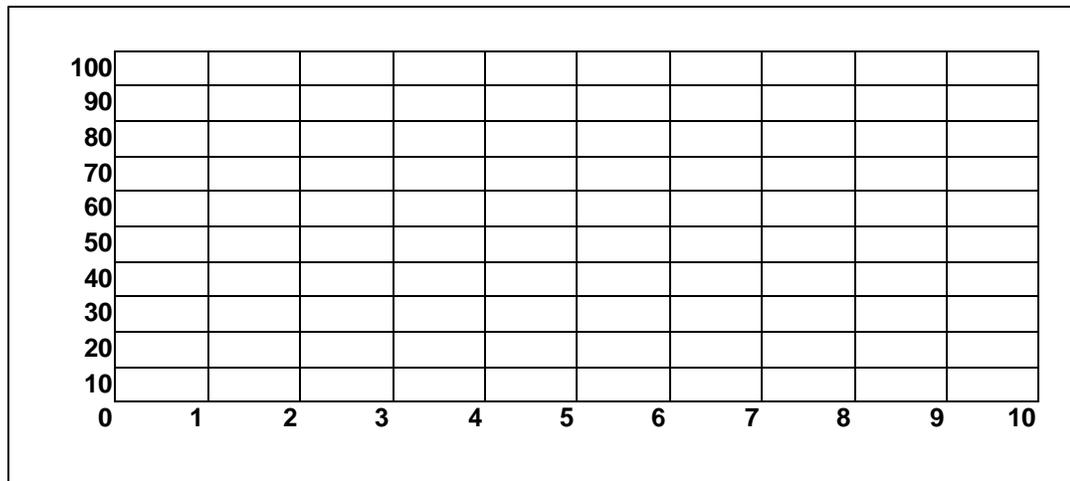


Figura 107: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 49 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 49 de 4 años. Se aprecia un déficit en su desarrollo sensoriomotor (5). satisfactorio el afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

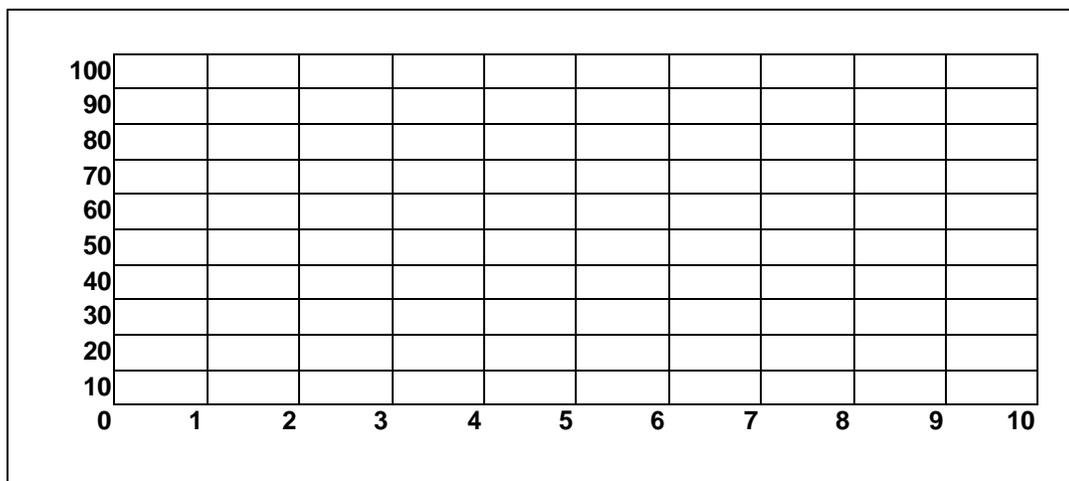


Figura 108: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 49 en la medida posttest

Perfil de la niña 49 de 4 años. Parece totalmente normal el desarrollo sensorpercepción (3), motor (4), sensomotor (5) y pensamiento (7).

Satisfactorio el afectivo (1), somático (2) y comunicación (6).

A continuación el perfil de rasgos para el niño del Hogar Comunitario número 50 se muestra en la figura 109.

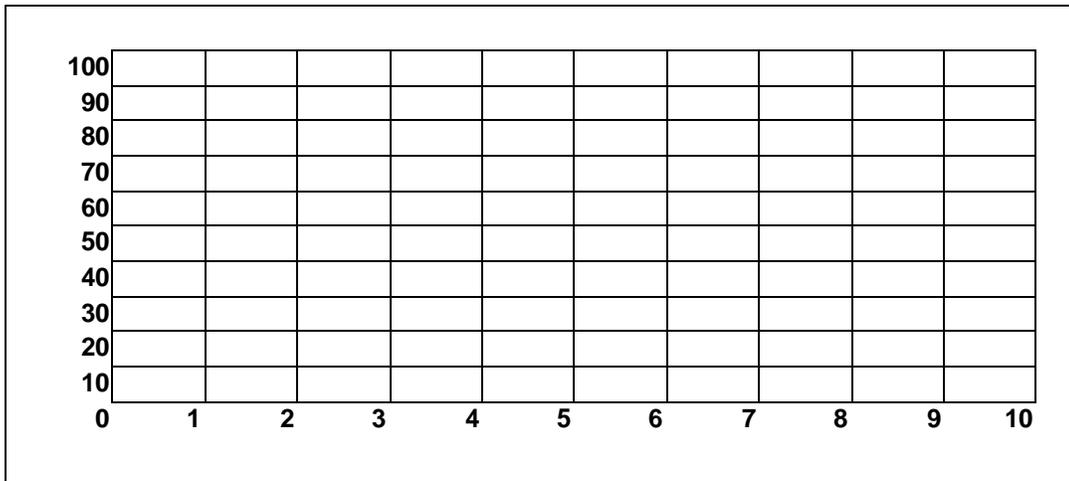


Figura 109: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 50 en la medida pretest

Perfil de rasgos del niño 50 de 4 años. Se aprecia un déficit en su desarrollo sensomotor (5). Parece totalmente normal el motor (4), y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), sensorpercepción (3), comunicación (6), y pensamiento (7).

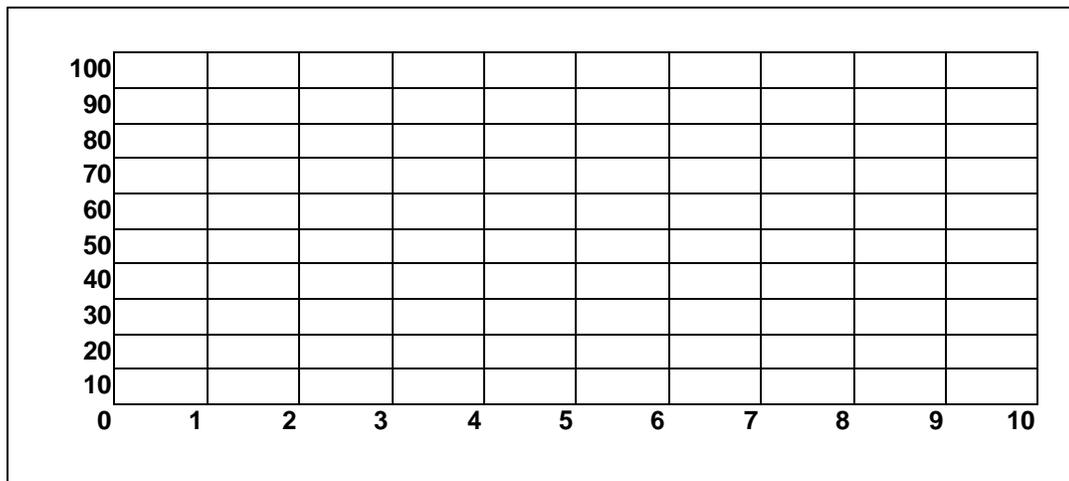


Figura 110: Perfil de Rasgos evolutivos para el niño 50 en la medida postest

Perfil de rasgos del niño 50 de 4 años. Se muestra un déficit en el desarrollo sensomotor (5). Parece totalmente normal el desarrollo motor (4), y satisfactorio el afectivo (1), somático (2), sensopercepción (3), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario 51 se muestra en la figura 111.

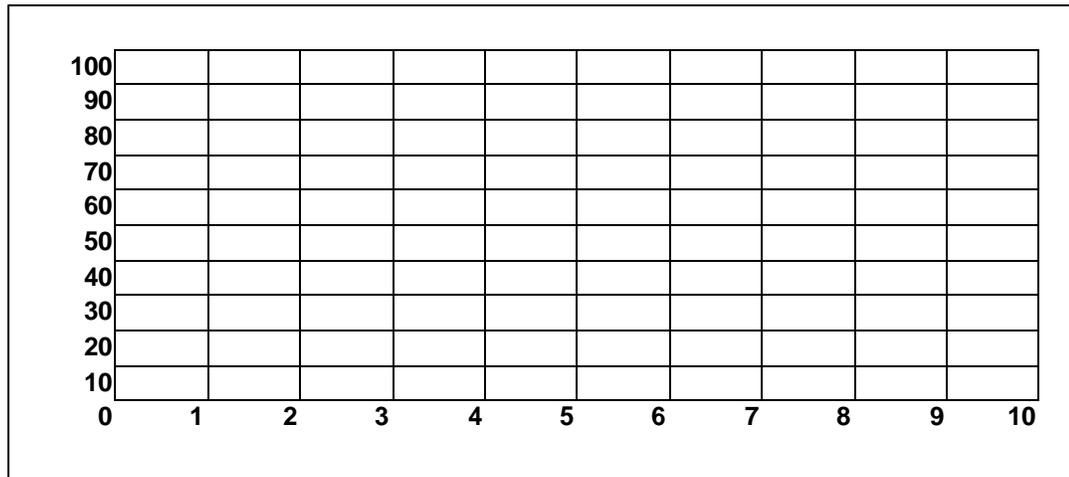


Figura 111: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 51 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 51 de 3 años. Se aprecia un déficit en su desarrollo afectivo (1), sensopercepción (3), motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7). satisfactorio el somático (2) y sensomotor (5).

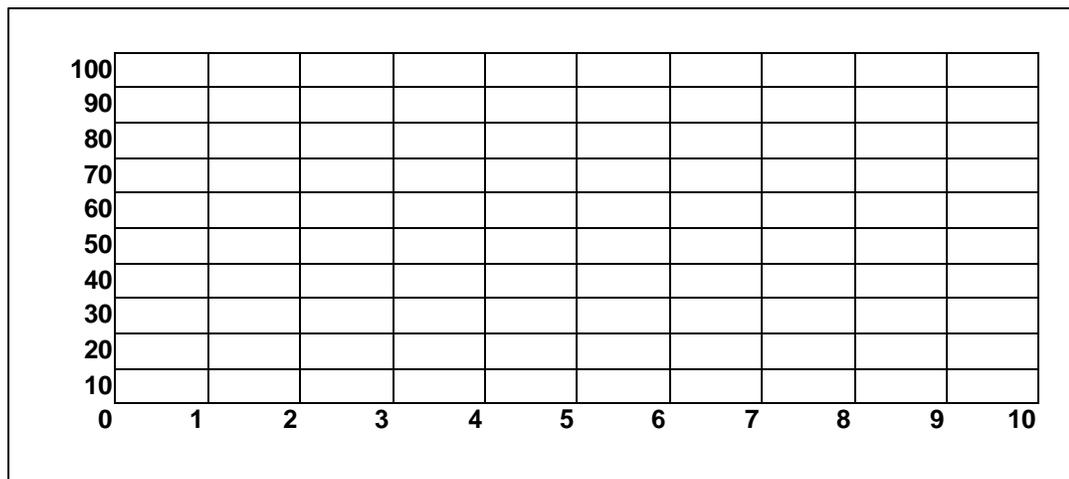


Figura 112: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 51 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 51 de 3 años. Se aprecia un déficit en el desarrollo afectivo (1), somático (2), motor (4) y sensomotor (5). satisfactorio el desarrollo sensopercepción (3), comunicación (6) y pensamiento (7).

A continuación el perfil de rasgos para la niña del Hogar Comunitario 52 se muestra en la figura 113.

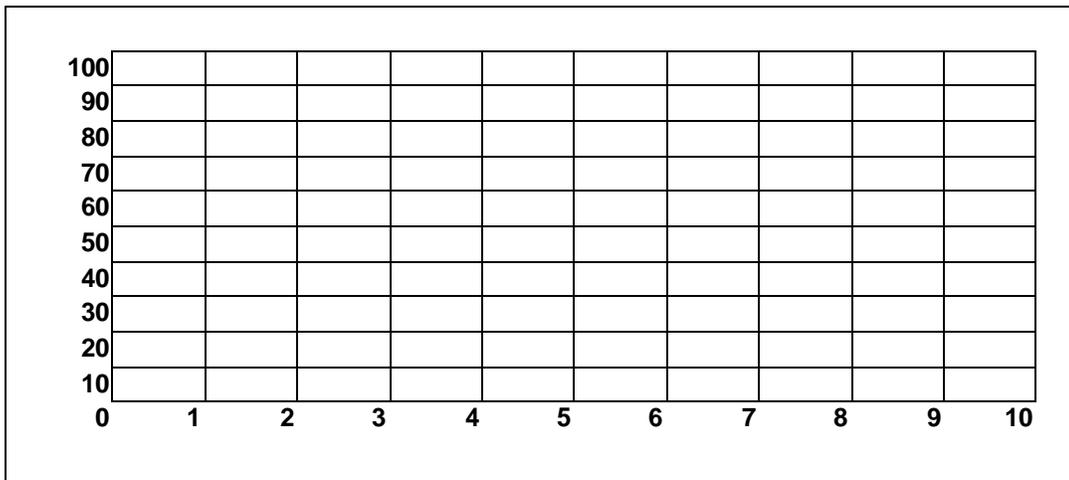


Figura 113: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 52 en la medida pretest

Perfil de rasgos de la niña 52 de 4 años. Se aprecia totalmente normal el desarrollo sensopercepción (3) y sensomotor (5). Satisfactorio el afectivo (1), somático (2) ,motor (4), comunicación (6) y pensamiento (7).

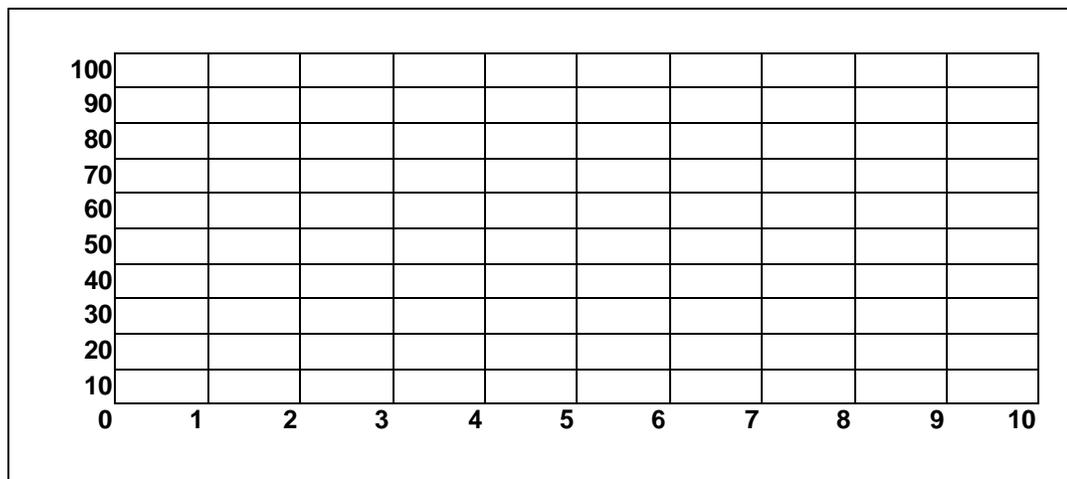


Figura 114: Perfil de Rasgos evolutivos para la niña 52 en la medida posttest

Perfil de rasgos de la niña 52 de 4 años. Se muestra totalmente normal el desarrollo somático (2), sensopercepción (3), motor (4) y sensomotor (5). Satisfactorio el desarrollo afectivo (1), comunicación (6) y pensamiento (7).

