

md

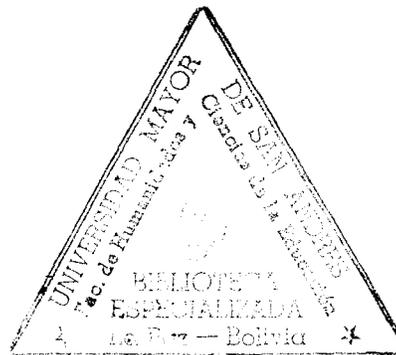
CC"

**FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

U
T
H
I
I

M MORIA PROFESIONAL

**"EL JUEGO COMO FACILITADOR DE LA
INTEGRACIÓN DEL NIÑO/A CON DIFICULTADES
DE CONDUCTA AL GRUPO"**



POSTULANTE: María Selva Hurtado Bacherer

TUTOR: Rodrigo de Urioste

La Paz, agosto de 2000

*A todos los niños y
niñas de mi país.*

El presente trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo y la participación de Ricardo Zelaya, Rodrigo de Urioste, Margareth Hurtado, Patricia Hurtado y Alfredo Uturunco. A todos ellos, mi reconocimiento.

Egresada de la Carrera de Psicología de la UMSA, la experiencia laboral de la postulante incluye diversos trabajos como educadora y responsable de la elaboración de programas e investigaciones en varios jardines de niños/as en La Paz. Además, ha sido co fundadora, Directora Psicopedagógica, Administradora y Coordinadora General del "Centro Integral de Educación Inicial" (CIDEI), del cual forma parte "ACUARELA Jardín Infantil".

El presente trabajo es fruto de un programa especial desarrollado por la postulante en ACUARELA, con el fin de incorporar a las actividades del jardín a un número de niños/as que, debido a conductas tímidas o agresivas, no lograba insertarse en el grupo.

Las consecuencias de este tipo de problemas no pueden ser descritas en este pequeño resumen, aunque no está demás señalar que alcanzan a afectar todo el desempeño escolar, laboral e interpersonal de quienes las arrastran a lo largo de su vida.

La investigación teórica del programa se guió de la certeza de que el juego, por sus probadas cualidades psicopedagógicas y por ser, además, la actividad vital de los niños/as, sería un adecuado eje para encarar el trabajo de intervención.

Luego de realizar con los niños/as, educadoras y padres de familia diversas evaluaciones y ejercicios de clasificación, se procedió, a lo largo de seis meses, a un amplio trabajo de intervención a través del llamado "Juego de Roles", el cual, por sus características específicas, y sobre todo por su alto contenido socializador, ofrecía las mejores posibilidades para el objetivo trazado.

Al cabo de la intervención, los resultados obtenidos confirmaron la teoría. De un grupo de 21 niños y niñas que participaron, 13 presentaban problemas de conducta al comenzar la experiencia. De ellos, diez alcanzaron cambios satisfactorios que les permitieron incorporarse adecuadamente al grupo, dos mejoraron su relación con el grupo pero no alcanzaron el nivel esperado y sólo uno no logró el objetivo.

TABLA DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE:

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD LABORAL

I. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO LABORAL	1
II. CARGOS DESEMPEÑADOS	4
III. RELACIONES DE SUBORDINACIÓN Y SUPERORDENACIÓN	5
IV. CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD DESARROLLADA	5
V. PRODUCTOS	7

SEGUNDA PARTE:

DESCRIPCIÓN DE UN CASO DE ESTUDIO REAL

I. SECCIÓN DIANÓSTICA	8
A. INTRODUCCIÓN	8
1. Personalidad y sociedad	8
2. Sociedad y grupos sociales	8
3. Familia y personalidad	9
4. El grupo etéreo	12
5. Situaciones particulares	13
B. LOS NIÑOS/AS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	14
1. Descripción	14
2. Causas	18
3. Consecuencias	21
II. SECCIÓN PROPOSITIVA	23
A. ANTECEDENTES	23
1. Objetivo	23
2. El juego, actividad vital de los niños/as	24
3. El juego de roles, un vehículo ideal	26
B. METODOLOGÍA	27
1. Técnicas para la detección	28
2. Para la intervención - El Juego de Roles	31

2. Para la intervención - El Juego de Roles	31
3. Para la constatación	34
III. SECCIÓN CONCLUSIVA	34
A. INTERVENCIÓN	34
1. En la planificación	34
2. En el desarrollo del juego	36
3. En la evaluación	36
B. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	37
1. Resultados	37
2. Examen de los resultados	40
3. Conclusiones	43
C. RESUMEN EJECUTIVO	44
IV. BIBLIOGRAFÍA	48

TERCERA PARTE:

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD LABORAL

I. RESPECTO A LA SOCIEDAD Y SUS EXIGENCIAS	50
II. RESPECTO A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	51
A. FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y PROFESIONAL	51
B. PROPUESTAS	52
C. PRONÓSTICO	53

Índice de cuadros

- Cuadro 1: Personalidad
- Cuadro 2: Grupos sociales y personalidad
- Cuadro 3a: La personalidad según Kunkel
- Cuadro 3b: Método Circunplexo de Schiffer
- Cuadro 4: Grupo etéreo y personalidad
- Cuadro 5: Posiciones y tipos de conducta en el grupo etéreo
- Cuadro 6: Caracterización de las conductas inadecuadas en los niños/as
- Cuadro 7: Causas de las conductas inadecuadas
- Cuadro 8: Consecuencias de las conductas inadecuadas
- Cuadro 9: Proposición
- Cuadro 10: El juego y su importancia
- Cuadro 11: El juego de roles. Sus características
- Cuadro 12: Juego de roles. El papel de la educadora
- Cuadro 13: Juego de roles. Sus momentos
- Cuadro 14: Sujetos del trabajo
- Cuadro 15: El circuito del trabajo
- Cuadro 16: Técnicas para la detección
- Cuadro 17: Los niños/as según sus padres
- Cuadro 18: Ficha de observación sistemática
- Cuadro 19: Entrevista a los niños/as
- Cuadro 20: Clasificación por categorías y porcentajes. Gráficamente.
- Cuadro 21: Metodología. El juego de roles
- Cuadro 22: Intervención en los momentos del juego
- Cuadro 23: Técnicas de constatación
- Cuadro 24: Resultados individuales
- Cuadro 25: Resultados porcentuales. Gráfico
- Cuadro 26: Resultados generales. Gráfico
- Cuadro 27a: Examen de resultados en el plano general
- Cuadro 27b: Examen de resultados en las categorías
- Cuadro 28: Conclusiones del trabajo

PRIMERA PARTE:

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD LABORAL

1. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO LABORAL

A. GUARDERÍA "EL JARDÍN"

Unidad educativa y de servicio que tiene por objeto el cuidado, atención y estimulación de niños/as de 12 meses a 4 años de edad.

B. JARDÍN INFANTIL "RINCONCITO DE ILUSIÓN"

Institución educativa que trabaja con población infantil comprendida entre los 2 y 5 años de edad. Se realiza estimulación temprana, y sus programas educativos combinan el método tradicional con el activo. Se trabaja también con padres de familia a través de charlas de apoyo y entrevistas individuales, a fin de brindar y recabar información sobre el desarrollo de sus hijos/as.