Al realizar el análisis del Desarrollo en cada uno de los niños y niñas de los diferentes Hogares Comunitarios de la ciudad, se procede a determinar el análisis global de la muestra y su comportamiento en las medidas pretest y posttest. Las Tablas 6 y 7. muestran la distribución de puntajes en ambas medidas en cada uno de los rasgos de la Escala Observacional del Desarrollo.

ANTES								
	Afectivo	somático	Sensper	motor	Sensmot	Comun.	Pensam	Normat
1	66	87	83	90	100	88	57	
2	40	60	60	60	40	60	30	
3	90	60	90	80	60	70	80	
4	70	70	40	80	60	50	60	
5	60	70	90	100	20	60	70	
6	40	90	100	50	20	70	50	
7	80	80	50	70	60	70	50	
8	30	60	90	60	40	70	40	
9	70	40	80	70	20	80	50	
10	80	60	50	50	20	50	80	
11	30	60	80	70	60	80	70	
12	80	90	80	90	100	90	70	
13	80	90	100	80	100	80	60	
14	60	80	80	100	40	80	70	
15	80	20	50	90	80	60	60	100
16	70	60	60	100	40	50	40	
17	43	30	100	60	40	35	41	
18	28	50	60	100	80	64	70	
19	71	60	88	80	80	88	70	
20	57	70	88	100	40	93	82	
21	22	75	100	70	0	82	52	
22	33	50	83	70	83	70	52	
23	44	25	66	30	60	35	31	
24	77	37	83	40	40	70	57	
25	22	62	83	80	100	64	52	
26	55	62	60	80	60	76	52	
27	100	80	60	80	40	58	47	
28	28	50	44	20	60	41	47	
29	57	60	22	40	40	58	47	
30	85	40	44	60	20	52	35	
31	100	90	100	60	40	80	50	
32	90	90	80	70	40	80	60	
33	40	50	70	60	40	80	60	
34	20	40	70	50	80	70	50	
35	70	90	80	60	40	80	50	
36	40	70	60	80	40	70	60	
37	70	80	80	90	60	80	60	
38	70	60	70	60	20	70	60	
39	60	70	60	80	80	50	60	
40	70	70	90	80	80	80	80	
41	70	90	100	100	100	80	70	
42	40	50	80	60	20	50	50	
43	60	70	50	90	60	90	60	50
44	40	50	80	40	80	40	50	
45	90	60	80	60	80	40	60	
46	60	50	100	70	60	80	80	
47	60	90	90	100	100	80	90	

48	30	10	40	60	40	30	40
49	90	40	60	40	20	50	50
50	70	80	100	70	20	60	50
51	44	100	100	90	100	100	70
52	60	80	70	80	40	80	70

Tabla 5: Puntajes obtenidos en la medida pretest en los niños

	DESPUES							
	Afectivo	somático	Sensper	motor	Sensmot	Comun.	Pensam	Normat
1	66	87	100	100	100	100	84	
2	60	90	80	100	100	80	80	
3	90	80	100	100	100	90	90	
4	90	90	80	100	100	90	90	
5	70	90	100	100	100	90	90	
6	70	80	80	90	100	70	70	
7	80	100	100	90	100	90	80	
8	42	100	77	100	100	82	94	
9	70	90	100	80	60	80	50	
10	90	100	100	100	100	90	80	
11	80	100	100	100	100	90	90	
12	80	80	100	100	100	90	90	
13	70	100	100	100	100	90	70	
14	60	87	83	100	40	82	57	
15	90	100	100	100	90	100	90	100
16	100	90	85	100	60	58	64	
17	71	100	77	100	60	76	70	
18	60	90	100	100	100	90	100	
19	57	100	100	100	100	58	88	
20	60	100	100	100	100	100	100	
21	60	100	100	100	100	90	90	
22	60	100	100	100	100	80	80	
23	77	100	100	100	100	100	100	
24	77	100	100	100	100	100	100	
25	100	100	100	100	100	100	100	
26	100	100	100	100	100	100	100	
27	100	100	100	100	100	100	100	
28	28	40	88	20	40	64	52	
29	71	100	88	80	60	94	88	
30	100	50	77	60	100	76	29	
31	60	100	100	100	100	100	100	
32	100	100	100	100	100	100	100	
33	57	80	77	40	40	76	70	
34	66	75	100	90	22	70	51	
35	88	75	100	90	40	70	63	
36	57	100	100	100	100	100	100	

37	33	100	100	100	100	100	100	
38	57	100	100	100	100	100	100	
39	57	100	100	100	100	100	100	
40	42	90	88	60	80	88	70	
41	88	87	100	100	100	82	88	
42	42	100	100	100	100	100	100	
43	90	88	50	100	80	90	80	50
44	42	100	100	100	100	100	100	
45	100	70	88	100	60	47	52	
46	100	100	100	100	60	88	78	
47	71	100	100	100	80	82	94	
48	100	90	80	100	100	90	90	
49	40	100	100	100	100	100	100	
50	88	100	100	80	0	76	47	
51	51	100	100	100	100	76	89	
52	77	75	100	100	100	94	100	

Tabla 6: Puntajes obtenidos en la medida posttest en los niños

Las siguientes figuras muestran las distribuciones de histograma doble, que permite la comparación de los histogramas correspondientes a la situación 1 (en la parte superior) con la situación 2 (en la parte inferior); la comparación de las alturas de las barras permite apreciar que hubo un desplazamiento de los niños hacia puntajes superiores.

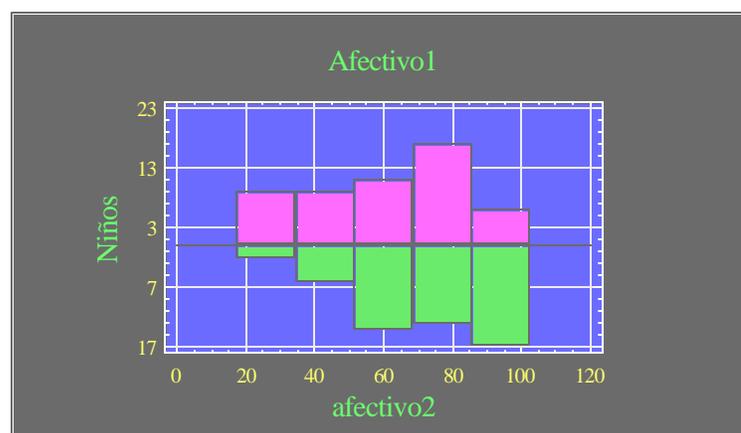


Figura 115: Puntajes de los niños en el componente afectivo en pretest y posttest.

La comparación de las alturas de las barras permite determinar que existe un desplazamiento hacia puntajes superiores, en las pruebas de los niños.

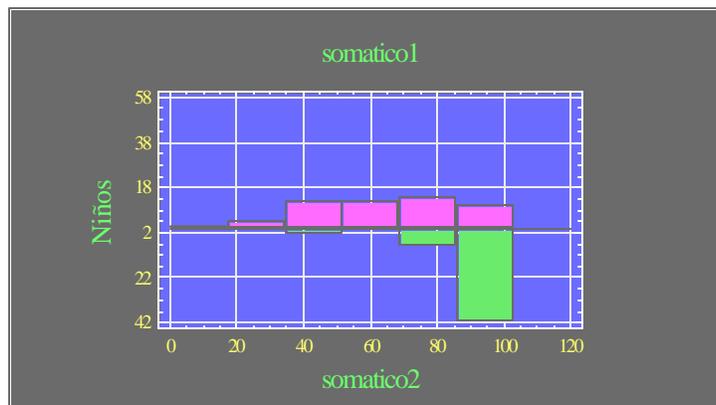


Figura 116: Puntajes de los niños en el componente somático en pretest y postest.

En la comparación de las alturas de las barras se permite apreciar un poco el desplazamiento de los niños hacia puntajes superiores en la medida postest.

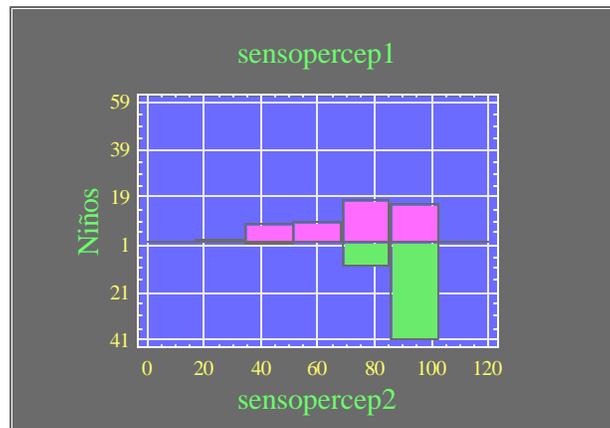


Figura 117: Puntajes de los niños en el componente sensopercepción en pretest y postest.

Al comparar las alturas de las barras permite observar un desplazamiento a puntajes superiores de los niños en el postest.

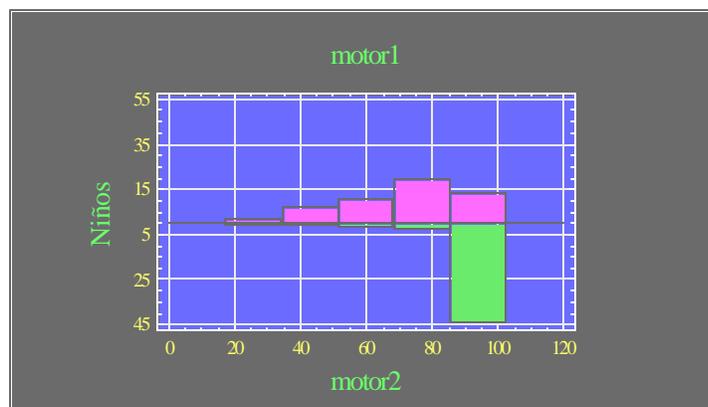


Figura 118: Puntajes de los niños en el componente motor en pretest y postest.

Al realizar la comparación de las alturas de las barras se aprecian variaciones hacia los puntajes superiores, en la postprueba.

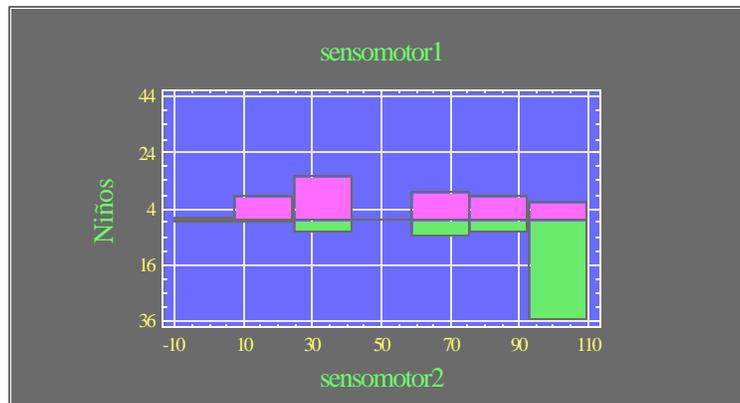


Figura 119: Puntajes de los niños en el componente sensoriomotor en pretest y posttest.

Al compararse las barras en su altura, se permite observar un desplazamiento de los niños hacia puntuaciones superiores.

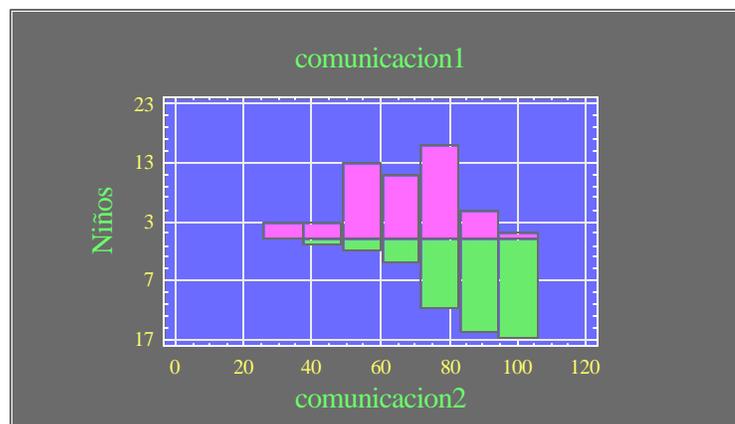


Figura 120: Puntajes de los niños en el componente comunicación en pretest y posttest.

Se analiza que la comparación de las alturas de las barras permite apreciar las variaciones hacia puntajes superiores en los niños para los datos de la postprueba.

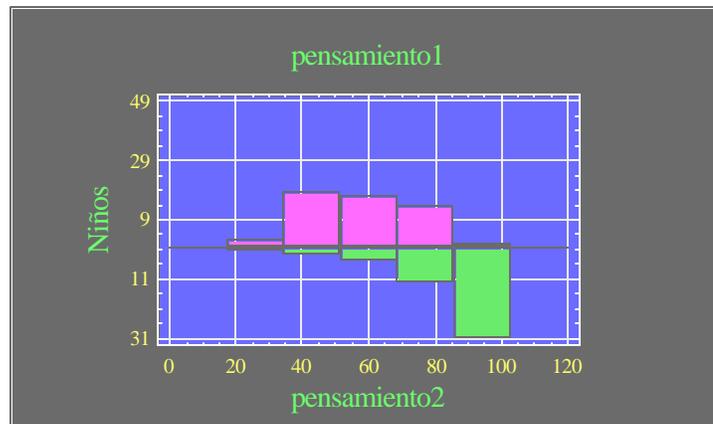


Figura 121: Puntajes de los niños en el componente pensamiento en pretest y postest.

Se permite concluir que los niños han mostrado avances en cada uno de los rasgos de desarrollo en la Escala utilizada, demostrando que las actividades desarrolladas en el Hogar Comunitario, por parte de las madres que laboran en cada uno de ellos.

Por su parte, a continuación la figura 122, muestra la distribución de los puntajes individuales en cada niño, para observar el comportamiento de los datos y poder analizarlos de acuerdo al rasgo afectivo en ambas medidas.

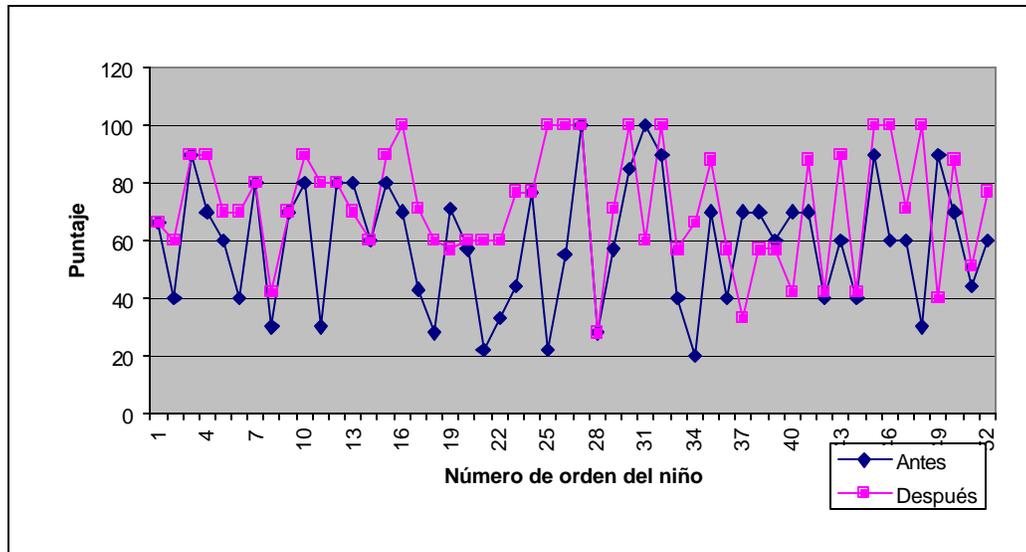


Figura 122: Puntajes individuales de los niños en el componente afectivo

Se observa que el comportamiento de los puntajes en la medida pretest y postest permiten concluir que en su mayoría, los niños muestran progresos significativos en el rasgo afectivo de acuerdo a lo arrojado por la Escala Observacional del Desarrollo.