C. CENTRO INTEGRAL DE EDUCACIÓN INICIAL

"ACUARELA JARDÍN INFANTIL"

El Centro Integral de Educación Inicial Sociedad de Responsabilidad Limitada "CIDEI S.R.L." es una institución educativa que tiene por objeto la formación, educación y capacitación integral en el campo de la educación inicial, dirigida tanto a la niñez como a educadores, padres de familia, auxiliares y personal de servicio, para lo cual desarrolla las actividades que se detallan a continuación:

1. Jardines infantiles "ACUARELA"

Son centros de estimulación temprana y educación inicial que trabajan con base en el Método Activo, a través del Método Montessori, el juego como técnica de aprendizaje y la organización del espacio en Rincones.

El programa que desarrolla "ACUARELA" incluye contenidos y actividades que buscan lograr un desarrollo integral y armónico del niño/a, estimulando sus potencialidades y capacidades en las diferentes áreas, priorizando los aspectos afectivo-emocionales. Considera como categoría básica la interacción que los niños/as establecen con su medio natural y social, y al mismo tiempo favorece el proceso de formación y estructuración de su personalidad.

"ACUARELA" en su calidad de centro de estimulación temprana trabaja en base a una doble función preventiva y compensadora ya que considera que la detección e intervención temprana de problemas de desarrollo es fundamental para el futuro del niño/a.

La evaluación constituye parte fundamental del proyecto educativo, y se aplica con el propósito de determinar y valorar los niveles de desarrollo y madurez alcanzados por los niños/as en las diferentes áreas.

Cada ambiente del Centro ha sido preparado para trabajar un área del desarrollo; en ese sentido, se cuenta con Sala de Psicomotricidad, Sala Audiovisual, Sala Cognitiva, Sala Creativa, Sala de Rincones y Ambiente Montessori.

Por otra parte, los niños/as que asisten al Jardín se dividen en grupos etáreos de entre 18 meses y seis años de edad.

Partiendo del principio de que la educación inicial se realiza plenamente en un marco de colaboración y coordinación entre los elementos que inciden en el proceso educativo de los niños/as, "ACUARELA" estimula la comunicación y coordinación entre

educadores y padres, y, a través de ellas, completa y amplía las experiencias formativas de la familia.

2. Talleres alternativos

CIDEI también organiza y propicia la realización de talleres especiales de apoyo para la formación integral del niño/a, tales como: Taller de Arte, Taller de Música, Taller de Expresión Corporal, Inglés, etc.

3. Apoyo escolar y detección de problemas del aprendizaje

Otra de sus actividades consiste en brindar apoyo especializado y profesional a niños y niñas de entre cinco y diez años, que presentan dificultades en el aprendizaje.

4. Cursos y talleres de capacitación.

La organización de cursos y talleres de capacitación en diversas áreas formativas, dirigidos a estudiantes, educadores, padres de familia, auxiliares, personal de servicio y otros profesionales del área es otra actividad del Centro.

5. Difusión y extensión cultural

La niñez, como parte esencial en la vida del ser humano, y la educación inicial, son ampliamente patrocinadas por CIDEI a través de programas y actividades especiales de extensión cultural.

6. Coordinación con otras instituciones.

Con el fin de trabajar en función de objetivos comunes, el Centro realiza diversos trabajos de coordinación y acercamiento con otras instituciones relacionadas con su actividad.

7. Material didáctico especializado

Igualmente, el Centro realiza investigaciones y aplicaciones para el diseño, producción y distribución de material didáctico especializado.

II. CARGOS DESEMPEÑADOS.

- A. Educadora de Sala para niños/as de 12 meses a 3 años de edad. Guardería "El Jardín"
- B. Asistente administrativa. Guardería "El Jardín"
- C. Educadora de Sala para niños/as de 3 a 5 años de edad. Jardín Infantil "Rinconcito de Ilusión"
- D. Responsable de la elaboración de programas de estimulación para niños/as de 18 meses a 5 años de edad. Jardín Infantil "Rinconcito de Ilusión"
- E. Responsable de la ejecución de evaluaciones de niños/as de 18 meses a 5 años de edad. Jardín Infantil "Rinconcito de Ilusión"
- F. Co-fundadora del Centro Integral de Educación Inicial.
- G. Co-fundadora de ACUARELA Jardín Infantil.
- H. Directora Administrativa del CIDEI - ACUARELA Jardín Infantil

I. Directora Psicopedagógica del CIDEI- ACUARELA Jardín Infantil

J. Coordinadora General del CIDEI - ACUARELA Jardín Infantil

III. RELACIONES DE SUBORDINACIÓN Y SUPERORDENACIÓN

A. GUARDERÍA "EL JARDÍN"

1. Subordinados: una auxiliar de Sala.
2. Superordenados: una directora de Guardería.

B. JARDÍN INFANTIL "RINCONCITO DE ILUSIÓN"

1. Subordinados: una auxiliar de Sala.
2. Superordenados: una directora de Jardín Infantil - psicóloga egres.

C. CENTRO INTEGRAL DE EDUCACIÓN INICIAL

"ACUARELA JARDÍN INFANTIL"

1. Subordinados: una asistente general psicóloga, siete educadoras responsables de Sala (cinco egres. psicólogas y dos educadoras parvularias), ocho educadoras asistentes de Sala (cuatro psicólogas egres., tres educadoras iniciales y una artista), cuatro auxiliares.
2. Superordenados: ninguno

IV. CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD DESARROLLADA

El trabajo en el campo de la Educación Inicial supone no sólo un particular conjunto de conocimientos psicológicos y pedagógicos, sino una constante labor de investigación y

experimentación práctica, debido a la ausencia en nuestro medio de carreras profesionales especializadas en su desarrollo. Las siguientes son algunas de las características principales de este tipo de actividad:

- A. Trabajo directo con niños/as de 12 meses a 6 años de edad, orientado a la formación integral.
- B. Programación y aplicación de actividades psicopedagógicas orientadas a la estimulación temprana.
- C. Detección y prevención de problemas del desarrollo.
- D. Investigación y aplicación de métodos y técnicas pedagógicas en el campo de la educación inicial. Aplicación y combinación de métodos educativos como "Método Activo", "Rincones" y "Montessori", con técnicas propias desarrolladas en el curso del trabajo.
- E. Diseño y elaboración de materiales pedagógicos, como los cuadernillos de estimulación y aprestamiento, o materiales didácticos especiales.
- F. Evaluación y seguimiento del desarrollo y aprendizaje de los niños/as, a través de la observación directa, pruebas diagnósticas, fichas de observación diaria y baterías múltiples.
- G. Organización de talleres alternativos de apoyo a la educación integral, dirigidos a la niñez: artes plásticas, música, expresión corporal, cuentos, etc.
- H. Organización de encuentros, convivencias y talleres para la formación y capacitación de padres y madres de familia.

1. Realización de seminarios, cursillos y talleres para educadores, auxiliares y personal de servicio en el campo de la educación.

J. Organización de actividades de extensión cultural.

V. PRODUCTOS

A. Proyecto de funcionamiento del Centro Integral de Educación Inicial

B. Proyecto educativo de ACUARELA Jardín Infantil:

1. Fundamento teórico, objetivos, metodología y evaluación
2. Programa de estimulación para niños/as de 18 meses 2 años de edad
3. Programa de estimulación para niños/as de 2 a 3 años de edad
4. Programa de estimulación para niños/as de 3 a 4 años de edad
5. Programa de estimulación y aprestamiento para niños/as de 4 a 5 años
6. Programa de estimulación y aprestamiento para niños/as de 5 a 6 años

C. Cuadernos de interrelación con la familia: "Acuarela va conmigo"

D. Libretas de evaluación para cinco edades

E. Documentos de apoyo para padres y madres de familia: La etapa del NO, La llegada de un nuevo hermano, El autoconcepto, La sobreprotección, etc.