La figura 123 , muestra la distribución de los puntajes individuales en cada niño, para observar el comportamiento de los datos y poder analizarlos de acuerdo al rasgo somático en ambas medidas.

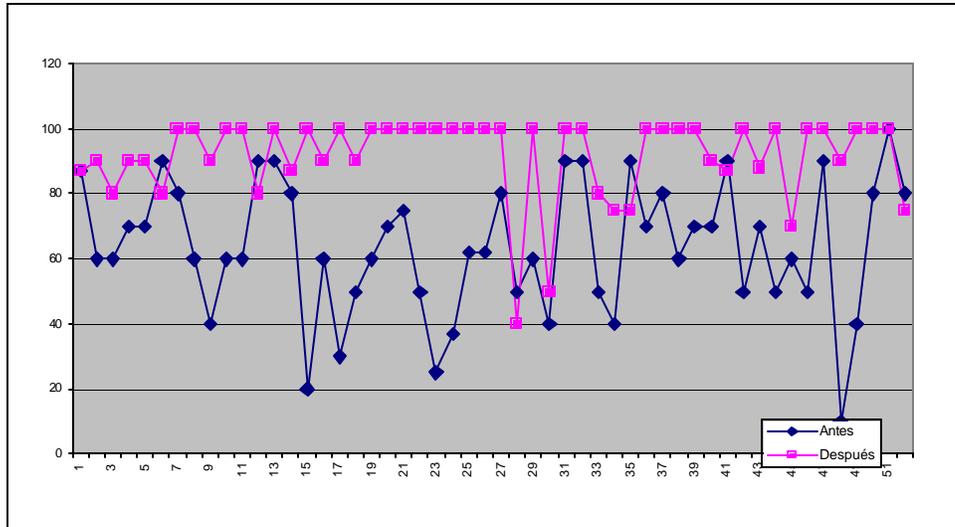


Figura 123: Puntajes individuales de los niños en el componente somático

Se observa que los puntajes tanto en la medida pretest como en la medida posttest, permiten concluir que en su mayoría, los niños muestran progresos significativos en el rasgo somático de acuerdo a lo arrojado por la Escala Observacional del Desarrollo.

La figura 124, muestra la distribución de los puntajes individuales en cada niño, para observar el comportamiento de los datos y poder analizarlos de acuerdo al rasgo sensorpercepción en ambas medidas.

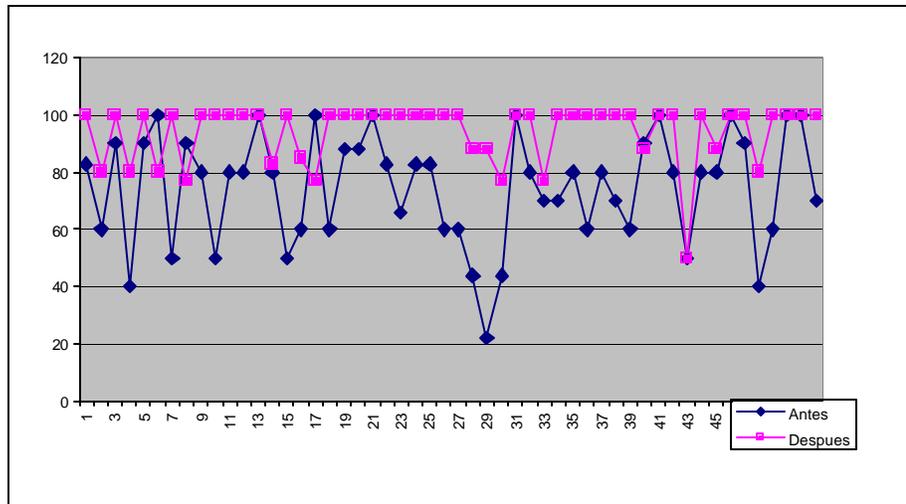


Figura 124: Puntajes individuales de los niños en el componente sensorpercepción

Se observa que el comportamiento de los puntajes tanto en la medida pretest como en la medida posttest, permiten mostrar que en su mayoría, los niños muestran progresos significativos en el rasgo sensorpercepción de acuerdo a lo arrojado por la Escala Observacional del Desarrollo.

La figura 125, muestra la distribución de los puntajes individuales en cada niño, para observar el comportamiento de los datos y poder analizarlos de acuerdo al rasgo motor en ambas medidas.

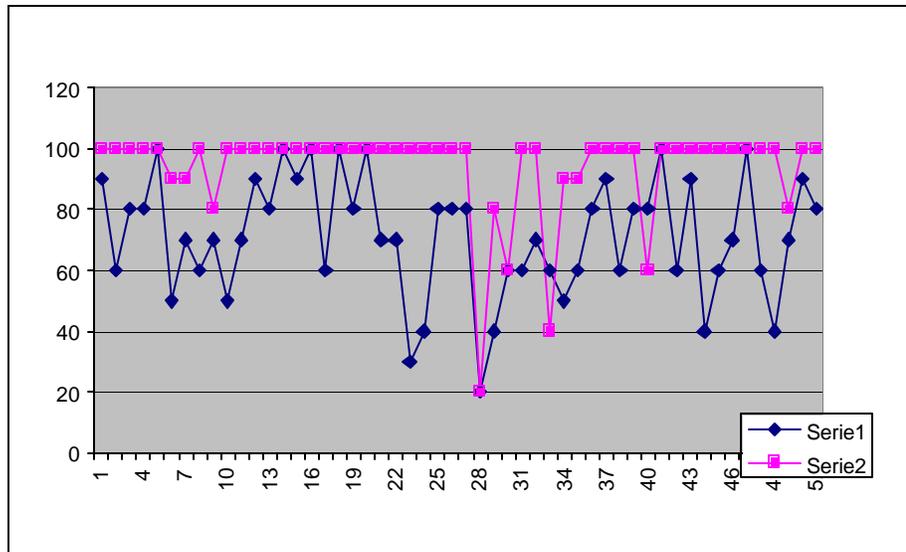


Figura 125: Puntajes individuales de los niños en el componente motor

Se observa que el comportamiento de los puntajes en la medida previa como y en la medida posterior, muestran que en su mayoría, los niños muestran progresos significativos en el rasgo motor de acuerdo a lo arrojado por la Escala Observacional del Desarrollo.

La figura 126, muestra la distribución de los puntajes individuales en cada niño, para observar el comportamiento de los datos y poder analizarlos de acuerdo al rasgo sensomotor en ambas medidas.

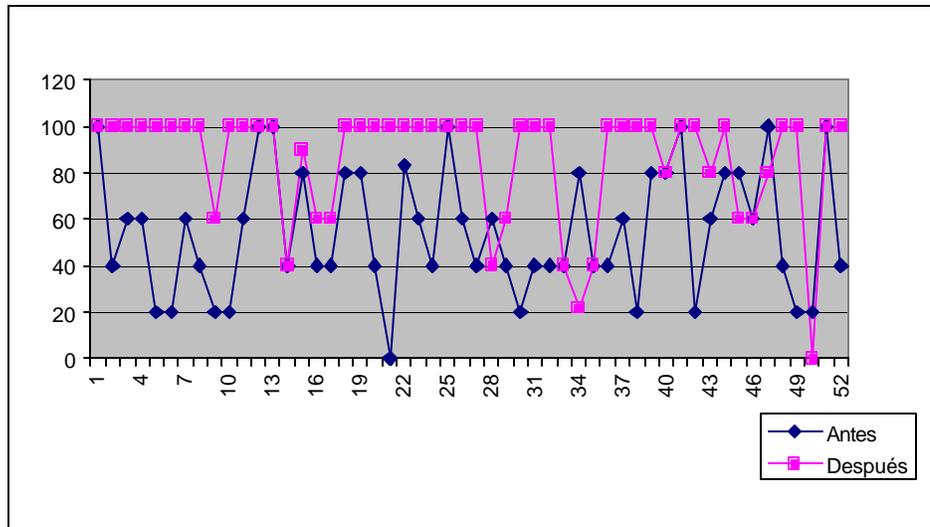


Figura 126: Puntajes individuales de los niños en el componente sensoriomotor

Se observa que los puntajes tanto en la medida pretest como en la medida posttest, permiten concluir que en su mayoría, los niños muestran progresos significativos en el rasgo sensoriomotor de acuerdo a lo arrojado por la Escala Observacional del Desarrollo.

La figura 127, muestra la distribución de los puntajes individuales en cada niño, para observar el comportamiento de los datos y poder analizarlos de acuerdo al rasgo comunicación en ambas medidas.

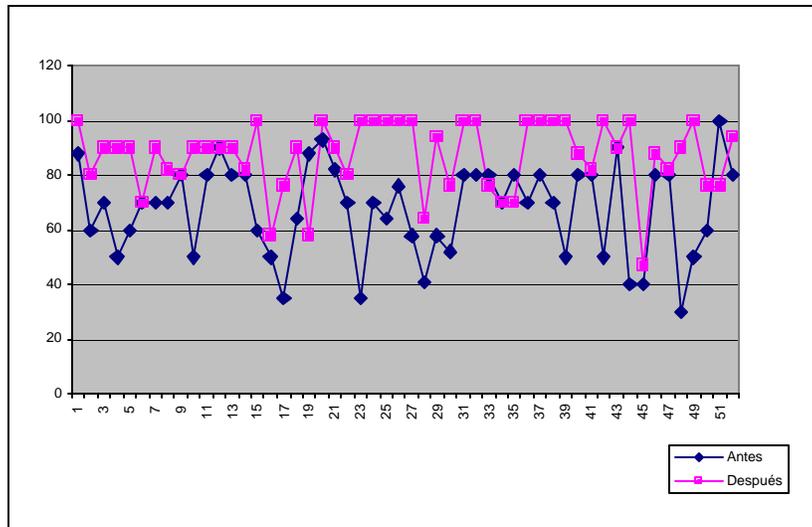


Figura 127: Puntajes individuales de los niños en el componente comunicación

Se observa que el comportamiento de los puntajes tanto en la medida pretest como en la medida posttest, muestran que en su mayoría, los niños muestran progresos significativos en el rasgo comunicación de acuerdo a lo arrojado por la Escala Observacional del Desarrollo.

La figura 128, muestra la distribución de los puntajes individuales en cada niño, para observar el comportamiento de los datos y poder analizarlos de acuerdo al rasgo pensamiento en ambas medidas.

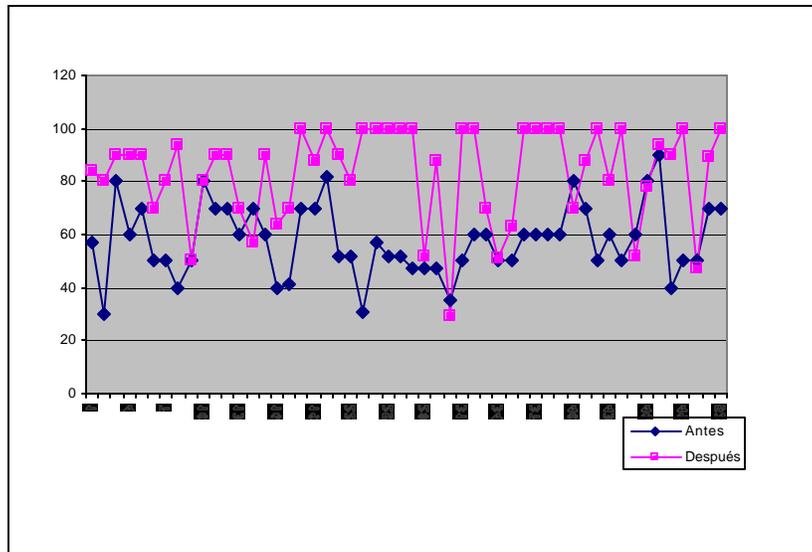


Figura 128: Puntajes individuales de los niños en el componente pensamiento

Se observa que el comportamiento de los puntajes en la medida pretest y en la postest, permiten concluir que en su mayoría, los niños muestran progresos significativos en el rasgo pensamiento de acuerdo a lo arrojado por la Escala Observacional del Desarrollo.

A continuación se determinan los datos para interpretar la frecuencia de niños que incrementaron, mantuvieron y decrementaron sus progresos en cada uno de los rasgos evaluados en la Escala Observacional del desarrollo.

Rasgos	Aumento	Mantenimiento	Decremento
Afectivo	35	9	8
Somático	44	2	6
Sensopercepción	40	8	4
Motor	41	9	2
Sensomotor	36	11	5
Comunicación	43	5	4
Pensamiento	44	2	6

Tabla 7: Diferencias en puntajes pretest – postest en la muestra de niños

Se observa que los rasgos que tuvieron más aumento fueron el somático y el de pensamiento, siguiendo el de comunicación. Mientras el rasgo sensomotor fue el que más se mantuvo; y por último, el rasgo afectivo tuvo el mayor decremento y el que menos disminuyó fue el motor. En términos generales, se nota que en su mayoría todos los rasgos se ubican en puntajes elevados con respecto a los mantenimientos y el decrementos mismos.

Análisis de diferencias de medias poblacionales (Prueba Z)

La Prueba Z, analiza la prueba de hipótesis para la diferencia de medias poblacionales, en este caso se determinará por cada uno de los rasgos evaluados en los niños por la Escala Observacional del Desarrollo.

Rasgo afectivo

1. Formulación de hipótesis

Ho: no existe diferencia entre el puntaje promedio logrado por los niños en el rasgo afectivo del desarrollo evolutivo, cuando se comparan las situaciones antes y después de la aplicación del programa.

Hi: El puntaje promedio en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después.

Ho: $M_1 - M_2 = 0$

Hi: $M_1 - M_2 < 0$

2. Nivel de significación

$\alpha = 0.05$

3. Prueba estadística

Cuando $n > 30$, entonces

$$Z = \frac{x - \mathbf{m}}{\frac{s}{\sqrt{n}}} \approx N(0,1)$$

4. Region de rechazo.

Todos aquellos valores de la prueba (Z_c) o inferiores a -1.96 conducen al rechazo de Ho

5. Valor de la prueba.

$Z_c = -2.4$

6. Decisión.

Se rechaza H_0 , por lo tanto el promedio en el componente afectivo en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después, lo cual significa que el programa si fue efectivo.

Prueba de hipótesis para la diferencia de medias poblacionales.

Rasgo somático

1. Formulación de hipótesis

H_0 : no existe diferencia entre el puntaje promedio logrado por los niños en el rasgo somático de desarrollo evolutivo, cuando se comparan las situaciones antes y después de la aplicación del programa.

H_1 : El puntaje promedio en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después.

$H_0: M_1 - M_2 = 0$

$H_1: M_1 - M_2 < 0$

2. Nivel de significación

$\alpha = 0.05$

3. Prueba estadística

Cuando $n > 30$, entonces

$$Z = \frac{x - \mathbf{m}}{\frac{s}{\sqrt{n}}} \approx N(0,1)$$

4.Región de rechazo.

Todos aquellos valores de la prueba (Z_c) o inferiores a -1.96 conducen al rechazo de H_0

5. Valor de la prueba.

$$Z_c = -5.3$$

6. Decisión.

Se rechaza H_0 , por lo tanto el promedio en el rasgo somático en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después, lo cual significa que el programa si fue efectivo.

Rasgo sensopercepción

1. Formulación de hipótesis

H_0 : no existe diferencia entre el puntaje promedio logrado por los niños en el rasgo sensopercepción de desarrollo evolutivo, cuando se comparan las situaciones antes y después de la aplicación del programa.

H_1 : El puntaje promedio en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después.

$$H_0: M_1 - M_2 = 0$$

$$H_1: M_1 - M_2 < 0$$

2. Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

3. Prueba estadística

Cuando $n > 30$, entonces

$$Z = \frac{x - \mathbf{m}}{\frac{s}{\sqrt{n}}} \approx N(0,1)$$

4. Región de rechazo.

Todos aquellos valores de la prueba (Z_c) o inferiores a -1.96 conducen al rechazo de H_0

5. Valor de la prueba.

$$Z_c = -4.22$$

6. Decisión.

Se rechaza H_0 , por lo tanto el promedio en el rasgo sensopercepción en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después, lo cual significa que el programa sí fue efectivo.

Rasgo motor

1. Formulación de hipótesis

H_0 : no existe diferencia entre el puntaje promedio logrado por los niños en el rasgo motor de desarrollo evolutivo, cuando se comparan las situaciones antes y después de la aplicación del programa.

H_1 : El puntaje promedio en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después.

$$H_0: M_1 - M_2 = 0$$

$$H_1: M_1 - M_2 < 0$$

2. Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

3. Prueba estadística

Cuando $n > 30$, entonces

$$Z = \frac{x - \mathbf{m}}{\frac{s}{\sqrt{n}}} \approx N(0,1)$$

4. Región de rechazo.

Todos aquellos valores de la prueba (Z_c) o inferiores a -1.96 conducen al rechazo de H_0

5. Valor de la prueba.

$$Z_c = -3.85$$

6. Decisión.

Se rechaza H_0 , por lo tanto el promedio en el rasgo motor en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después, lo cual significa que el programa sí fue efectivo.

Rasgo sensomotor

1. Formulación de hipótesis

Ho: no existe diferencia entre el puntaje promedio logrado por los niños en el rasgo sensomotor de desarrollo evolutivo, cuando se comparan las situaciones antes y después de la aplicación del programa.

Hi: El puntaje promedio en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después.

Ho: $M_1 - M_2 = 0$

Hi: $M_1 - M_2 < 0$

2. Nivel de significación

$\alpha = 0.05$

3. Prueba estadística

Cuando $n > 30$, entonces

$$Z = \frac{x - \mathbf{m}}{s / \sqrt{n}} \approx N(0,1)$$

4. Región de rechazo.

Todos aquellos valores de la prueba (Z_c) o inferiores a -1.96 conducen al rechazo de Ho

5. Valor de la prueba.

$Z_c = -4.3$

6. Decisión.

Se rechaza H_0 , por lo tanto el promedio en el rasgo sensomotor en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después, lo cual significa que el programa sí fue efectivo.

Rasgo comunicación

1. Formulación de hipótesis

H_0 : no existe diferencia entre el puntaje promedio logrado por los niños en el rasgo comunicación de desarrollo evolutivo, cuando se comparan las situaciones antes y después de la aplicación del programa.

H_1 : El puntaje promedio en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después.

$H_0: M_1 - M_2 = 0$

$H_1: M_1 - M_2 < 0$

2. Nivel de significación

$\alpha = 0.05$

3. Prueba estadística

Cuando $n > 30$, entonces

$$Z = \frac{x - \mathbf{m}}{\frac{s}{\sqrt{n}}} \approx N(0,1)$$

4. Región de rechazo.

Todos aquellos valores de la prueba (Z_c) o inferiores a -1.96 conducen al rechazo de H_0

5. Valor de la prueba.

$$Z_c = -4.5$$

6. Decisión.

Se rechaza H_0 , por lo tanto el promedio en el rasgo comunicación en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después, lo cual significa que el programa si fue efectivo.

Rasgo pensamiento

1. Formulación de hipótesis

H_0 : no existe diferencia entre el puntaje promedio logrado por los niños en el rasgo pensamiento de desarrollo evolutivo, cuando se comparan las situaciones antes y después de la aplicación del programa.

H_1 : El puntaje promedio en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después.

$$H_0: M_1 - M_2 = 0$$

$$H_1: M_1 - M_2 < 0$$

2. Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

3. Prueba estadística

Cuando $n > 30$, entonces

$$Z = \frac{x - \mathbf{m}}{\frac{s}{\sqrt{n}}} \approx N(0,1)$$

4.Región de rechazo.

Todos aquellos valores de la prueba (Z_c) o inferiores a -1.96 conducen al rechazo de H_0

5. Valor de la prueba.

$$Z_c = -5.5$$

6. Decisión.

Se rechaza H_0 , por lo tanto el promedio en el rasgo pensamiento en la situación antes es menor que el puntaje promedio en la situación después, lo cual significa que el programa sí fue efectivo.

Discusión

Partiendo de la hipótesis de investigación que dice “si la implementación de un programa de educación en desarrollo evolutivo influye sobre la adquisición de conocimientos para la atención preventiva del menor de 2 a 7 años, dirigido a madres comunitarias en Cartagena, entonces se encontrarán diferencias significativas en los conocimientos medidos antes y después de la aplicación del programa”, analizándose que la muestra de madres comunitarias sí difieren en las medidas pretest y posttest en cuanto a los conocimientos adquiridos en Desarrollo Evolutivo impartido en el Programa Educativo, así lo demuestran los indicadores estadísticos tales como: el promedio de los datos, valores mínimo y máximo, las distribuciones de frecuencia para la Escala de Interpretación de la Prueba de Conocimientos, encontrándose que 18 de las madres en el pretest obtuvieron puntuaciones de “excelente” y en el posttest fueron 38. Se observa que la diferencia es notoria para el grupo de madres comunitarias. Mientras, 34 se ubicaron en la escala “bueno” en la medida

pretest; y en el posttest se ubicaron en 14 madres. Lo que significa que el programa si tuvo una influencia significativa en el conocimiento sobre Desarrollo Evolutivo entre las edades de 2 a 7 años. Esto representa un avance para los procesos de atención preventiva dados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el Zonal 1030, que siempre ha velado por la manutención de los menores en los diferentes Hogares Comunitarios. De esta forma, se afianzó el cumplimiento del Objetivo General número 1 que es promover, facilitar o potenciar la evolución de todas las posibilidades de desarrollo de cualquier niño que lo requiera (Documento Vía Internet www.institutodebienestarfamiliar.gov 2002).

También, cabe resaltar que las diferencias entre los puntajes antes y después del tratamiento para 11 de esas madres que representan el 21.1% de la muestra, en términos generales no afectó la ejecución de las actividades para facilitar el desarrollo de acuerdo a la etapa que cada niño tenía. Lo cual se observó que los niños que estaban a cargo de estas 11 madres, presentaron disminución en uno o dos rasgos, lo que significa que a pesar de esos decrementos la enseñanza impartida por el aprendizaje del programa, éste tuvo un impacto sobre el avance en el desarrollo de cada menor. Así lo demuestran un 78.9% de las madres que mostraron progresos en sus evaluaciones.

Por su parte, para determinar con más precisión que sí hubo diferencias significativas, se procede a discutir los resultados de la Prueba Z para las madres. Esta prueba arrojó que el valor Z es igual a -5.31 , lo que significa que se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, el puntaje de la prueba de conocimientos sobre desarrollo evolutivo en la situación anterior, es menor que

el puntaje promedio en la situación posterior, lo que se significa que el Programa Educativo sí fue efectivo.

De acuerdo con la literatura, educar y cuidar a los niños son unas de las responsabilidades más importantes y exigentes que un individuo puede asumir. Es crucial que los educadores y los cuidadores posean no sólo las características apropiadas por asumir esas responsabilidades sino también el conocimiento y las habilidades relacionadas con los niveles de desarrollo infantil e incluso conocimientos de una programación curricular eficaz.

Según Anarella Cellitti (2000) durante el Simposio Internacional Sobre la Educación y Cuidado de la Temprana Edad Para el Siglo 21; el cuidado y la educación del niño son una responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad, los educadores y los cuidadores. Compartiendo así una responsabilidad ética y moral de promover condiciones óptimas de cuidado y aprendizaje para el bienestar del niño, la persona encargada del cuidado de los niños debe tener las siguientes características:

En cuanto al Conocimiento y Actuación del Educador/ Cuidador:

- * Tener un conocimiento del crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño.
- * Llevar a la practica los conocimientos del crecimiento, desarrollo y
- * Aprendizaje infantil.
- * Ser capaz de adaptar el uso del espacio, materiales y tiempo a las necesidades de los niños con relación al programa que se implementa.
- * Poder comunicarse eficazmente con los niños, los colegas y las familias.
- * Tener la habilidad de trabajar en colaboración y en sociedades
- * Poder entender e implementar un programa eficaz.

- * Poder usar una variedad de materiales de aprendizaje.
- * Tener la habilidad de auto analizar su propia labor e implementar los cambios necesarios.

En cuanto a las Características Personales y Profesionales:

- * Exhibir características personales que demuestren el afecto, la aceptación, sensibilidad, empatía y el calor humano hacia los otros.
- * Tener la habilidad de trabajar en grupo y en colaboración con otros.
- * Mostrar un compromiso personal continuo de aprendizaje y educación.
- * Ser un protector y defensor de los niños y sus familias.

En cuanto a las Dimensiones Morales y Éticas:

- * Respetar al niño.
- * Respetar la cultura del niño y las practicas familiares.
- * Mostrar el valor moral de actuar y hablar en pro del niño.
- * Poder idear respuestas morales y éticas que trasciendan los problemas inmediatos.

El cuidado y la educación del niño son una responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad, los educadores y los cuidadores, compartiendo así una responsabilidad ética y moral de promover condiciones óptimas de cuidado y aprendizaje para el bienestar de niños.

Además, asegura la calidad de la atención y el cuidado de la infancia que necesita arduamente, un toque de comprensión, amor y respeto. Por ello, al analizar a los niños del estudio, según los rasgos evolutivos evaluados: afectivo, somático, sensopercepción, motor, sensomotor, comunicación y pensamiento; de acuerdo a las puntuaciones dadas por los indicadores

estadísticos donde se observó que en la mayoría de los rasgos, mostraron progresos significativos en el desarrollo para la muestra de niños, donde los rasgos que tuvieron más avances fueron: somático, pensamiento y comunicación. De lo contrario, el rasgo que más decremento tuvo fue el afectivo. En todas las figuras, se demostró que los niños tuvieron mayores avances después de la aplicación del tratamiento.

También, para hallar con más precisión que la existencia de diferencias significativas, se discuten los resultados de la Prueba Z para los niños. Esta prueba arrojó que el valor Z es igual a -2.4 , para el rasgo afectivo, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, el puntaje de la Escala Observacional de Desarrollo en la situación anterior, es menor que el puntaje promedio en la situación posterior, lo que se significa que el Programa Educativo sí fue efectivo. También, para el rasgo somático, el valor Z es igual a -5.3 , significando que para un valor de -1.96 , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación. Así, para el resto de los rasgos tales como sensopercepción con un $Z = -4.22$, motor con un $Z = -3.85$, sensomotor con un $Z = -4.3$, comunicación con un $Z = -4.5$ y, por último, el pensamiento con un Z de -5.5 , significando el rechazo de la hipótesis nula para aceptar la hipótesis de investigación con una región de rechazo de -1.96 .

Se puede concluir a partir de los datos estadísticos, tanto descriptivos como inferenciales, que el programa educativo implementado tuvo un impacto significativo en las madres comunitarias, permitiendo concluir que tal aprendizaje fue congruente con el avance en el desarrollo para cada uno de los

niños en los diferentes rasgos evolutivos que se tuvieron en cuenta en la Escala Observacional del Desarrollo de Francisco Secadas (1992).

Así, es importante aclarar que el desarrollo es un proceso que no se estanca sino que es continuo, razón por la cual, la familia o los padres no sólo son los llamados a contribuir al avance en los aspectos cognoscitivos, físicos, psicológicos de los niños para que al transcurrir de una etapa a otra, no se obstaculice el proceso, sino que se integralice. De esta manera, cada educador y cada padre, deben conocer los cambios físicos y psíquicos que tiene el niño en vías de desarrollo, este conocimiento le permitirá comprender mejor y facilitar el captar lo que en él depende de la herencia y lo que se haya relacionado con las influencias del medio, a fin de aprender a construirlo, formarle y en última instancia, encaminarlo por la vida. Por eso, teniendo en cuenta que el desarrollo es un proceso continuo que comienza desde que el óvulo es fecundado y que va progresando a grado de maduración y organización cada vez más compleja; a la vez que recibe influencias del medio, resulta entonces necesario que la madre comunitaria tenga un conocimiento amplio de las características en cada una de las áreas del desarrollo durante la edad preescolar y lo que se debe hacer para que éste sea óptimo.

La continuidad en el desarrollo es planteada por la literatura como una de las realidades de la evolución, al igual que un organismo animal, también cumple un ciclo de vida, los seres humanos poseen un ciclo de continuidad. Por ejemplo, Hoffman (1988), Boom, Molenaar (1989) citados por Hoffman (1995), dicen que la continuidad significa que los cambios en el desarrollo acontecen a lo largo de la vida, lo que indica que la experiencia de la infancia no determina

estrictamente el resto de la vida del individuo. Por el contrario, el cambio y el desarrollo pueden ocurrir en todos los momentos de la vida.

Por su parte, se puede decir que el acumular experiencias ayuda a que el proceso evolutivo se enriquezca y conforme el “rompecabezas” del conocimiento del mundo a partir de las enseñanzas transmitidas; por eso, cuando un niño aprende una actividad para el desarrollo del pensamiento, es porque de antemano se conoce que avanzará en otras funciones mentales asociadas a las motrices y las sensoperceptuales que de cierta forma ayudan al niño a volverse más susceptible a procesos de cambio en todas las esferas de la vida. Al respecto, los mismos autores mencionados hablan sobre el desarrollo acumulativo. Significando que para la experiencia adquirida en esta investigación del desarrollo, implica que una experiencia acontece sobre lo que había antes. Las respuestas de niños y adultos y su capacidad para aprender dependen en parte de sus experiencias previas (Hoffman, 1995).

Las concepciones desarrollistas permitieron orientar los objetivos perseguidos al evaluar el conocimiento del desarrollo evolutivo y también, en implementarlos a los diferentes niños y niñas de la muestra seleccionada. Y por el hecho de haber sido aleatoria estos datos son generalizables a toda la población tanto de madres comunitarias, como de niños en la labor de atención preventiva.

Los resultados arrojados muestran la significación del cambio en los rasgos evolutivos del niño a partir del aprendizaje vicario realizado por la madre y que suponen el cambio en los conocimientos sobre desarrollo evolutivo en cada edad. El programa, en términos generales ayudó a la familiarización de

temas muy poco empleados en la labor del cuidador y que deberían ser iniciadores de procesos de enseñanza, a pesar de no estar llamados a eso. Sin embargo, algunas manifestaron que les gustaría profundizar el área sexual en los niños, es decir, saber manejar las inquietudes que en el aspecto de la sexualidad manifiestan los niños de acuerdo a la edad.

Y con respecto a la parte conductual, las madres comunitarias piensan que fue de gran importancia la enseñanza en manejo de conductas disruptivas, las pataletas, que son comportamientos recurrentes y que muchas no sabían cómo manejar éste tipo de situaciones. Además, les gustaría más apoyo en la capacitación de manejo de comportamientos inadecuados (desobediencia, rehusarse a comer, no asearse, entre otros).

Otra área de interés es la capacitación en el proceso de estimulación para el desarrollo cognoscitivo, el lenguaje, el aspecto social y el psicomotor. Destacaron mucho la practicidad del Programa educativo, en comparación con otros en los cuales solamente enfocaban la parte teórica; y las actividades fueron de poca utilidad.

Consideran que además de brindar las capacitaciones a las madres comunitarias relacionadas con el tema del Programa, se les enseñara lo mismo a los padres de los niños que tienen a cargo; de esta manera, se alude a la continuidad de los procesos del desarrollo y la acumulación de las experiencias, puesto que si un niño aprende algo nuevo que no ha sido visto en casa, es probable que no encuentre un refuerzo en la misma por simple desconocimiento del aprendizaje del menor, por parte del padre ó madre; y puede restringirse el

comportamiento desapareciendo poco a poco por problemas de contigüidad en el reforzamiento.