F. Proyecto "Juegos para la sensibilización ambiental"

G. Cuadernillos de estimulación y aprestamiento para 3 edades

SEGUNDA PARTE:

DESCRIPCIÓN DE UN CASO DE ESTUDIO REAL

I. SECCIÓN DIANÓSTICA

A. INTRODUCCIÓN

1. Personalidad y sociedad

La formación de la personalidad no es un fenómeno de carácter puramente psicológico o biológico, que afecte individualmente a cada persona, sino que se produce en el proceso de las relaciones que éstas establecen entre sí en el interior de lo que conocemos como "sociedad", y, de manera muy especial, en los primeros años de su vida.

Es a través de este contacto social que el ser humano, prácticamente desde su nacimiento hasta su madurez, entra en relación con una serie de valores, sentimientos, conocimientos, normas y emociones que, en interacción con su propio temperamento e inteligencia potencial, configurarán lo que luego se conocerá como su "personalidad", única e irrepetible.

Así, desde un punto de vista teórico, el niño/a es pues una personalidad en formación: nace con una serie de reflejos innatos que condicionan su potencialidad para el desarrollo de la personalidad, pero éste no está determinado por su mera maduración interna, sino por su interacción con el entorno social (VER ANEXO, CUADRO 1)

2. Sociedad y grupos sociales

Sin embargo, el concepto que conocemos como "sociedad" no se presenta nunca en los hechos de manera abstracta, sino a través de manifestaciones concretas y palpables para las personas.

Así, los psicólogos H. Hiebsch y M. Vorweg señalan que el hombre no vive en una "sociedad" abstracta, sino en relación con determinadas formas a través de las cuales se pone de manifiesto esta sociedad: los "grupos sociales".

De este modo, por ejemplo al nacer, el niño/a forma parte del llamado "grupo familiar". Posteriormente, si asiste a instituciones infantiles, forma parte de los denominados "grupos etéreos"; más tarde se incorpora al "grupo escolar", al "grupo de amigos", al "grupo de estudio", al "grupo laboral" y a una serie de grupos correspondientes a las diversas actividades que llega a realizar.

Cada uno de estos grupos influye, de una u otra manera, en el desarrollo de la personalidad del individuo, confiriéndole una huella particular, aunque siempre en función de una escala de valores y normas de conducta que rigen para la sociedad en su conjunto.

En relación con ello, la psicóloga cubana Patricia Arés (1990) plantea la cuestión en los siguientes términos: Desde su nacimiento, todos los niños/as encuentran a su alrededor una estructura social ya configurada, e incluso tienen su sitio y su importancia en el grupo donde inician su vida social. "Esta estructura -agrega Arés- constituye una compleja red de relaciones que el niño/a aprende a conocer y dominar paulatinamente" (VER ANEXO, CUADRO 2).

3. Familia y personalidad

De entre todos los grupos sociales con los que interactúa el individuo a lo largo de la formación de su personalidad, los más decisivos son aquellos que se le presentan en sus primeros años de vida, pues es en esta etapa en que descubre por primera vez su entorno, se relaciona con él y se nutre, en este proceso, de una serie de intensas percepciones que lo marcarán por el resto de sus días.

De aquí la importancia crucial de la familia en el proceso de formación de la personalidad, pues se trata del primer grupo social con que se relaciona toda persona, y el que determina, en cierto sentido, toda la lógica de su desarrollo posterior.

La familia -subraya Arés- es el grupo natural del ser humano, en cuyo seno no sólo viene al mundo, inicia sus emociones y sentimientos, y descubre su propia existencia, sino también el núcleo donde continuará viviendo y buscando bienestar a lo largo de toda su vida.

Destacando la importancia del grupo familiar, la psicóloga española María Victoria Trianes (1999) señala a su vez que el ajuste social y emocional del niño/a con su medio depende de dos factores esenciales: sus características temperamentales innatas y el estilo de relacionamiento que aprende en sus primeras interacciones con sus padres.

"El contexto familiar puede influir directamente en la calidad de las relaciones del niño/a con sus iguales, interviniendo en cómo interpreta, procesa y responde a los estímulos sociales, y en cómo controla sus emociones", añade esta experta.

En pocas palabras, el estilo de la educación familiar, en interrelación con el temperamento innato del niño/a, influye decisivamente en el tipo de personalidad que desarrollará el individuo.

Por ejemplo, la psicóloga estadounidense Diana Baumrind (1971), al explicar la importancia del estilo de crianza que recibe el niño/a, identifica tres categorías de padres: autoritarios, permisivos y democráticos, cuyas acciones influirán, en gran medida, sobre el tipo de personalidad de sus hijos.

Los padres autoritarios, que valoran el control y la obediencia sin cuestionamientos, son poco afectuosos y castigan a sus hijos enérgicamente cuando actúan

en contra de las normas establecidas, forman niños/as descontentos, distantes y desconfiados.

Los padres permisivos, que valoran la expresión libre y la autoregulación de sus niños/as, les explican las razones que fundamentan las pocas reglas familiares, consultan con ellos las decisiones de conducta, son afectuosos y rara vez los castigan, tienen hijos inmaduros, con escaso autocontrol y generalmente apáticos y poco curiosos.

Los padres democráticos, que respetan la individualidad y las opiniones de sus hijos pero al mismo tiempo les inculcan los valores sociales y dirigen las actividades del niño/a racionalmente, ejerciendo un control firme cuando es necesario pero siempre acompañado de explicaciones oportunas y altas dosis de afecto, suelen tener hijos casi siempre seguros de sí mismos, asertivos, curiosos y con altos niveles de autocontrol.

En esta óptica, el psicólogo austriaco N. Kunkel traza el siguiente cuadro de interacciones entre el temperamento innato del individuo y el ambiente familiar:

a) La combinación de un medio ambiente familiar fuerte con un niño/a de temperamento también fuerte da como resultado una personalidad con características de naturaleza agresiva, enmarcadas por sentimiento de superioridad, resultado de los triunfos obtenidos sin afectos concomitantes.

b) La acción de un medioambiente débil sobre un niño/a de temperamento fuerte estructuraría una personalidad no agresiva, pero enmarcada por el facilismo y la sobrevaloración personal.

c) La acción de un medioambiente débil con un niño/a de temperamento débil arrojaría el resultado de una personalidad con características de dependencia y apatía.

d) La acción de un medioambiente fuerte sobre un niño/a de temperamento débil traería como consecuencia una personalidad más bien tímida, retraída y con tendencia a la baja autoestima.

El autor, sin embargo, encuentra una circunstancia común para un desarrollo positivo de la personalidad: cualquier tipo de temperamento del niño/a en combinación con un medio ambiente familiar adecuado -ni demasiado fuerte ni demasiado débil-, con lo que el peso fundamental en la estructuración de la personalidad estaría dado por las condiciones medioambientales en que el niño/a se desarrolla (VER ANEXOS, CUADROS 3A y 3B).