Por tanto, se recomienda a la población de madres comunitarias que opten por reflexionar que la labor de atención al menor sea de gran gusto para ellas y con una disposición abierta a los objetivos de la labor; ya que se ha observado que ésta actividad se tiene como algo lucrativo, mas no de vocación de servicio comunitario como debería ser. Algunas han manifestado que realizan estas acciones porque no encuentran otra alternativa de subsistir.

Otra de las dificultades que presentan la labor de las madres comunitarias, es idear una actividad que sea adecuada a las diferentes edades; y a su vez, conocer estrategias de intervención para los comportamientos de acuerdo a la edad. Se recomienda más capacitación al respecto.

En contraste con lo manifestado por el ICBF, la madre comunitaria sólo debe limitarse a enseñarle hábitos, normas y buscar un lugar donde se les permita recrear a los niños, obtener una buena alimentación que contribuya a un buen desarrollo psicológico en los mismos. Pero, hasta ¿qué punto es cierto? , pues, la realidad es otra, las exigencias del mundo “obligan” a enseñar y esto se observa cuando en la edad preescolar, al ingresar a estudiar, algunos niños presentan deficiencias en estimulación sensomotriz, perceptual, cognoscitiva y otros aspectos que decrementan su avance con relación a otros niños.

Para ello, la labor de atención preventiva de acuerdo al ICBF, busca brindar condiciones favorables para el desarrollo de los niños menores de 7 años que provienen de familias en situación de pobreza y pobreza extrema, con

el fin neutralizar el impacto que sobre su desarrollo psicosocial tienen la desnutrición, las enfermedades, y un entorno familiar poco estimulante. Una de estas acciones es el programa social hogares comunitarios de Bienestar dirigidos por el I.C.B.F. el cual consiste en todo el conjunto de acciones del Estado, la familia, la comunidad y la sociedad civil de carácter educativo, formativo y de fortalecimiento, encaminadas a propiciar el desarrollo integral de las familias, niños y niñas menores de siete años, pertenecientes a los sectores de extrema pobreza, mediante estrategias que permitan mejorar sus condiciones de vida, así como potencializar el sentido de responsabilidades y pertenencia, para que se garantice el cumplimiento de los derechos de la niñez, que desde finales de la década anterior se convirtió en el componente central de la estrategia para extender la cobertura del cuidado infantil y beneficiar a los niños de los estratos socioeconómicos más pobres.

Esto en realidad, agudiza las posibilidades de logro para las madres, ya que los objetivos no se persiguen como tales y no se les permite enseñar operaciones aritméticas comunes como: suma, resta; verbalizar las vocales u otros procesos para desarrollar el lenguaje; viéndose la dificultad para ayudar a un niño a potencializar las capacidades que le ayudarán a tener un buen desempeño escolar. Esto representa una gran falencia para la formación en el desarrollo y la implementación de procedimientos pedagógicos aunque ellas no sean docentes. Pero sigue la incógnita...¿Siguen fielmente los principios impartidos por la Institución? , ó ¿A caso, esos procedimientos se basan en sólo visiones del programa?. Así, serían muchos interrogantes que permiten cuestionar la verdadera auditoría de la gestión de las madres. Al Instituto, es

recomendable elaborar un perfil de la madre comunitaria y realizar un sondeo relacionado con las necesidades de instrucción pedagógicas iniciales para preparar al niño al desarrollo de su intelecto y progresivamente a las otras áreas como manera de integralizar los procesos evolutivos.

A la Universidad se le recomienda continuar los estudios desarrollistas desde un enfoque social – comunitario de la psicología, sin entrar a divariar en objetivos propios de la “tecnología social”, característicos de las ciencias sociales; sino que sirva de apoyo etnográfico a la misión que persiguen los Hogares Comunitarios de Bienestar en Cartagena. Por tanto, es conveniente realizar investigaciones etnográficas para ampliar el constructo acerca de las vivencias psicosociales del niño en interacción con el cuidador.

Es importante poner de manifiesto que para favorecer el desarrollo de posteriores intervenciones o estudios de este tipo con el propósito de continuar manteniendo los resultados obtenidos en esta investigación, y a su vez poderlos ampliar y complementar; se recomienda que instituciones como universidades fomenten, la proyección comunitaria a través de la prácticas profesionales y asignaturas de psicología social, así mismo entidades como el Sena, Casa de Justicia, ONG, entre otras, puedan apoyar este objetivo por medio de diseño e implementación de talleres, foros, seminarios y otras estrategias de intervención de carácter interdisciplinario encaminadas a propiciar el desarrollo integral de los niños y las niñas que asisten a los hogares comunitarios de bienestar.

Referencias

Altare, R., Franco, L. Y Maury, P. (1995) Proceso de Estimulación de la Familia en el Desarrollo de los Potenciales Cognitivos del Niño de 4 a 7 años. Trabajo de Grado. Proyecto Costa Atlántica. Barranquilla, Colombia: UNINORTE. Disponible en <http://guayacan.uninorte.edu.co/~catlanti/invest.htm>.

Ariza, G. Y Quiroz, A. (1996) Factores Cotidianos de Padres y Maestros que facilitan el Desarrollo Cognitivo en Niños de 2 a 7 años de edad. Trabajo de Grado. Proyecto Costa Atlántica. Barranquilla, Colombia: UNINORTE. Disponible en <http://guayacan.uninorte.edu.co/~catlanti/invest.htm>.

Barry, J.W. (1992) Teoría de Piaget del Desarrollo Cognoscitivo y Afectivo. México, D.F.: Diana.

Bijou, S. W. (1999) Psicología del Desarrollo Infantil: Teoría Empírica y Sistemática de la Conducta. Vol. 1. México: Trillas.

Briones, G. (1991) Evaluación de Programas Sociales. México, D.F.: Trillas.

Celliti, A.(2000) documento html www.psicología.cl.

Cevedo, M. (2001) Desarrollo Socio-emocional del Niño. Madrid, España : Vergara.

Coon, D. (1999) Psicología: Exploración y Aplicaciones. (8ª Ed.). México, D.F.: International Thompson Editores.

Editorial INDE (2001). Actividad Física en los Preescolares. Barcelona, España.

Feldman, R. (1998) Psicología con Aplicaciones a los Países de Habla Hispana. (3ª Ed.) México, D.F.: Mc Graw Hill.

Flavell, J. (1992) La Psicología Evolutiva de Jean Piaget. México, D.F.: Paidós Mexicana.

Gómez, L., Navas, S. Y Roperó, C. (1994) Conductas de Autonomía en Niños de 3 a 6 años de edad que Asisten a Hogares de Bienestar. Trabajo de Grado. Proyecto Costa Atlántica. Barranquilla, Colombia: UNINORTE. Disponible en <http://guayacan.uninorte.edu.co/~catlanti/invest.htm>.

Hernández, R., Fernández, y Baptista, P. (1998) Metodología de la Investigación. (3ª Ed.) México, D.F.: Mc Graw Hill Interamericana.

Hoffman, L y Parts, S. (1995) Psicología del Desarrollo Hoy. Madrid, España: Mc Graw Hill.

Medrano, M. (2001) Desarrollo del Lenguaje. Disponible en <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/ManualPed/EvalDessPs.html>.

Papalia, D. y Wendkos, S. (1998) Desarrollo Humano. (8ª Ed.) México, D.F.: Mc Graw Hill Interamericana, S.A.

Ramírez, H. (2000) Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. ICBF. Bogotá, D.C.

Rice, P.(1997) Desarrollo Humano: Estudio del Ciclo Vital. (2ª Ed.) México, D.F.: Pearson Prentice Hall.

Vergara, M.A. (2001) Desarrollo Psicológico en la Edad Preescolar. Documento html. [on line] disponible en www.psicología.cl

Documento html. [on line] www.surlink.com

Wendkos, S. (1999) Psicología del Desarrollo. México, D. F.: Mc Graw Hill.

Woolfolk, A. (1996) Psicología Educativa. Madrid, España: Prentice Hall Interamericana.

Zinser, O. (1994) Psicología Experimental. México, D.F.: Mc Graw Hill.

ICBF (1990) D.P.P El Desarrollo Infantil: Una Conceptualización desde el ICBF. Bogotá, D.C.

ICBF- D.P.P. (2001) Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Bogotá, D.C.

ANEXOS

Anexo A:

Test de Conocimientos en Desarrollo Evolutivo

TEST DE CONOCIMIENTOS EN DESARROLLO EVOLUTIVO
--

Este cuestionario tiene preguntas que evalúa el aspecto cognoscitivo (intelectual), el lenguaje, el desarrollo socio- emocional, y el físico y psicomotor. Por favor, lea cada pregunta cuidadosamente y marque con un círculo la opción de respuesta que satisfaga la cuestión en mención.

Asegúrese de leer todas las preguntas antes de elegir su respuesta y no deje preguntas sin contestar.

1. Los niños y las niñas entre los 5 y 7 años se caracterizan por ser:

- a. Imaginativos (suelen creerse doctores, policías, etc.).
- b. Relacionan un hecho con otro en términos de causalidad.
- c. No agrupan los objetos por nombre o su clase.
- d. A y b son correctas.

2. Los niños y las niñas a los 7 años tiene comportamientos como:

- a. No se concentran fácilmente.
- b. Pierden el sentido del humor.
- c. Imitan acciones de los adultos.
- d. Hablan demasiado.

3. Los niños y niñas en etapa preescolar:

- a.No buscan parecido entre los objetos.
- b.Pueden contar en números.
- c.Comprenden muy poco lo que se les pide.
- d.Ninguna de las anteriores.

4. El desarrollo de la inteligencia en los niños y las niñas preescolares se caracteriza por:

- a.No se preparan para inventar.
- b.Mezclan la imaginación con la fantasía para explicar las cosas.
- c.Muestran más imaginación en los juegos.
- d.Repiten pocas palabras.

5. El niño y niña reconoce lo “animado” a los 7 años, cuál es su pensamiento?:

- a.No identifica movimientos.
- b.Algunas cosas se pueden empujar.
- c.No disfruta de las canciones.
- d.Sabe que las cosas que se mueven, no todas tienen vida.

6. El desarrollo cognitivo va relacionado con el lenguaje. Hay un aspecto especial en los niños y niñas preescolares con respecto a eso, y es:

- a.El tiempo.
- b.El espacio.
- c.La centralización.
- d.El egocentrismo.

7. A qué se le llama “función simbólica” en el desarrollo intelectual:

- a.Al símbolo que se muestra en una clase.
- b.A lo irreversible del pensamiento.
- c.Capacidad de representar mentalmente imágenes semejantes a un objeto.
- d.Ninguna de las anteriores.

8. El niño y la niña con edad preescolar acostumbra a preguntar sobre el mundo que le rodea. Cuáles son esas preguntas en conjunto:

- a.¿Quiénes?, ¿Por qué?, ¿Qué?
- b.¿Para qué?, ¿De qué manera?, ¿Cuál?.
- c.¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cuáles?.
- d.¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Para qué?.

9. El lenguaje del niño y la niña preescolar, por lo regular se caracteriza por:

- a.Formula preguntas interminables, muchas a la vez.

- b. Maneja bolitas con la boca.
- c. Sostiene diálogos completos.
- d. A y C son correctas.

10. Al hablar, el niño y la niña pronuncia muchos sonidos y es capaz de articularlos todos. Estos sonidos se llaman:

- a. Monemas.
- b. Morfemas.
- c. Acentos.
- d. Fonemas

11. El monólogo es una característica del lenguaje preescolar que se manifiesta por:

- a. Comentar sobre los monos.
- b. Hablar en voz alta para sí mismo.
- c. Contarse cosas que el niño o niña ha visto, o se inventa a sí mismo.
- d. B y C son correctas.

12. En su capacidad de hablar muchas cosas, el niño y la niña preescolar al decir una idea, por lo regular:

- a. No repite lo que dice.
- b. Repite una y otra vez.
- c. Se queda callado(a).
- d. Ninguna de las anteriores.

13. Hasta los 3 años de edad, una de las principales dificultades del lenguaje adquirido por lengua materna es:

- a. Seleccionar un objeto.
- b. Contar con sus propias palabras un cuento o una canción.
- c. Hablar por sí mismo.
- d. Ninguna de las anteriores.

14. Una característica del lenguaje del niño y niña de 4 años es:

- a. No hablar rápido.
- b. Resolver dudas a los padres.
- c. Repetir insistentemente un tema desviado.
- d. Todas las anteriores.

15. En lo emocional, el niño y niña de 4 años, es particular la manifestación de:

- a. La obediencia.
- b. El orgullo.
- c. El control de esfínteres.
- d. La autocrítica y la autoestima.

16. Los temores irracionales (no conscientes) como miedo a la oscuridad, ruidos, a personas mayores, animales, tormentas y a la muerte, son característicos en las edades de:

- a. 2 a 3 años.
- b. 4 a 5 años.
- c. 6 a 7 años.
- d. Todas las anteriores.

17. Es quizás el comportamiento menos frecuente en un niño o niña cuando discute o desea algo:

- a. Brincar.
- b. Rabietas.
- c. Pataletas.
- d. Rechazo.

18. Algo que no deben hacer los padres y adultos a cargo del niño o niña en edad preescolar:

- a. Obligarlo a que diga la verdad.
- b. Cambiarle la ropa cada vez que se ensucia.
- c. Ocultar la verdad para que pueda vivir adecuadamente.
- d. Ninguna de las anteriores.

19. Son frecuentes en niños y niñas menores de 4 años:

- a. Las pesadillas.
- b. Los besos.
- c. Los llantos.
- d. Todas las anteriores.

20. El niño o niña mayor de 2 años, emocionalmente hablando, es:

- a. Predispuesto(a) a mentir.
- b. Seguro(a) de sí mismo(a).
- c. Adquiere independencia total.
- d. No deja de amamantar.

21. Es común que los niños y las niñas encuentren refugio en sus padres, aunque muchas veces se resisten a:

- a. Querer.
- b. Llorar.
- c. Hablar.
- d. Obedecer.

22. En los niños y niñas preescolares, son frecuentes las discusiones y peleas con:

- a. Padres.
- b. Amigos del colegio.
- c. Hermanos grandes.
- d. Todas las anteriores.

23. El juego es importante para el niño entre 2 y 7 años. Los más usuales son:

- a. Correr, saltar.
- b. Trepar y montar.
- c. Permanecer en equilibrio.
- d. Todas las anteriores.

24. El niño y niña a los 4 años, desarrolla actividades manuales más frecuentes como:

- a. Lanzar una pelota más de un metro.
- b. Recortar con tijeras un papel.
- c. Forrar una mesa totalmente.
- d. Ninguna de las anteriores.

25. Cuando el niño y niña a sus 5 años, come en la mesa, sabe usar correctamente:

- a. La mesa.
- b. El plato.
- c. El tenedor.
- d. Todas las anteriores.

26. Una de las principales dificultades del desarrollo motor de los 2 a 4 años es:

- a. No observan los objetos.
- b. No atajan bien la pelota.
- c. No coordinan las piernas.
- d. Ninguna de las anteriores.

27. Es uno de los sistemas que están en proceso de maduración en la etapa preescolar:

- a.El óseo (esquelético).
- b.El muscular.
- c.El nervioso.
- d.Todas las anteriores.

28. En conjunto con el desarrollo muscular, el niño y niña posee una coordinación que le permite moverse hábilmente y es:

- a.Visomotora (vista, brazos y piernas).
- b.Social.
- c.Neuromuscular.
- d.Tipificación sexual.

29. El desarrollo cerebral para la adquisición de movimientos gruesos (saltar, pedalear, jugar a la pelota), es posible por:

- a.La agudeza visual.
- b.Las necesidades de nutrición.
- c.El desarrollo neurológico.
- d.B y C son correctas.

30. El aspecto físico del niño y niña en la edad preescolar, a los 6 años, cambia en:

- a.La salud.
- b.El peso y la estatura.
- c.El apetito.
- d.Todas las anteriores.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE: _____ FECHA: _____

- 1. a ? b ? c ? d ?
- 2. a ? b ? c ? d ?
- 3. a ? b ? c ? d ?
- 4. a ? b ? c ? d ?
- 5. a ? b ? c ? d ?
- 6. a ? b ? c ? d ?
- 7. a ? b ? c ? d ?
- 8. a ? b ? c ? d ?
- 9. a ? b ? c ? d ?
- 10. a ? b ? c ? d ?
- 11. a ? b ? c ? d ?
- 12. a ? b ? c ? d ?
- 13. a ? b ? c ? d ?
- 14. a ? b ? c ? d ?
- 15. a ? b ? c ? d ?
- 16. a ? b ? c ? d ?
- 17. a ? b ? c ? d ?
- 18. a ? b ? c ? d ?
- 19. a ? b ? c ? d ?
- 20. a ? b ? c ? d ?
- 21. a ? b ? c ? d ?
- 22. a ? b ? c ? d ?
- 23. a ? b ? c ? d ?
- 24. a ? b ? c ? d ?

25. a ? b ? c ? d ?
26. a ? b ? c ? d ?
27. a ? b ? c ? d ?
28. a ? b ? c ? d ?
29. a ? b ? c ? d ?
30. a ? b ? c ? d ?

**CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DEL TEST DE CONOCIMIENTOS SOBRE
DESARROLLO EVOLUTIVO**

ITEM	CALIFICACIÓN			
	a	b	c	d
1.....	3	2	1	4
2.....	2	1	4	3
3.....	2	4	3	1
4.....	1	4	3	2
5.....	2	3	1	4
6.....	1	2	3	4
7.....	3	2	4	1
8.....	2	3	1	4
9.....	2	1	3	4
10.....	3	2	1	4
11.....	1	2	3	4
12.....	4	2	3	1
13.....	2	4	3	1
14.....	3	2	4	1
15.....	2	3	1	4
16.....	2	4	3	1
17.....	1	4	3	2
18.....	3	2	4	1
19.....	4	2	3	1
20.....	2	4	3	1
21.....	1	2	3	4
22.....	2	3	4	1

23.....	3	2	1	4
24.....	3	4	2	1
25.....	2	3	4	1
26.....	2	4	3	1
27.....	1	2	3	4
28.....	4	3	2	1
29.....	1	2	3	4
30.....	2	3	1	4

CRITERIOS DE INTERPRETACIÓN

La escala de interpretación del Test de Conocimientos sobre Desarrollo Humano, se establece por el nivel de conocimientos que poseen los evaluados. Esta interpretación se basa en la siguiente escala:

Deficiente	1	-	30
Regular	31	-	60
Bueno	61	-	90
Excelente	91	-	120

Deficiente

Las personas que puntúen en esta escala poseen muy pocos conocimientos sobre desarrollo evolutivo relacionado con la etapa de preescolar en los aspectos cognoscitivos, del lenguaje, socio-emocional y físico y psicomotor. Deben ser reforzados para apoyar la labor en atención al menor de estas características.

Regular

Las personas que puntúen en esta escala poseen pocos conocimientos sobre desarrollo evolutivo relacionado con la etapa de preescolar en los aspectos cognoscitivos, del lenguaje, socio-emocional y físico y psicomotor. Deben ser reforzados para apoyar la labor en atención al menor de estas características.

Bueno

Las personas que puntúen en esta escala poseen conocimientos aceptables sobre desarrollo evolutivo relacionado con la etapa de preescolar en los aspectos cognoscitivos, del lenguaje, socio-emocional y físico y psicomotor. Deben continuarse la capacitación con actualización de los conocimientos con datos teóricos, para apoyar la labor en atención al menor de estas características.

Excelente

Las personas que puntúen en esta escala poseen muy buenos conocimientos sobre desarrollo evolutivo relacionado con la etapa de preescolar en los aspectos cognoscitivos, del lenguaje, socio-emocional y físico y psicomotor. Deben ser afianzados con la práctica, para apoyar la labor en atención al menor de estas características.

Anexo B:

Escala Observacional del Desarrollo (Secadas, F.1992).

Anexo C:

Sesiones de trabajo Programa de educación en desarrollo evolutivo.

Sesión 1: ¿Quiénes somos?**Objetivo:**

- Facilitar que las asistentes conozcan a los demás para ayudar a crear un clima de amistad y familiaridad.
- promover la concientización de las asistentes, con respecto a la labor de ser madre comunitaria.

Acciones

1. Entrega de escarapelas
2. saludo de bienvenida
3. **Dinámica de presentación:** se le pedirá a las participantes que se presenten ellos mismos ante el grupo, para ello se pondrán de pie, dirán su nombre y apellidos y relacionarán su nombre con alguna cosa que llevarían a un sancocho. Ejemplos:
“Me llamo Teresa, y llevaré la mesa”

“Me llamo Ramón, y manejaré el camión”

“Me apellido Rangél, y llevaré el mantel”

Después se realizarán las siguientes preguntas para discusión:

¿Fue útil este ejercicio para conocer a algunas otras personas?

¿Cuáles fueron los datos que más le llamaron la atención?

¿Cómo se siente con su participación en este grupo?

Materiales requeridos: Ninguno

Tiempo de duración: 1 hora

4. Uno de los talleristas exhibirá durante algunos instantes, la portada de una revista popular, mientras narra lo siguiente:

El tallerista dirá:

“En esta primera sesión, me gustaría contarles el caso de tres niños que estaban en la sala de espera de un médico.

El médico se acercó al primero, que leía Mecánica Popular® y le dijo:

Juanito “¿qué vas a ser cuando crezcas?”

Juanito le contestó: “Voy a ser técnico mecánico. Quiero arreglar carros y aviones”.

El médico, luego fue con Carlos, que leía una revista llamada “Vida al Aire Libre” y le preguntó: “Carlos, tú qué vas a ser?”.

Carlos sin vacilar expresó: “Quiero guía de excursionista y cazadores. Esto es lo que quiero ser”.

El médico, luego, se aproximó al de menor de edad, llamado Pepe, que veía con toda atención una revista de Play Boy ®. Al hacerle la misma pregunta, Pepe lo pensó unos instantes, y respondió con lentitud: “No se como le llamarán, pero tengo prisa por empezar”.

Seguidamente, se formularán las siguientes preguntas para discusión:

- a. ¿Tienen todos ustedes la misma prisa, que Pepe por empezar este Programa?.
- b. ¿Qué factores produjeron una motivación intensa? (objetivos definidos, necesidad insatisfecha, posibles recompensas).
- c. ¿Cuáles son sus motivos o expectativas para comenzar este Programa?.

Materiales requeridos: Una revista

Tiempo de duración: 20 minutos.

5. Se colocará la canción titulada “No basta”, del interprete venezolano Franco De Vita, para que sea escuchada por espacio de 3 minutos. Después de escuchada la canción, se abrirá un espacio de reflexión sobre el mensaje dado por la misma. Posteriormente, se formularán las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuál es el mensaje que deja la canción?.
- b. ¿Cómo relacionan el mensaje dado con su labor como Madres comunitarias?.
- c. ¿Qué aplicaría del mensaje en su labor y por qué?.
- d. ¿Qué significa, ‘ser la base de matrimonio’?
- e. ¿En qué se identifican con la canción y en qué no?.

Materiales requeridos: Grabadora, CD ROM.

Tiempo de duración: 20 minutos.

6. Un tallerista entregará a los asistentes una hoja donde está consignado el Acta de Compromiso. Se leerá y se firmará en señal de acuerdo con todo lo normativo del Programa.

Materiales requeridos: Acta de compromiso

Tiempo de duración: 10 minutos.

7. Asignación de tarea: Escriba en una carta, lo que usted piensa que le escribiría un joven de 15 años de edad, que asistió sus primeros años de vida en su Hogar Comunitario.

8. Refrigerio

Tiempo de duración: 15 minutos.

Sesión 2: Auto conocerse

Objetivo:

- Sensibilizar a las persona sobre si mismas.
- Reflexionar acerca de la importancia del autoconocimiento y su relación con El desempeño de nuestras labores diarias.

Acciones

1. Revisar la tarea asignada, formulándose las siguientes preguntas de reflexión: ¿Qué está haciendo usted para lograr que sus niños se sientan agradecidos con la atención que ustedes les brindan?, ¿Cuál es el grado de compromiso con las labores que imparten en el Hogar?.

2. Se realizará la siguiente actividad de auto-conocimiento: A cada persona se le entregarán 8 tarjetas en blanco. El tallerista explicará que cada quien va a contestar a la pregunta: ¿Quién soy yo?, de ocho formas diferentes, dando a cada respuesta. Las contestaciones deben ser específicas, personales y concretas. Serán respuestas que hablen claramente sobre un aspecto importante de sí mismo. Se darán diez minutos para que cada quién de sus respuestas. Cuando la mayoría haya terminado, se pedirá que seleccione dos de las tarjetas que consideren, las describa mejor su vida cotidiana. Y que las analicen con base en su labor como Madres Comunitarias.
3. Se les entregará una hoja donde deberán escribir las fortalezas y debilidades, con respecto a la labor de Madre Comunitaria. Luego cada persona leerá lo consignado en la Hoja con las siguientes preguntas de reflexión: ¿Qué ha hecho como Madre Comunitaria para tener esas fortalezas?, ¿Qué cree que le falta para superar esas debilidades?, y ¿cómo lo haría?.
4. Después, uno de los talleristas explicará la importancia de conocernos a nosotros mismos, por medio de una diapositiva (Ver Anexo).

Materiales requeridos: Hoja de trabajo, lápices.

Tiempo de duración: 40 minutos.

5. Refrigerio.

Tiempo de duración: 15 minutos.

Sesión 3: Nuestra Realidad

Objetivo.

- sensibilizar y Concientizar acerca del por que todo cuidador conozca y maneje las características evolutivas de los niños que tiene a su cargo.

Acciones

1. Se proyectará la película de Walt Disney © llamada “Matilda” para que sea vista por las asistentes, durante media hora. Luego se formularán las siguientes preguntas: ¿Cuál es el mensaje que logran transmitir?, ¿Cómo les parece la forma que la profesora de Matilda?, ¿Qué opinión tienen del trato que le da la maestra a Matilda?, ¿De qué forma, se identifican con la maestra en el desarrollo de sus tareas con los niños?, ¿Qué piensan acerca de la forma de crianza de la maestra?, ¿Cuál es la importancia de la familia en ambos casos: maestra – Matilda?, ¿Qué significado tiene para ustedes el maltrato infantil?.

Materiales requeridos: Televisor, VHS, video.

Tiempo de duración: 60 minutos.

2. A través de una lluvia de ideas, se les preguntará cuáles son los beneficios de conocer las características evolutivas de los niños en su labor como madre comunitaria. Se retroalimentarán las ideas para dar a conocer por medio de una diapositiva la importancia de la características evolutivas de los niños.

Materiales requeridos: Ninguno.

Tiempo de duración: 30 minutos.

3. Se leerá en voz alta y de forma pausada, una historieta llamada la “Mancha de Grasa” (ver anexo). Luego se formularán las siguientes preguntas de reflexión: ¿Qué piensa de la actitud de la maestra al colocarle mala nota al niño?, ¿Qué le aconsejaría a la maestra si la tuviera enfrente?, ¿Usted como madre comunitaria, cómo manejaría una situación similar en su trabajo?.

Materiales requeridos: Ninguno.

Tiempo de duración: 30 minutos.

4. Refrigerio.

Tiempo de duración: 15 minutos.

Sesión 4: Pensemos

Objetivo.

-proporcionar conocimientos sobre las características de pensamiento de las niñas y los niños de 2 a 7 años por medio de actividades grupales, con el propósito de evaluar a los participantes sobre este aspecto del desarrollo evolutivo.

Acciones

1. **Reflexión:** Se anotará una frase en un pápelo grafo con el siguiente contenido: “Cuando observemos algo en el niño que nos gustaría corregir, deberíamos detenernos a pensar sino se trata, mas bien, de algo que haya que corregir en nosotros” Carl Jung. Lal cual debe leerse en 5 minutos y; una vez leída, se formularán las siguientes preguntas:

¿Qué mensaje les deja la anterior frase?, ¿En qué se relaciona con la labor de ser madre comunitaria?. Se realizará una plenaria y se retroalimentarán las respuestas. A su vez, las participantes deben anotar su reflexión para que la tengan en cuenta.

Materiales requeridos: Papelógrafo, marcador, papel periódico.

Tiempo de duración: 20 minutos.

2. **Instrucción:** Se dará a conocer el concepto de cognición, y las características cognoscitivas de los niños y las niñas durante la edad preescolar.

Materiales requeridos: Diapositivas, video beam.

Tiempo de duración: 40 minutos.

3. **Aplicación:** Se expone un caso donde representen actividades sobre qué harían ellas como madres comunitarias, para estimular el desarrollo cognoscitivo en los niños. Para ello, se reunirán en 4 grupos de 5 y 1 de 6 personas, donde disertarán y planearán durante 10 minutos, una dramatización sobre las actividades que desarrollarían ellas en su labor, asignándose roles específicos, deben realizarlo en 10 minutos por grupo. Después de dramatizar se procede a retroalimentar la actividad. El grupo que mejor desempeño tenga y de mayor utilidad a lo aprendido recibirá un premio sorpresa (un refrigerio extra).

Materiales requeridos: Papeles de colores, tijeras, lápices, pegante, ropa vieja.

Tiempo de duración: 60 minutos.

4. Se les entregará un caso para que los resuelvan en 4 grupos de 5 y uno de 6. Una vez terminado el análisis, se retroalimentará a través de sugerencias, aclarando dudas (Ver Anexo).

Materiales requeridos: Caso transcrito, tablero y marcador.

Tiempo de duración: 40 minutos.

5. Refrigerio.

Tiempo de duración: 15 minutos.

6. Entrega del material escrito sobre las características cognoscitivas durante la edad preescolar.

Sesión 5: ¡Aprendamos a comunicarnos!

Objetivo:

- Brindar información de las características lingüísticas de los niños y las niñas en edad preescolar, así como estrategias para estimular el aprendizaje por medio de actividades en grupo.

Acciones

1. **Reflexión:** Se colocará un video del ICBF, durante 20 minutos, en donde se mostrará la importancia de las madres comunitarias en el desarrollo psicológico del niño. Se harán las siguientes preguntas de reflexión:
¿Qué mensaje les dejó?, ¿En qué aspecto ha cambiado su vida, al ser madre comunitaria?, ¿De qué forma ha asimilado usted el objetivo que

persigue el Programa?, ¿Considera usted que está contribuyendo al buen desarrollo psicológico del niño?.

Materiales requeridos: Video, Televisor, VHS.

Tiempo de duración: 30 minutos.

2. Instrucción: Se dará a conocer el concepto y las características del lenguaje en los niños y las niñas durante la edad preescolar.

Materiales requeridos: Diapositivas, video beam.

Tiempo de duración: 40 minutos.

3. Aplicación: A través de un juego de roles, se le pedirá a los asistentes, que mediante un sociodrama, desarrollen estrategias sobre cómo comunicarse con los niños en esta etapa del desarrollo. Para ello, se reunirán en 4 grupos de 5 y 1 de 6 personas, donde disertarán y planearán durante 10 minutos, la dramatización sobre las actividades que desarrollarían ellas en su labor, asignándose roles específicos, deben realizarlo en 10 minutos por grupo. Después de dramatizar se procede a retroalimentar la actividad.

Materiales requeridos: Papeles de colores, tijeras, lápices, pegante, ropa vieja.

Tiempo de duración: 60 minutos.

4. Tarea: Se les entregará un caso, donde tendrán que poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la sesión (Ver Anexo).

Materiales requeridos: Caso transcrito.

Tiempo de duración: 40 minutos.

5. Refrigerio.

Tiempo de duración: 15 minutos.

6. Entrega del material escrito sobre las características del lenguaje durante la edad preescolar.

Sesión 6: Interactuemos!