4. El grupo etéreo

El segundo grupo social con el que se relaciona generalmente el niño/a es el denominado "grupo etéreo", ya sea a través de contactos ocasionales con niños/as de su familia, su barrio o, en el mejor caso, a través del Jardín Infantil, que, por sus características, resulta ser el contexto ideal para este nuevo contacto social.

Sin duda, la interacción del niño/a con sus iguales representa, después de la familia, el momento más importante en la formación de su personalidad, el aprendizaje de aptitudes vitales para su futuro y su relacionamiento adecuado con el mundo circundante.

Esta interacción no es sólo una fuente de diversión, experiencias únicas, y aprendizajes, sino de identificaciones necesarias y del fortalecimiento del autoconcepto.

El contexto de las relaciones con iguales contribuye, además, al desarrollo de procesos que ayudan al niño/a a relacionarse con el mundo exterior, como por ejemplo el lenguaje, la habilidad de coordinar una acción con la de otros/as, la autorregulación emocional y conductual, y un cúmulo de experiencias básicas acerca de los otros/as y su relación con el propio yo (VER ANEXO, CUADRO 4).

De aquí se desprende la importancia que tiene para la calidad de su formación el hecho de que el niño/a acuda a un centro de educación inicial especializado.

El jardín infantil brinda a los niños/as un nuevo mundo para explorar fuera de sus hogares y diferentes actividades que aumentan su sentido de autonomía y les ayudan a aprender sobre sí mismos, pues les brinda no sólo una adecuada educación preparatoria para el ingreso al ciclo escolar, sino diversas herramientas cognitivas, sociales y afectivas que les ayudarán a enfrentar los desafíos que les depara la vida.

En relación con la importancia del jardín infantil, Trianes explica que, durante la educación inicial, el período de los 18 meses a los tres años de edad resulta crucial para una interacción social cada vez más orientada a objetivos, más complementaria y coordinada con la acción de otros.

En este mismo proceso, a partir de los 3 años, el desarrollo y la escolarización se combinan para producir interacciones más frecuentes y de mayor calidad, aunque las amistades son todavía inestables. Se trata de un período en el que los niños/as permanecen más tiempo jugando con sus amigos, con juegos más imaginativos y complejos. La clave de esta etapa es el desarrollo en el niño/a de competencias y habilidades para una interacción continua, cuyo resultado sea la aceptación de los otros, la popularidad y crecimiento del círculo de amistades. El éxito social aumentará naturalmente entre los 4 y 5 años, lo cual derivará en un mayor sentimiento de autoeficacia social.

5. Situaciones particulares

Sin embargo, existen combinaciones de temperamento y actitudes aprendidas en la interrelación con el grupo familiar que hacen que un niño/a no sea hábil inicialmente, o no apetezca las relaciones con otros.

Es el caso, por ejemplo, de los niños/as de conducta tímida, a quienes la interacción con otros puede causarles temor, en la medida en que se encuentran más necesitados que el resto de la protección que les brinda la familia. O el de los niños/as que, por temperamento y/o influencias negativas del grupo familiar, no controlan bien sus reacciones emocionales, lo cual disminuye sus posibilidades de éxito entre los iguales.

Se trata de situaciones particulares en las que el niño/a puede percibir el contexto de los iguales como amenazador, excesivamente exigente o falta de atractivo, lo que ocasionará que no logre establecer relaciones favorables con sus semejantes, con el consecuente riesgo de problemas a futuro, como el estrés y las emociones negativas, asociadas a resultados pobres, fracaso social y rechazo o aislamiento.

De aquí se desprende que explicar las razones por las que un niño/a ocupa una determinada posición dentro del grupo es fundamental, tanto para el desarrollo del grupo como para quienes lo integran: si el niño/a es aceptado por el grupo, forma valores positivos, como el compañerismo, el sentido de la cooperación y, en general, una alta autoestima. Por el contrario, si sufre un rechazo, experimentará sentimientos de frustración y una tendencia al aislamiento y conflictos emocionales (VER ANEXO, CUADRO 5).

Es por esto que queda fuera de duda la importancia del grupo étéreo para subsanar este tipo de situaciones, en la medida que permite al niño/a pertenecer a un grupo, permanecer con determinado status, desenvolverse adecuadamente y mantener interrelaciones matizadas por afectos y, sobre todo, desarrollar un autoconcepto positivo.

B. LOS NIÑOS/AS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

1. Descripción

Sin embargo, en muchas ocasiones, los problemas de inserción y adecuado relacionamiento con el grupo aparecen asociados a notorias dificultades de conducta, para

cuyo tratamiento no basta el efecto benéfico de la simple interacción con el grupo de edad, sino que requieren de una atención especializada y sistemática.

Investigaciones recientes, como la realizada entre 1988 y 1990 por el doctor S. French en España, arrojan la conclusión de que los niños/as con problemas de conducta no representan un grupo homogéneo, sino que se distinguen en dos grupos que de hecho tienen características muy diferentes: los rechazados agresivos y los rechazados inhibidos.

Achenbach y Edelbrock (1992) perfilan con mayor precisión esta clasificación al sostener que los problemas de conducta social en el centro de educación inicial deben dividirse en dos grandes grupos:

Los excesivamente tímidos, caracterizados por conductas como los temores excesivos, la ansiedad y la tendencia al aislamiento social, y los niños/as con conductas excesivamente agresivas, impulsivas, hiperactivas y/o impopulares (VER ANEXO, CUADRO 6).

a) Niños/as excesivamente tímidos

De manera general, los niños/as tímidos se caracterizan ante todo por las enormes dificultades que tienen para establecer vínculos interpersonales de cualquier especie, aunque más particularmente con personas con las que no se encuentran familiarizados. Ante ellas, suelen mostrarse inhibidos y tratan de rehuirlas, refugiándose en las figuras que les son familiares.

Dicho de otro modo, la timidez excesiva implica una anormal falta de actividad en las situaciones sociales, o bien, combinada con tendencias de aproximación, una conducta ambivalente u oscilante. En este último caso, el niño/a está motivado a acercarse a otros niños/as para jugar, pero esta tendencia de aproximación es

inhibida por una tendencia de evitación simultánea, que se activa cuando la situación es poco familiar o desconocida

Desde un punto de vista emocional, el niño/a tímido evita a los otros porque tiene temores. Los temores típicos de la infancia son el miedo a los extraños y el miedo a una evaluación social negativa, que inhiben el comportamiento del niño/a en las situaciones poco familiares, pero que no le afectan en situaciones conocidas o familiares, donde puede ser competente y hábil.

Este tipo de niño/a puede detectarse también por su excesivo respeto a la autoridad, o por su apego desmesurado a una o más personas que integran el ámbito de su intimidad.

El psiquiatra cubano René Vega (1988) establece las siguientes características que, en su opinión, identifican al niño/a retraído/a:

- No presenta problemas disciplinarios ni pide ayuda a gritos
- Apenas habla y cuando lo hace no levanta la voz
- No se atreve a pedir ni desear algo por temor a no obtenerlo
 - Es propenso a los sentimientos de culpa
- Evita incluirse en grupos y hacer nuevas amistades
- Tiende a mantenerse en posiciones subordinadas
- Tiene un sentimiento de desigualdad en relación con el resto, lo que le genera una tendencia a la infravaloración

b) Niños/as con conducta agresiva en exceso

En cuanto a la agresividad, es preciso señalar en principio que, aunque parezca contradictorio, se trata de un fenómeno normal en el desarrollo de los seres humanos y, en general, de todos los seres sociales, sobre todo en las edades tempranas.

Debido al carácter egocéntrico de su manera de ser y al escaso control sobre sus propios impulsos, el niño/a no puede menos que presentar tendencias agresivas durante sus primeros años.

Los niños/as demuestran tendencias agresivas normales más marcadamente entre los dos y tres años, cuando éstas se manifiestan a través de golpes, empujones, mordiscos y pellizcos, para adoptar más adelante, entre los tres y seis años de edad, formas verbales, como el insulto, los gritos y las discusiones. La agresión sale a la superficie principalmente durante el juego social, y los niños/as que más pelean tienden a ser los más sociables y competentes en el futuro.

Sin embargo, los niños/as de conducta agresiva excesiva o anormal se diferencian del resto por algunas complejidades características.

La agresividad contra otros -señalan Trianes, Muñoz y Jiménez, en un estudio realizado en 1988- es la característica más frecuente en los niños/as rechazados por sus iguales.

Más que ser irritante, pesado o molesto, el niño/a presenta comportamientos como el insulto, la intimidación o la abierta violación de los derechos del resto. Todas estas conductas entran dentro de la categoría de agresión.

La agresión, en estos casos, puede ser un camino efectivo para conseguir objetivos personales, así como controlar y manipular la conducta de otros niños/as. Además, puesto que la respuesta de los otros es generalmente agresiva, el niño/a queda expuesto a contextos hostiles, lo cual le hace desarrollar una percepción defensiva. Es decir, es frecuente que el niño/a agresivo perciba con mayor susceptibilidad la conducta de los otros, pudiendo pensar que los demás le agreden ante una conducta "normal".

Diversas investigaciones demuestran, por otra parte, una mayor tendencia a la agresividad entre los niños que entre las niñas.

Vega ensaya el siguiente listado de rasgos identificatorios para los casos de agresividad excesiva:

- En general, son niños/as muy irritables y hacen frecuentes berrinches en los primeros años de su vida
- Son muy sensibles a las relaciones sociales
- Tienden a ser centro de atención y favoritos en el grupo
- Expresan sus emociones de manera exaltada y manifiestan movimientos del cuerpo y gestos faciales con el fin de comunicarse de una manera más expresiva
- Mantienen buenas relaciones sociales pero esto dura hasta que los contradicen

2. Causas

Las causas que explican la presencia de conductas anormalmente tímidas o excesivamente agresivas entre los niños/as han de buscarse básicamente en dos circunstancias combinadas: por una parte, su temperamento y, por la otra, las influencias y el estilo de crianza recibidos en el núcleo familiar.

a) El temperamento

Según la psicóloga Diane Papalia (1992), el temperamento es -a diferencia de la personalidad, que como se ha visto se construye en un largo proceso de interacción social- el estilo característico e innato de una persona para aproximarse y actuar ante diversas situaciones.

El temperamento —dice Papalia- parece estar determinado, en gran medida, por factores genéticos, acompañados de determinados ambientes, tanto prenatales como postnatales, que afectan los rasgos emocionales más básicos del infante.

De hecho, las respuestas emocionales de los niños/as muy pequeños suelen reflejar patrones o rasgos característicos que persisten a medida que crecen, lo cual revela la presencia de un componente estrictamente biológico dentro de su conducta.

El que tales rasgos se hayan moldeado en parte por químicos prenatales o por influencias fisiológicas en el cerebro no se ha determinado aún. Los recién nacidos con niveles bajos de la enzima amino oxidasa (AOS) son más activos, excitables y caprichosos que aquellos que presentan niveles altos (Sosvek y Wyatt, 1989).

Por lo tanto, se puede concluir que el temperamento no parece estar determinado por las actitudes y prácticas de los padres y madres, sino por sucesos químicos o fisiológicos asociados a la información genética transmitida biológicamente.

Así, los niños/as pueden dividirse en tres patrones temperamentales:

- Niño fácil, de temperamento alegre, ritmos biológicos regulares y una disposición para las nuevas experiencias
- Niño difícil, con temperamento irritable, ritmos biológicos irregulares e intensas respuestas ante las situaciones
- Niño lento de animar, con temperamento suave y que duda antes de aceptar nuevas experiencias

b) La familia

Como ya se ha expuesto, la familia es el primer y más importante agente de socialización con que se encuentran los niños/as, o, más concretamente, el primer

contexto de aprendizaje y desarrollo de sus competencias sociales y emocionales, con miras a la estructuración de su personalidad.

Los padres influyen en la conducta social de sus hijos/as a través de diversos canales de enseñanza y aprendizaje: por observación, actuando como modelos, o por reforzamiento de comportamientos deseados, explicando y razonando con el niño/a sobre las causas y consecuencias de determinadas situaciones.

Trianes sostiene, por ejemplo, que las prácticas de disciplina y las enseñanzas directas de los padres sobre la competencia social de sus hijos/as tienen un efecto decisivo sobre el ajuste social del niño/a. "Utilizar estrategias inductivas, es decir explicar, razonar y hacer reflexionar al niño/a, influye en la habilidad social de éste con sus amigos, mientras que niños/as antisociales e impopulares tienen padres que utilizan una disciplina dura y autoritaria", dice esta profesional.

El caso es que, en definitiva, la familia puede enseñar al niño/a comportamientos sociales hábiles que le prevengan contra el rechazo de los iguales y que le sirvan para sacarle de apuros en caso de presentarse conflictos con otros niños/as. O puede, por el contrario, obstaculizar y hasta deformar el desarrollo de estos comportamientos.

Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, sólo la combinación de las variaciones de temperamento del niño/a y el estilo de crianza que recibe contribuye a explicar adecuadamente el surgimiento de conductas excesivamente tímidas o agresivas. Progenitores demasiado autoritarios o condescendientes tienden a desarrollar en sus hijos, según el temperamento que éstos tengan, actitudes de timidez o agresividad.

Siguiendo esta dirección de razonamiento, diversos estudios demuestran que la aparición de una conducta agresiva en el niño/a está determinada, en general, por rasgos temperamentales agresivos combinados con una educación familiar frustrante, que puede expresarse en las siguientes variantes:

- a) La tendencia de los padres a agredir a los niños/as
 - b) Un medio demasiado hostil, que no permite al niño/a desarrollar sus habilidades para llegar al acierto o comprobación por el mismo de sus fuerzas.
 - c) Un ambiente demasiado permisivo, donde el niño/a no encuentra una guía ni control para su actividad y necesidades impulsivas.
 - d) La imposición de hábitos rígidos, con excesivos castigos para el niño/a, cada vez que éste manifiesta necesidades individuales no admitidas por los padres.
 - e) La sobreprotección, que limita las áreas de participación del niño/a y le impide encauzar sus impulsos vitales, que quedan reprimidos y generan hostilidad.
- O El rechazo y la falta de afecto, lo cual agrede al yo del niño/a.

Por otro lado, en el caso de la timidez excesiva, deben valorarse más los factores extrínsecos que los intrínsecos, y sobre todo el medio educativo de estos niños/as. Padres perfeccionistas, sobreprotectores, inconsistentes, asustadizos, agresivos, indiferentes o rechazantes no canalizan debidamente las reacciones infantiles del denominado "miedo al extraño" (reacción normal del niño/a pequeño ante la presencia de situaciones y personas no familiarizadas con su ambiente afectivo habitual), y las naturales reacciones de miedo infantil frente a situaciones nuevas (VER ANEXO, CUADRO 7).