Objetivo:

- proporcionar información sobre los comportamientos sociales que se presentan en la edad preescolar, con el fin de que las madres comunitarias se cuestionen así mismas, acerca de la forma en que ellas pueden propiciar la optimización de comportamientos sociales en los niños y niñas.

Acciones

1. **Reflexión:** Se planteará una situación hipotética, donde los niños por primera vez asisten al Hogar Comunitario, y por tanto lloran, gritan, no quieren comer, ni realizan las actividades, entre otras situaciones que no le permiten adaptarse bien. Es natural que los niños entren en un periodo de sensibilización y progresivamente en la adaptación. Esto es un comportamiento que no es comprendido por muchas madres comunitarias, que se haría en este caso. Para ello, se cuestionarán verbalmente, con lo siguiente: ¿Qué tanto soporto a los niños que lloran?, ¿Qué haría si un niño llevara una semana que se retrae, y no participa en ninguna actividad con los otros niños?, ¿Cuáles serían los principales periodos de tiempo para que un niño, se pueda dar un adaptación al Hogar?, ¿Qué es el periodo de adaptación para usted?. Una vez finalizada la actividad se procede prepararse para una sesión de

entrenamiento en relajación, con la finalidad de que las madres aprendan a controlar las situaciones estrés que se generan.

Materiales requeridos: Ninguno.

Tiempo de duración: 40 minutos.

- 2. Instrucción:** Se dará a conocer el concepto de socialización y las características del comportamiento social en los niños y las niñas durante la edad preescolar.

Materiales requeridos: Diapositivas, video beam.

Tiempo de duración: 40 minutos.

- 3. Aplicación:** Se reunirán en grupos de trabajo y se les asignarán juegos de roles a los participantes para que representen qué actividades lúdicas le enseñarían a los niños para estimular las conductas de compartir, la aceptación de las reglas del juego.

Materiales requeridos: Papeles de colores, tijeras, lápices, pegante, ropa vieja.

Tiempo de duración: 60 minutos.

- 4. Refrigerio.**

Tiempo de duración: 15 minutos.

- 5. Entrega del material escrito sobre las características del comportamiento social en los niños y las niñas durante la edad preescolar.**

Sesión 7: ¡Mis emociones!

Objetivo:

- Brindar información acerca de las características emocionales durante la edad preescolar y así mismo, proporcionar estrategias para estimular dichas características.

Acciones

1. Reflexión: Se distribuirá un caso, segmentado y será distribuido entre los grupos de trabajo. La idea es que los grupos dinamicen la actividad encontrando las partes para unir el caso. El grupo que logre unirlo, y lo leerá en voz alta, un miembro elegido por el grupo. Se analizarán las soluciones para el caso y observar lo que harían y no harían si fueran la madre comunitaria.

Materiales requeridos: caso segmentado, tablero y marcador.

Tiempo de duración: 40 minutos.

2. Instrucción: Se dará a conocer el concepto de las emociones y las características del comportamiento emocional en los niños y las niñas durante la edad preescolar.

Materiales requeridos: Diapositivas, video beam.

Tiempo de duración: 40 minutos.

3. Aplicación: Se reunirán en círculo dentro del salón, y se procederá a escuchar un caso en cinta de audio, de una madre de familia comentando un caso ocurrido en un Hogar de Bienestar fuera de la ciudad. La idea es que los asistentes propongan estrategias de cambio para la madre comunitaria y de qué manera lo aplicarían en sus hogares, en caso de presentarse. Además, preguntar que desde el punto de vista emocional, en qué se ve afectado el niño/ a.

Materiales requeridos: Grabadora, cinta de audio.

Tiempo de duración: 40 minutos.

4. Refrigerio.

Tiempo de duración: 15 minutos.

Entrega del material escrito sobre las características del comportamiento emocional en los niños y las niñas durante la edad preescolar.

Sesión 8: ¡Juguemos, brinquemos!

Objetivo:

- proporcionar fundamentos teóricos sobre el crecimiento físico y psicomotor de niñas y niños entre 2 y 7 años, con el fin de mejorar la atención preventiva que se les presta a los preescolares en este aspecto del desarrollo.

Acciones

1. Reflexión: Se les colocará un casete de audio con música variada. Los participantes bailarán de acuerdo al ritmo tocado. Posteriormente, se le cuestionará ¿Cuál es la importancia del desarrollo de estas actividades en el niño?, ¿En cuál de las etapas del desarrollo, se enmarcan estas actividades?

Materiales requeridos: Grabadora, audio casete.

Tiempo de duración: 40 minutos.

- 2. Instrucción:** Se dará a conocer el concepto del aspecto psicomotor y las características del comportamiento físico en los niños y las niñas durante la edad preescolar.

Materiales requeridos: Diapositivas, video beam.

Tiempo de duración: 40 minutos.

- 3. Aplicación:** A través de un video, se colocará una situación a la cual deberán darle solución. El video tiene una duración de 15 minutos y deberán dramatizar por medio de juegos de roles, qué actividades harían para ayudar a un niño que tiene problemas en la coordinación de ojo y mano (por ejemplo, abotonarse la ropa, trazar un círculo, echar un líquido en un recipiente).

Materiales requeridos: Televisor, VHS, Video.

Tiempo de duración: 40 minutos.

4. Refrigerio.

Tiempo de duración: 15 minutos.

Entrega del material escrito sobre las características del aspecto psicomotor y las características del comportamiento físico, en los niños y las niñas durante la edad preescolar.

Sesión 9: Aprendamos a comportarnos.

Objetivo:

- Brindar conocimientos y estrategias para el manejo conductual de las niñas y los niños en la edad preescolar.

Acciones

- 1. Reflexión:** se traerá un mimo para que por medio de un lenguaje gestual de un mensaje relacionado con un comportamiento inadecuado por parte de la madre comunitaria con los niños y niñas y por otro lado mostrara el comportamiento adecuado que debe realizar la madre.

Posteriormente se retroalimentará con las siguientes preguntas:

Que percibió de la ejecución del mimo?, Que mensaje quiso transmitir con sus gestos? Que emociones percibió de la situación?, Identifique cual fue el contexto donde se desarrolló la situación.

Materiales requeridos: vestuario, grabadora, casete, música de fondo.

Tiempo de duración: 20 minutos.

- 2. Instrucción:** Se dará a conocer la definición de comportamiento, las formas de comportamiento observable y no observable, cómo se aprenden los comportamientos en las niñas y los niños en la edad preescolar.

Materiales requeridos: Diapositivas, video beam.

Tiempo de duración: 40 minutos.

- 3. Aplicación:** se realizara un panel con 6 participantes que tengan niños con problemas de retraimiento. El tema es: la forma de tratar a un niño distraído. Los talleristas serán los conductores del panel, quienes formularán preguntas relacionadas con le tema y responderán de acuerdo al caso. Se

retroalimentar con la ayuda de un experto en el tema para clarificar mas las dudas planteadas.

Materiales requeridos: Tablero, escenografía, sillas, papel y lápiz.

Tiempo de duración: 60 minutos.

4. Refrigerio.

Tiempo de duración: 15 minutos.

5. Tarea: se les entregara un cuestionario del tema visto (ver anexo)

Tiempo de duración: 15 minutos.

6. Entrega del material escrito sobre la definición de comportamientos, las formas de comportamiento observable y no observable, como se aprenden los comportamientos en los niños y las niñas en al edad preescolar.

Sesión 10: cómo cambiar los comportamientos

Objetivo:

- proporcionar y poner en práctica las herramientas necesarias en el manejo conductual de los niños y las niñas en la edad preescolar.

Acciones

1. Reflexión: por medio de una función de títeres se sensibilizará a las participantes pariendo del drama de una familia con comportamientos

inadecuados, donde las contingencias no son suministradas de acuerdo a la presentación de conductas específicas (llorar, gritar, golpear). Esta actividad será presentada porque la inadecuada entrega de reforzadores positivos ante una conducta deseable, se observa con mucha frecuencia en los hogares comunitarios, así como la utilización del castigo positivo.

Materiales requeridos: Mesa, títeres, hojas en blanco, lápices, escenografía.

Tiempo de duración: 40 minutos.

- 2. Instrucción:** Se dará a conocer el tema: cómo aumentar o fortalecer comportamientos, cómo disminuir o debilitar los comportamientos en los niños y las niñas en la edad preescolar.

Materiales requeridos: Diapositivas, video beam.

Tiempo de duración: 40 minutos.

- 3. Aplicación:** A través de un juego de roles realizado por las madres quienes representaran un programa de televisión se identificarán y analizarán comportamientos no deseados que ocurren con frecuencia en el hogar y la casa. Después de finalizada la intervención se abrirá un foro para discutir aspectos relacionados con los comportamientos observados y analizados, y de qué forma intervendrían para ello.

Materiales requeridos: Escenografía, elementos de utilería.

Tiempo de duración: 40 minutos.

- 4. Refrigerio.**

Tiempo de duración: 15 minutos.

Entrega del material escrito sobre como aumentar o fortalecer comportamientos y como disminuir o debilitar comportamientos, en los niños y las niñas durante la edad preescolar.

Sesión 11: ¡practiquemos!

Objetivo:

- poner en practica los conocimientos adquiridos sobre las características evolutivas que se presentan en la edad preescolar, a través de juego de roles.

Acciones

1. Reflexión: A través de un juego de roles, las madres deberán organizarse en pequeños grupos para representar un hogar comunitario, una de las integrantes será la madre comunitaria y el resto asumirán el rol de niños. Los talleristas depositarán en una bolsa, los roles escritos en unas tarjetas de cartón, cada participante sacará una tarjeta. No deben decir nada, ni mostrarse los roles. Luego se retroalimentará el desempeño de la madre, a través de una mesa redonda, el mejor grupo recibirá un premio sorpresa.

Materiales requeridos: bolsa, tarjetas, bolígrafos, vestuario, premio sorpresa.

Tiempo de duración: 40 minutos.

2. Refrigerio.

Tiempo de duración: 15 minutos.

3. Posteriormente, se les pedirá a las participantes que evalúen el programa con respecto al desempeño de los talleristas, el contenido, las dinámicas, tiempo de duración, ect.
4. Entrega de diplomas y clausura del programa.

Anexos de las sesiones

SESIÓN 1:

Anexo: Acta de Compromiso.



Acta de Compromiso

Fecha: _____

Yo, _____, me comprometo a participar activamente del Programa de educación sobre Desarrollo Evolutivo y en cada una de las actividades que se realiza; a aprender acerca de las características Evolutivas de los niños y las niñas en la edad preescolar (2 a 7 años).

A partir de hoy seré consciente de la importancia de conocer las características evolutivas en mi labor como

madre comunitaria. Empezaré a poner en práctica, todo lo aprendido y de esta manera contribuir en la optimización del desarrollo integral de los niños en mi Hogar Comunitario.

Firma:

Dado en Cartagena de Indias, D.T. a los _____ del mes _____ de 2002.

Talleristas: _____

SESIÓN 3:

Anexo: "Historieta de la Mancha de Grasa".

La Mancha de Grasa



Érase una vez un niño llamado Yendel, quien siempre llevaba una mancha de grasa en las hojas de su cuadernos. Su maestra siempre le llamaba la atención, y le colocaba mala nota en sus tareas; sin preguntar la razón de la misma en su cuaderno. Yendel, se sentía cada vez que su maestra no lo comprendía, sintiéndose la burla de sus compañeros.

Una tarde la maestra pasaba por la casa de Yendel, y el niño la vio y la llamó: ¡Maestra, maestra!. La maestra se acercó toda admirada y le preguntó al niño, ¿Qué hacía ahí?.

Entonces Yendel dijo: "Maestra, yo vivo aquí, esta casa. Desea usted pasar?, mi mamá está adentro". La maestra dudó un momento en aceptar la invitación del niño.

Luego de unos segundos, la maestra decide entrar a la casa, la cual sólo tenía dos habitaciones, en la sala se encontraba la mamá de Yendel haciendo amasando harina para hacer las arepas..

La maestra aprovechó la oportunidad para comentarle a la madre, que el niño siempre llevaba una mancha de grasa en los cuadernos. Y la mamá le respondió: "Maestra, soy tan humilde que Yendel, me colabora haciendo las arepas. Después, en la misma

SESIÓN 4:**Anexo: “Caso”.**

Pepe es un niño de 4 años, que constantemente, se la pasa jugando a los Super héroes con sus compañeritos, no importando que sea la hora de descanso ó de actividades. Él dice que se cree *Batman* y su otro compañero es *Robin*. La maestra desesperada porque los niños no progresan en sus tareas, decide llamar a las Madres de cada niño implicado. La madre argumenta que el niño continuamente observa en la TV, los dibujos animados alusivos al personaje; y además, se le compró en Octubre, un disfraz de Batman™.

La maestra observa esto como algo negativo el hecho de que el niño preste más atención a lo que diga su imaginación, que a las tareas que debe desarrollar.

¿Qué haría usted, en este caso como maestra?.

¿Cómo piensan los preescolares?

Justificación:

El desarrollo cognoscitivo en la primera infancia es importante ya que en esa etapa, el niño comienza a experimentar cambios en su manera de pensar y resolver los problemas, desarrolla de manera gradual el uso del lenguaje y la habilidad para pensar en forma simbólica. Con la aparición del lenguaje nos da un indicio de que comienzan a razonar, aunque tiene ciertas limitaciones.

A través del desarrollo cognoscitivo los preescolares pueden representar la realidad que los rodea, desarrollan la capacidad de imaginación, pueden realizar operaciones aritméticas, resolver problemas de la vida cotidiana, entre otros procesos.

La construcción del conocimiento en el niño, se da a través de las actividades que realiza con los objetos, ya sean concretos, afectivos y sociales, que constituyen su medio natural y social. La interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno le permiten descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que en un segundo momento puede representar con símbolos; el lenguaje en sus diversas manifestaciones, el

juego y el dibujo, serán las herramientas para expresar la adquisición de nociones y conceptos.

El conocimiento que el niño adquiere, parte siempre de aprendizaje anteriores, de las experiencias previas que ha tenido y su competencia conceptual para asimila nuevas informaciones. Por lo tanto el aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores, y a la vez, sirve de sustento a conocimientos futuros

La construcción de relaciones lógicas está vinculada a la psico-motricidad, al lenguaje, a la afectividad y socialización del niño, lo que permite resolver pequeños problemas de acuerdo a su edad.

Características del pensamiento de los niños y las niñas:

❖ Los niños y niñas preescolares creen que todos piensan como ellos y que imaginan las mismas cosa que ellos, por lo tanto nunca tienen motivos para cuestionar su pensamiento, además que esto lo hacen de una manera intencionada y no son conscientes de sus errores.

❖ Los niños y niñas tienen la incapacidad de reconocer que una operación puede realizarse en varios sentidos; por ejemplo si se le muestra a una niña dos botellas, una larga y la otra es más pequeña pero tiene igual contenido de líquido, ellos piensan que hay mas líquido en la botella larga que en la pequeña.

❖ Durante la edad preescolar es muy frecuente observar que cuando se les presenta un objeto o situación, los niños y niñas, tienden a fijar la atención en una parte del objeto o situación que se les presenta. por ejemplo

- ❖ Los niños y niñas atribuyen a los objetos inanimados cualidades de los seres vivos, y aplica un comportamiento a una situación u objetos inadecuados.
- ❖ Los niños y niñas no saben que la cantidad, el volumen o el tamaño de un objeto no se modifican al cambiar su forma. Por ejemplo, los niños y niñas dicen que la cantidad de agua al pasarla de un vaso corto y ancho a otro vaso alto y delgado, cambia.
- ❖ Los preescolares cometen errores al intentar asociar ideas que no están relacionadas. Por ejemplo, ellos piensan que si la tía les trajo un regalo el domingo, creen que todos los domingos les traerá otro regalo.
- ❖ Buscan y encuentran parecidos entre los objetos.
- ❖ Manejan cualquier día pasado como "ayer" y cualquier día futuro como "mañana".
- ❖ Comienzan a comprender la diferencia entre "cerca" y "lejos", entre "pequeño y grande".
- ❖ Recuerdan de memoria la letra de canciones y poesías.
- ❖ Disfrutan las historias sobre el crecimiento de las cosas, así como las referencias a su propio desarrollo.
- ❖ Les gusta pasar de una cosa a otra y no repetir.
- ❖ Pueden contar.
- ❖ Saben que las cosas se mueven por empuje y que no todo lo que se mueve tiene vida.