Todo esto parece preparar el terreno para que surjan luego las grandes dificultades del niño/a en su incorporación a los grupos sociales. Otros autores han señalado que las condiciones estéticas del niño/a (facciones desagraciadas o defectos físicos) pueden disminuir su prestigio en el grupo y provocar su aislamiento. Se ha hablado también de retraimiento por identificación o imitación de figuras educativas.

3. Consecuencias

Las consecuencias de no controlar o modificar oportunamente las actitudes excesivamente tímidas o agresivas en los niños/as durante el periodo de la

educación inicial pueden abarcar diversos tipos de conflictos en las distintas etapas de la vida del individuo.

Esta dificultad se relaciona sobre todo con el riesgo de que el niño/a no logre establecer un marco adecuado de relaciones interpersonales.

Al no poseer amigos o tener muy pocos, el niño/a pequeño sufrirá una irreparable pérdida de oportunidades para desarrollar habilidades interpersonales importantes que no pueden aprenderse en un contexto diferente.

Ya en la edad escolar, esta ausencia de amistades puede originar sentimientos de soledad, estrés e insatisfacción personal.

Durante la adolescencia y la etapa adulta, el fenómeno amenazará con un marcado desajuste del individuo respecto de la vida social, lo cual le enfrentará al riesgo del fracaso, el aislamiento social y un pobre autoconcepto.

En un estudio llevado a cabo en Estados Unidos el año 1992, Hollendick, Weist, Borden y Greene evaluaron a niños/as de nueve años, hasta cinco años después, encontrando que aquellos inicialmente rechazados por sus compañeros/as desarrollaron luego problemas de conducta, peor rendimiento académico, problemas de drogas, repitieron cursos y abandonaron sus estudios en mayor proporción que otros niños/as no rechazados.

En el caso de los niños/as con conductas muy agresivas, el problema principal parece consistir en que, a medida que se produce el rechazo de los otros, se empobrece el proceso de socialización que hubieran disfrutado en el contexto de los iguales, y aumenta su percepción hostil del comportamiento de los otros y la respuesta agresiva a los conflictos.

Otro riesgo es el que confrontan los niños/as tímidos y rechazados, cuya principal característica es la escasa interacción con sus iguales durante la educación inicial. Este tipo de niños/as no parece tener riesgo de desarrollar luego dificultades externalizadas, pero si presentan una estabilidad en el aislamiento, tienden a desarrollar futuras conductas ansiosas, insatisfacción y una pobre percepción de la propia competencia social.

Inicialmente -anota Trianes-, los iguales no suelen rechazar a los niños/as tímidos. Por eso, la timidez en el jardín infantil es menos problemática que en la escuela primaria. Pero, si se mantiene con intensidad, al llegar a la primaria, estos niños/as empiezan a ser objeto de una evaluación social negativa implícita, ya que la escuela persigue y valora la interacción social hábil y fluida de los alumnos entre sí (VER ANEXO, CUADRO 8).

II. SECCIÓN PROPOSITIVA

A. ANTECEDENTES

1. Objetivo

Luego de haberse observado en la práctica la existencia de un alto porcentaje de niños/as con problemas de conducta, y que además ocupan posiciones desfavorables en los grupos con los que se trabajó a lo largo de varias experiencias, la Dirección Psico Pedagógica de "Acuarela Jardín Infantil" emprendió un proyecto específico, con el objetivo de explorar, diseñar y aplicar luego, un método consistente para enfrentar este problema.

La importancia del objetivo queda retratada no sólo en el hecho de que este segmento de niños/as se encuentra en riesgo de enfrentar diversos problemas en el futuro, sino en la certeza de que un trabajo de prevención temprana en el jardín infantil contribuiría decisivamente a evitar este riesgo.

De hecho, además de brindar al niño/a la oportunidad de interactuar con sus iguales, el jardín infantil tiene una responsabilidad preventiva, ya que los/as profesionales que trabajan en estos centros están capacitados para detectar oportunamente problemas de conducta y de desarrollo, para posteriormente atenderlos o derivarlos según cada caso.

El establecimiento de este objetivo principal planteó, a su vez, objetivos complementarios de carácter instrumental, como detectar y clasificar científicamente a los niños/as que presentan problemas de conducta y a aquellos que ocupan posiciones desfavorables en el grupo (VER ANEXO, CUADRO 9).

En esta dirección, "Acuarela Jardín Infantil" realizó diversas investigaciones, tanto teóricas como de campo, a fin de dotarse de un adecuado marco contextual para la consecución de la meta planteada.

2. El juego, actividad vital de los niños/as

La constatación de que el juego es, por definición, la principal actividad que realizan los niños/as en el jardín infantil, unida a una multiplicidad de estudios e investigaciones que le asignan diversas propiedades psicológicas y pedagógicas, orientó, desde un principio, la búsqueda del medio que permitiría materializar el objetivo planteado.

El juego -dice Mavilo Calero (1998)- es esencial para el crecimiento mental del niño/a. Los niños/as capaces de sostener un juego intenso -señala este autor- tienen mayor probabilidad de saber conducirse y llegar al éxito cuando hayan crecido, pues el juego no sólo responde a una tendencia natural del niño/a sino también a la de imitación, y, en ese sentido, es una fuente inagotable de aprendizaje y ensayo de vida. El niño/a que juega al carpintero, al bombero o al maestro, se inicia en las actividades del adulto a modo de ensayo, tantea sus capacidades, investiga su vocación, inicia gozosamente el trato con otros niños/as, ejercita su lenguaje hablado y mímico, y desarrolla sus músculos.

El juego adquirió su mayor importancia con la aparición de los criterios de la Nueva Educación, particularmente en el siglo XIX, en Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania, cuyas influencias llegaron con cierto retraso hasta nuestros países latinoamericanos.

Uno de los más profundos teóricos de la infancia, Pestalozzi (1746-1827), propugnó que el juego es un factor decisivo que enriquece el sentido de responsabilidad y fortalece la normas de cooperación.

Probablemente sobre la base de estos postulados, Froebel (1782-1852), el creador de los jardines infantiles, hizo un gran aporte a la teoría del juego. Postuló que el desarrollo mental se produce sobre la base de operaciones concretas y que, para llegar a conocer plenamente algo, se debe reproducirlo y representarlo exteriormente. Cuando el niño/a es pequeño, el juego sería la actividad que le posibilitaría de manera directa transformar un material para lograr algún fin.

"El mejor juguete para el niño es otro niño", definió por su parte Diesterweg, al sostener que únicamente la vida en comunidad forma para la vida en común. En el juego, el niño/a puede vivir anticipadamente, de modo instintivo, sin una conciencia clara, la totalidad de su vida futura.

También los psicólogos soviéticos Vigotsky, Makarenko, Rubinstein y Elkonin prestaron gran atención al juego y su influencia en el desarrollo de diferentes procesos psíquicos y cualidades de la personalidad infantil, sobre la base de lo que hasta ahora se considera su mayor aporte en este campo: el origen social -y no puramente instintivo o individual- del juego.

En síntesis: el juego es, por definición, el medio por el cual el niño/a se adapta al medio circundante, se relaciona con el entorno social, ensaya sus capacidades,

aprende a vencer dificultades y resolver problemas, forma su carácter, desarrolla su personalidad y estimula su inteligencia (VER ANEXO, CUADRO 10)

3. El juego de roles, un vehículo ideal

Una vez establecida sin lugar a dudas la importancia y la utilidad del juego en el desarrollo de las relaciones interpersonales y la personalidad de los niños/as, el siguiente paso fue explorar el tipo de juego más eficaz para alcanzar el objetivo del trabajo.

Una primera consideración básica fue el convencimiento de que el juego, por sí mismo, no resuelve el tipo de problema planteado, sino a condición de estar orientado y adecuadamente aplicado por un educador/a capacitado para tal fin. En segundo término, la elección del Juego de Roles como el vehículo para alcanzar el objetivo planteado obedeció a que, por una parte, es uno de los que mayores posibilidades de interacción social y vivencias emocionales ofrecía a los niños/as, y, por la otra, al reproducir las relaciones de los adultos, resultaba eficaz para la manifestación de sus intereses y necesidades.

Además, el Juego de Roles ofrecía los niños/as la posibilidad de enfrentar y resolver problemas que en la vida diaria no pueden normalmente solucionar, con lo cual ejercitan sus capacidades y liberan ansiedades que de otro modo no podrían liberar.

Al mismo tiempo, este tipo de experiencia, al posibilitar al niño/a el ejercicio de diferentes roles, le permite pensar a partir de varios otros puntos de vista y, por lo tanto, le ayuda a superar el egocentrismo propio de las edades tempranas.

A este propósito, la psicóloga cubana Ana María Duque de Estrada define el Juego de Roles como aquél en el que el niño/a reproduce el mundo circundante, asumiendo un papel que refleja la imagen de un adulto o de otro niño/a, y actúa como si fuera el médico, la educadora, el carpintero, y en este proceso va creando personajes cuyas acciones

e interrelaciones contienen en sí mismos las experiencias que ha adquirido, sus vivencias y las impresiones que tiene de la sociedad en que vive.

El psicólogo soviético Elkonin anota por su parte que en el Juego de Roles pueden presentarse nuevas relaciones sociales, que colocan al niño/a tanto con los adultos como con sus coetáneos, en relaciones de libertad y de colaboración, creándose una verdadera comunidad infantil (VER ANEXO, CUADRO 11).

Así llegamos a la conclusión de que, si el juego, en general -y el Juego de Roles, en particular- es la actividad donde el niño/a desarrolla con mayor intensidad sus relaciones y vivencias emocionales, además de permitirle pensar desde puntos de vista diversos, podemos mediante él modificar las interrelaciones de los niños/as con problemas de conducta, y su conducta misma.

Una condición importante, sin embargo, en esta dirección, es que un adulto guíe la actividad, aunque cuidándose de utilizar métodos indirectos, a fin de no violentar las manifestaciones espontáneas de los pequeños/as (VER ANEXO, CUADROS 12 y 13).

B. METODOLOGÍA

La delimitación de la población meta fue el primer paso metodológico del trabajo. Con este fin, se eligió al grupo de niños/as del jardín que, según los reportes diarios de las educadoras, mayores problemas de conducta, en general, presentaba: el de cuatro a cinco años de edad (VER ANEXO, CUADRO 14).

Como ocurre normalmente en el jardín, todos los niños/as provenían de un grupo social homogéneo, con hogares relativamente acomodados y padres de familia con formación profesional.

A fin de lograr los resultados más confiables, se emplearon en el trabajo diversas técnicas, que se dividen en tres grupos: las destinadas a detectar y clasificar a los niños/as con problemas de conducta e inserción, las orientadas a atacar el problema en sí mismo y las destinadas a medir los resultados de la experiencia (VER ANEXO, CUADRO 15).

1. Técnicas para la detección (VER ANEXO, CUADRO 16)

a) Observación empírica

Un primer paso en la labor de detectar a los niños/as con dificultades para integrarse al grupo debido a problemas de conducta excesivamente tímida o agresiva consistió en la simple observación del conjunto de la población meta.

La experiencia e intuición desarrolladas por el personal profesional del jardín infantil jugó, en esta etapa, un rol crucial, pues permitió plantear las primeras hipótesis de trabajo con un margen de error relativamente pequeño.

b) Evaluación de las fichas de registro

Como segundo paso, se procedió al examen, búsqueda de información y clasificación de las Fichas de Registro que llenan los padres de familia al inscribir a sus hijos/as en el jardín, a fin de confirmar o descubrir la presencia de rasgos negativos de conducta en los niños/as. Las fichas contenían los siguientes datos:

- Datos de identificación
- Descripción del niño/a
- Antecedentes pre y post natales
- Desarrollo psicomotor y del lenguaje
- Historia familiar
- Antecedentes de salud

Este paso permitió contrastar los resultados obtenidos en el primero, a fin de contar con un cuadro más preciso de información (VER ANEXO, CUADRO 17).

c) Fichas de observación de la educadora

Como tercer paso, se hizo una revisión y clasificación de la información obtenida durante los tres primeros meses del año a través de las "Fichas de Observación Semiestructurada" que las educadoras hacen sobre cada niño/a a fin de establecer su grado de adaptación al jardín e integración al grupo.

d) Fichas de observación sistemática

Como medida complementaria, se diseñó un tipo especial de Fichas de Observación Sistemática que fueron distribuidas en el cuarto mes del año entre las educadoras, para ser llenadas con la siguiente información:

- Ascendencia del niño/a sobre los demás
- Sociabilidad y actitudes de cooperación
- Cortesía en el trato con los demás
- Control emocional
- Confianza en sí mismo

Este paso permitió identificar a los niños/as con problemas de inserción, a los que además tienen problemas de conducta -ya sea tímida o agresiva-, y los que no presentan ninguna de las anteriores características (VER ANEXO, CUADRO 18).

e) Técnicas de valoración **grupal**

Una vez reunida, contrastada y clasificada la información obtenida hasta ese momento, un quinto paso del trabajo consistió en cruzarla con la percepción de los propios niños/as acerca de sí mismos y de sus compañeros/as.

Con este objetivo se recurrió a la aplicación de dos técnicas básicas en el quinto mes del año, lapso en el cual se considera que los niños/as han tenido ya el suficiente tiempo para conocerse y establecer interrelaciones estables:

- Entrevistas directas a los niño/as, con preguntas acerca de sus preferencias a la hora de escoger compañeros/as de juego o de invitar a alguien a casa, a quién no invitaría nunca, qué tipos de juegos prefiere, si se siente a gusto en el jardín, qué es lo que más le molesta, etc.

- La "Técnica de valoración del compañero", desarrollada por la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, que consiste en entrevistas individuales con los niños/as, en las que se les presenta fotos de los compañeros/as del grupo, junto a tres "casitas": una muy atractiva, una normal y una muy fea, en las cuales deben colocar las fotos de los otros niños/as en función de sus afectos o antipatías (VER ANEXO, CUADRO 19).

f) Clasificación de los niños/as

Con todo este cúmulo de información, el último paso de esta fase fue la organización de cuadros de diagnóstico, en los que se clasificó a los diferentes tipos de conducta y grados de inserción detectados en los pasos previos (CUADRO 20 y 20B).