SESIÓN 5:

Anexo: “Caso”.

Sara es una niña de 3 años, que permanentemente, se la pasa hablando sin parar, convirtiendo una pequeña conversación en un discurso, es decir, comienza hablar sin parar.

La mamá se desespera ante las interminables conversaciones de su niña; y en algunas ocasiones la manda a callar. Sin embargo, la niña no le presta atención y sigue hablando aún cuando está comiendo.



¿Qué piensa de la actitud que asume la mamá de Sara?

¿Si usted fuera la madre de Sara, que haría ante la situación?.

¿Considera que la niña tiene algún problema del lenguaje?.

El lenguaje de los preescolares

Justificación

La capacidad de comunicarse con otros es una habilidad necesaria durante toda la vida, pero es especialmente importante en la etapa preescolar. Para que nuestros hijos tengan un vocabulario amplio y preciso y una facilidad de expresión y comunicación cuando crezcan, hay que empezar desde que son pequeños. Y en esta labor, el Preescolar juega un rol fundamental.

El cuidador, debe plantearse como meta principal que los niños y las niñas logren establecer una óptima comunicación verbal. Ya que ésta facilitará procesos más complejos.

Mediante el conocimiento que el cuidador tenga acerca de las características cognoscitivas de los niños y niñas, podrá llevar acabo actividades con el fin de habituar a los niños y a las niñas a expresar ideas, desarrollar y enriquecer el vocabulario, estimular la capacidad para relatar hechos, incidentes, acontecimientos, utilización de formas socialmente establecidas (saludos, pedir algo, dar las gracias, despedirse...).

· Habituar al niño a expresarse mediante una buena entonación, gesticulación, expresión facial.

El logro de estos objetivos, dependerá en gran medida de la capacidad del cuidador para motivar, estimular e incitar a los niños y las niñas; a través del

uso de estrategias que sean vivenciales y significativas para los pequeños. Algunas de ellas pueden ser: el juego, la dramatización, los cuentos, las poesías, láminas para describir, historias gráficas, fotos, canciones, adivinanzas, videos, títeres, representaciones teatrales, etc. Claro está, todo esto debe estar adaptado a la edad del grupo a trabajar. Lo importante, es presentar situaciones lo más espontáneas posibles, aunque deben estar de algún modo estructuradas para lograr un objetivo establecido.



Escuchan cuentos y conversaciones

¿Cómo se comunican los preescolares?

❖ Inventan palabras y cuentos disparatados



Les gusta hojear libros

- ❖ Hablan con adultos y otros niños en frases complejas
- ❖ Emplean el lenguaje para pensar, compartir ideas, sentimientos y aprender cosas nuevas.
- ❖ Entre los 2 y 4 años, la mayoría de los niños y niñas parecen deleitarse diciendo palabras como: "po-po", "caca" y "pipí" y muchas otras.
- ❖ A partir del tercer empiezan a emplear los verbos, las preposiciones, los adjetivos, los adverbios y posteriormente utiliza el plural y el tiempo pasado, aunque con errores al comienzo. También los niños aprenden a usar los pronombres "YO" " TU", dicen su sexo y su nombre completo.
- ❖ A los cuatro años los niños y niñas dicen la dirección de su casa, su edad y aprenden a usar todas las partes de la oración; pueden nombrar cuatro colores y cuatro números, cuentan historietas, halan constantemente de lo imaginado y convierten una sencilla respuesta en una larga historia.
- ❖ A los cinco años los preescolares se interesan por el uso y significado de las palabras nuevas y empiezan a formular preguntas con la clara intención de obtener información, llaman a todos por su nombre y acompañan los juegos con diálogos o comentarios relacionados.
- ❖ Es la época del ¿Cómo? del ¿por qué? y del ¿para qué?
- ❖ Hablan en voz alta para si mismos, contándose cosas que han visto o que se inventan.
- ❖ Formulan preguntas interminables, muchas cosas por vez.
- ❖ Sostiene diálogos completos.

SESIÓN 6:**Anexo: “Material Escrito”.****¿Cómo se socializan los preescolares?****Justificación**

La socialización da lugar a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que se pertenece, a través de las interrelaciones con los distintos integrantes del mismo, que permite al individuo convertirse en un miembro activo de su grupo.

En las interrelaciones con las personas, se produce el aprendizaje de valores y prácticas aprobadas por la sociedad, así como la adquisición y consolidación de los hábitos encaminados a la preservación de la salud física y mental. Estos aprendizajes se obtienen por medio de vivencias, cuando se observa el comportamiento ajeno. Durante el proceso de socialización, gracias a la interacción con los otros, el niño aprende normas, hábitos, habilidades y actitudes para convivir y formar parte del grupo al que pertenece.

Después de que el niño adquiere la identidad personal, al estar inmerso en la cultura de su localidad, región y país, va logrando construir la identidad cultural, gracias al conocimiento y apropiación de la riqueza de costumbres y tradiciones de cada estado de la República, de cada región y de cada comunidad, a la cual se pertenece, en donde existen diversas manifestaciones culturales como: lengua, baile, música, comida, vestimenta, juego y juguetes tradicionales.

En el nivel preescolar se propicia en el niño el conocimiento y aprecio por los símbolos patrios y por momentos significativos de la historia, local, regional y nacional.

Los aspectos del desarrollo que contiene esta dimensión son:

o y cuando se participa e interactúa con los otros en los diversos encuentros sociales.

Así mismo el desarrollo emocional permite desarrollar las relaciones de afecto que se dan entre el niño, sus padres, hermanos y familiares con quienes establecen sus primeras formas de relacionar, más adelante se amplía su mundo al ingresa al Jardín de Niños, al interactuar con otros niños, docentes y adultos de su comunidad.

La afectividad en el niño se aplica emociones, sensaciones y sentimientos; su autoconcepto y autoestima están determinadas por la calidad de las relaciones

que establece con las personas que constituyen su medio social, como son los cuidadores, padres, amigos, etc.

Comportamiento social de niñas y niños preescolares



- ❖ Las niñas y los niños no tienen la misma comprensión ni control de las emociones, que un adulto; además no comprenden cuáles son las conductas adecuadas y cuáles no.
- ❖ Les gusta explorar el entorno de manera física con el objetivo de ser independientes.
- ❖ Aprenden fácilmente los comportamientos que observan.
- ❖ La mayor parte de la socialización se da a través del juego.
- ❖ Es muy frecuente encontrar a los niños y niñas realizando actividades o juegos en donde aparentan que comen algo o duermen (juego de simulación).
- ❖ Alrededor de los tres años juegan a las escondidillas, cosquillas, sacudirse, te alcanzo, me tocas, te toco.
- ❖ Es muy frecuente encontrar que las niñas y niños se divierten viendo a otros niños sin participar del juego. (Juego del espectador).

- ❖ Las niñas y los niños comparten juguetes en juegos independientes sin aceptar las reglas de los demás juegos.
- ❖ En ocasiones se nota que los niños y niñas, en los juegos establecen relaciones compartidas; por ejemplo: tú eres la mamá {y tú eres el papá.
- ❖ La cooperación durante esta edad se refleja fundamentalmente cuando comparten juguetes, cuando comparen alimentos, cuando ven televisión, cuando juegan en grupo.
- ❖ Los preescolares aprenden mediante las interacciones sociales con niños y adultos a ganar imagen ante los demás niños.
- ❖ A los cinco años se dan cuenta de la existencia de las reglas en el juego, además piensan que todos pueden ganar y que no hay perdedores.
- ❖ Ven las normas y las reglas sociales como si provinieran de grandes autoridades (el Gobierno, Dios, etc.)
- ❖ Ven lo bueno y lo malo como algo que ya existe y que no está sujeto a sus valoraciones.
- ❖ A los seis años comienzan a aceptar el significado que tienen las reglas en el juego, es decir que se debe jugar como es debido.
- ❖ Se dan cuenta de que pueden cambiar las reglas del juego si todos quieren
- ❖ Prefieren los niños de su propio sexo.
- ❖ Les gustan los paseos.
- ❖ Se interesan por el otro sexo.
- ❖ Juegan con objetos de ambos sexos.

SESIÓN 7:**Anexo: “Material Escrito”.****¿Cómo son las emociones de los niños y las niñas?**

- ❖ Los niños y las niñas cuentan con un despliegue de actividades infatigables donde exploran el entorno y lo manipulan como ellos quieran.
- ❖ Alrededor de los tres años comprende mucho mejor los sentimientos ajenos y empiezan a obtener claves emocionales de las expresiones emocionales de sus padres y de sus hermanos.
- ❖ Descubren el sentimiento de responsabilidad y autonomía, en donde empiezan querer correr solos, explorar el mundo sin querer ser restringidas por las personas a su cuidado.
- ❖ Pueden disfrutar de los sentimientos positivos.
- ❖ A los tres años de edad las características personales ya están definidas, por ejemplo: yo soy más grande y más fuerte, yo soy más veloz.
- ❖ Pueden reconocer después de un triunfo en el juego que están contentos y que están felices, es decir reconocen sus emociones.

SESIÓN 8:**Anexo: “Material Escrito”.**

¿Cómo es el crecimiento físico del preescolar?

Justificación

A través del movimiento de su cuerpo, el niño va adquiriendo nuevas experiencias que le permite tener un mayor dominio y control sobre sí mismo y descubre las posibilidades de desplazamiento con lo cual paulatinamente, va integrando el esquema corporal, también estructura la orientación espacial al utilizar su cuerpo como punto de referencia y relacionar los objetos con él mismo.

En la realización de actividades diarias del hogar y jardín de niños, el niño va estableciendo relaciones de tiempo, de acuerdo con la duración y sucesión de los eventos y sucesos de su vida cotidiana.

- ❖ Durante los 2 y 7 años el desarrollo físico suele ser más lento que en la adolescencia.
- ❖ Los cambios a nivel físico se inician con la pérdida de la grasa corporal.
- ❖ Los órganos internos crecen de manera acelerada en comparación con otras partes del cuerpo.
- ❖ El sistema nervioso y el cerebro maduran facilitando una mayor habilidad en la parte motora.
- ❖ Existe un aumento en la capacidad respiratoria y circulatoria, lo cual permite una mayor resistencia física.
- ❖ Durante esta edad es consecuencia de las limitaciones de espacio entre la pelvis y el diafragma.

- ❖ Brazos, piernas tronco se alargan; el estómago y los músculos abdominales se
- ❖ empiezan a fortalecer dándole una apariencia atlética al preescolar.
- ❖ Las niñas poseen una apariencia más "gordita", mientras que los niños presentan un aspecto más atlético.

Desarrollo psicomotor



- ❖ Durante este periodo el logro más significativo con relación a este aspecto se
- ❖ Obtiene con el caminar, lo cual le permite al infante aproximarse a las
- ❖ Personas de su agrado y apartarse para explorar lugares que solo vería desde los brazos de su madre.
- ❖ A los 2 años son notablemente adeptos a recoger objetos, apilar bloques,
- ❖ desatarse los zapatos.
- ❖ A los dos años y medio los niños empiezan a saltar con ambos pies, una destreza que no dominan antes por que sus músculos largos no tiene
- ❖ suficiente fuerza para impulsar su cuerpo hacia arriba y delante.
- ❖ A los tres años de edad los niños pueden caminar en línea recta, además

❖ pueden hacer lanzamientos sin perder el equilibrio aunque su dirección, forma y distancia aun son débiles.

❖ A los tres años y medio los niños suben con comodidad las escaleras alternando los pies.

❖ A los cuatro años pueden caminar sobre un círculo marcado en el patio de

❖recreo, pueden lanzar aros a una clavija que esta a 1.5 metros de distancia.

❖ A los cinco años, manejan un estilo de carrera similar al del adulto, fuerte y

❖rápido; comienzan a manejar su peso, caminan hacia delante.

❖ A los seis años y medio los niños lanzan y atrapan mejor la pelota que las

❖niñas porque padres y maestros tienden a dedicarle mas tiempo a los

❖varones en estas destrezas las cuales evolucionan no solo como resultado de

❖la madurez si no como respuesta al aprendizaje y a la practica.

❖Las niñas suelen tener mejor coordinación para bailar, mantener el equilibrio en un pie, saltar en un pie. Este tipo de diferencias reflejan posiblemente actitudes sociales que fortalecen las diferentes actividades que realizan niños y niñas. Alrededor de los 2 a 3 años utilizan una mano más que la otra para realizar actividades como servir la leche o tomar los alimentos. Pueden trazar una línea casi recta y realizar un círculo casi reconocible.

❖A los tres años se alcanzan progresos significativos en la coordinación ojo y mano, y en los músculos cortos como tomar un crayón y una hoja grande para trazar un círculo, verter la leche dentro del tazón de cereal, abotonarse y desabotonarse la ropa, utilizar el baño.

❖ A los 4 años pueden cortar papel a lo largo de una línea con las tijeras, dibujar a una persona, hacer los trazos básicos de dibujos y letras, y doblar un papel por la mitad para formar un triángulo doble.

❖ A los 5 años, puede ensartar cuentas, manejar un lápiz, y copiar un cuadro.

SESIÓN 9:**Anexo: “Cuestionario de Tarea”.**

En los colocados entre paréntesis (), marque con una X la(s) respuesta(s) correcta(s) a las preguntas que aparecen a continuación.

1) Entre los siguientes ejemplos, cuáles pueden considerarse comportamientos.

() a. Un aguacero cayendo a media noche.

() b. Un niño saltando.

() c. Una campana sonando.

() d. Una hoja cayendo de un árbol.

() e. Un señor cantando.

2) “La niña está comiendo un mango”, es un ejemplo de comportamiento:

() a. No observable.

() b. Observable.

() c. Ni observable, ni no observable.

3) “El niño está pensando en su mamá”, es un ejemplo de comportamiento:

() a. No observable.

() b. Observable.

() c. Ni observable, ni no observable.

4) La forma más adecuada de describir a una persona sería:

() a. Diciendo qué hace o dice esa persona

() b. Diciendo qué siente o piensa esa persona.

() c. Dando un calificativo a las acciones de las personas.

5) Marque la mejor descripción del comportamiento:

() a. Pepita parece una loca.

() b. Pepita nunca se está quieta.

() c. Pepita dura dos horas brincando en el patio sin descansar.

() d. Pepita es tan insoportable que parece un ser anormal.

SESIÓN 10:

Anexo: “Caso”.

Caso 1:

Martica, es una niña de 3 años de edad que está aprendiendo a escribir, usted observa que la niña escribió una letra o trazó alguna línea que se le parezca.

¿Qué haría usted para recompensar a Martica?.

¿Cada cuánto lo haría?.

¿Por qué lo haría?.

Caso 2:

Pablo es un niño de 6 años que con frecuencia da patadas a los muebles y pellizca a sus compañeros sin motivo.

¿Qué haría usted para que Pablo deje de comportarse de esta manera? ¿Por qué?.

¿Qué no haría? ¿Por qué?.

Caso 3:

Usted se encuentra haciendo una actividad con los niños, uno de ellos está gritando fuertemente y mirando para otro lado. Cuál cree usted que es la forma adecuada de actuar con el niño ¿Por qué?.

SESIÓN 11:

Anexo: "Certificado".



*Certificado
de:*

"Madre Comunitaria Ejemplar"

Otorgado por:

A:

Por haber asistido y completado las sesiones del Programa de Educación en Desarrollo Evolutivo durante la edad Preescolar.

La validez de este certificado requiere de aplicación continua de los principios aprendidos en el Programa. De esta forma, ser el promotor de un Hogar Comunitario "Feliz".

Dado en Cartagena de Indias, D.T., a los _____ del mes de _____ de 2002.