A este efecto, se dividió a la población estudiada en cuatro categorías:

-Niños/as tímidos, poco aceptados y con pocas interrelaciones

- Niños/as asertivos, aceptados y con muchas interrelaciones positivas
- Niños/as con conductas agresivas poco frecuentes, aceptados en el grupo y con muchas interrelaciones a menudo conflictivas
- Niños/as con frecuente conducta agresiva, poco aceptados e interrelaciones escasas y conflictivas

2. Para la intervención - El Juego de Roles

Como se anotó más arriba, el Juego de Roles y sus posibilidades fue elegido como la herramienta metodológica central para la intervención del problema. Dicho juego se realizó con las siguientes características metodológicas:

a) Ambiente

A fin de dotar de las más amplias posibilidades al Juego de Roles, se empleó el ambiente de la Sala de Rincones que se divide en tres áreas: Rincón del Hogar, del Silencio y de la Construcción.

El Rincón del Hogar es el lugar del juego simbólico, donde los niños/as pueden representar los diversos roles que conoce cotidianamente en sus relaciones.

El Rincón de la Construcción contiene objetos de diferentes formas, tamaños, pesos y texturas, como autos, bloques, muñecos y otros que permiten, a través de la manipulación y la comparación, conocer diferentes características y realizar juegos de simulación.

El Rincón del Silencio permite trabajar a los niños/as solos o en grupos pequeños con libros de cuentos, rompecabezas y diversos juegos de asociación.

Además, se proporcionó a los niños/as algunos materiales adicionales como juegos de medicina, peluquería, mercado, disfraces y otros.

b) Sujetos

Fueron sujetos del trabajo 21 niños/as de entre cuatro y cinco años de edad: 11 niños y 10 niñas que asistían regularmente al jardín y se hallaban a cargo de dos educadoras. Los 21 niños y niñas se dividieron del siguiente modo, según su conducta:

- Dos niñas y un niño fueron clasificados en la categoría "A", correspondiente a la "conducta tímida".
- Ocho (tres niños y cinco niñas) fueron clasificados en la categoría "B", de "conducta asertiva".
- Seis (dos niñas y cuatro niños) en la categoría "C", de "conducta relativamente agresiva".
- Cuatro (una niña y tres niños) en la categoría "D", de "conducta agresiva".

c) Estructura

Los niños/as fueron divididos para el juego en cuatro subgrupos mixtos (de niños/as asertivos y niños/as con problemas de conducta), a fin de que los primeros puedan influir positivamente sobre los últimos. Cada subgrupo realizó a lo largo del trabajo distintos juegos de roles, como "El Hospital", "La Tiendita", "La Carpintería", "La Familia" y otros.

La rutina en su conjunto fue desarrollada a lo largo de cinco meses, durante los cuales se utilizó la técnica de la complejidad creciente, que consistió en

introducir gradualmente mayor número de niños/as en cada grupo de juego dramatizaciones cada vez más complejas.

d) Momentos

A partir de la rutina del juego en los Rincones de aprendizaje, el Juego de Roles fue dividido para su ejecución en tres periodos delimitados:

- Periodo de Planificación. En este periodo, los niños/as y la educadora se reunieron para conversar acerca de lo que cada niño/a deseaba hacer, para lo cual esta última los alentaba a expresar sus deseos y la forma de llevarlos adelante. Al planificar sus actividades, los niños/as se dieron cuenta de que estaba en sus manos hacer que sucedan determinadas cosas y se percibían como personas con capacidad de decisión. La planificación les dio una oportunidad de responder a sus estados de ánimo de una manera constructiva. La educadora ayudó al niño/a a reconocer estos estados de ánimo y planificar el juego de acuerdo con ellos, planteando alternativas de argumentos y roles para que cada uno pudiera escoger, orientando a aquellos que presentaban problemas de conducta a que eligieran roles cuyo desarrollo les ayudaría a modificar su comportamiento.

- Periodo del juego. Fue el periodo más largo de la rutina. En él, los niños/as desarrollaron el juego planificado previamente, y la educadora observó y participó en el juego, ayudando a desarrollarlo o, de manera directa, asumiendo un rol. En esta etapa, los niños/as empezaron a verse a sí mismos como personas con ideas propias que, traducidas a la acción, pueden causar efectos sobre su ambiente. Aprendieron también a ver al adulto como una persona que les ayuda en la ejecución de sus ideas y acciones.

- Periodo de evaluación. La última etapa de la rutina dio a los niños/as la oportunidad de recordar y representar lo que hicieron en el periodo anterior, con lo cual completaron el proceso de planificación y empezaron a comparar los resultados con el plan, desarrollando conciencia de sus acciones e ideas. Los niños/as recordaron lo que

hicieron en el segundo periodo hablando de sus acciones, mostrando lo que usaron, y dibujando y haciendo mímica de sus propias acciones y las del resto. Este proceso fue aplicado no sólo al final de toda la rutina, sino también en diversos momentos del juego mismo. en este periodo, el papel principal de la educadora fue el de reforzar las conductas positivas, valorando la ejecución de los distintos roles y motivando a que el grupo genere también estos refuerzos a través de la crítica y la autocrítica (VER ANEXO, CUADRO 21).

3. Técnicas de constatación (VER ANEXO, CUADRO 23)

En cuanto a la labor de constatación, se siguieron, con pocas modificaciones, las técnicas empleadas en la etapa de detección, a saber:

- a) Fichas de observación sistemática
- b) Entrevistas con los padres de familia
- c) Entrevista a la educadora
- d) Técnicas de valoración **grupal**

III. SECCIÓN CONCLUSIVA

A. INTERVENCIÓN

Durante la rutina, se adoptaron diversas acciones concretas para la modificación de la conducta de los niños/as que presentaban problemas de timidez o agresividad. Dichas acciones se ejecutaron en los tres diferentes momentos del trabajo, de la siguiente manera:

1. En la planificación

La primera planificación, realizada en el grupo del total de niños/as sujetos de la rutina, sirvió para que la educadora motivara a los pequeños/as a elegir los distintos tipos de argumentos que podrían jugar los diferentes subgrupos.

Un primer paso de intervención de la educadora consistió en organizar los grupos de modo que unos fueran más numerosos que otros, a fin de ubicar a los niños/as de la categoría "A" en aquellos menos numerosos, donde, por sus características, podrían desenvolverse con más confianza y su participación quedara asegurada.

Una vez establecidos y distribuidos los argumentos según las preferencias de los niños/as, se procedió a la asignación colectiva de los roles que le tocaría desempeñar a cada niño/a en cada uno de los subgrupos y la preparación de los rincones de juego de acuerdo con cada argumento.

Como un segundo paso de intervención, la educadora motivó a los niños/as con problemas de conducta a asumir roles que correspondieran a sus necesidades.

En el caso de los niños/as de la categoría "A", se les motivó a que adoptaran en principio roles de escasa importancia, con el objetivo de ambientarlos gradualmente en el juego y pasarlos luego, lentamente, a roles más importantes y grupos más numerosos. Un rol típico, por ejemplo en el caso de "La Familia", fue el de "la visita", ocasional y con pocas líneas de actuación.

En caso de la categoría "B", se motivó a los niños/as a tomar roles que les permitían facilitar el juego de los demás, sin liderizar abiertamente a los grupos.

Los niños/as de la categoría "C" fueron motivados a adoptar roles que implicaran cierto grado de responsabilidad, a fin de que pudieran ayudar a quienes cumplían roles secundarios y respetar la posición de quienes ejecutaban papeles directrices.

En cuanto a la categoría "D", los niños/as fueron motivados para asumir diversos roles, muchas veces protagónicos, con el propósito de inculcarles un sentido de

liderazgo responsable y de cuidado hacia los demás. Por ejemplo, el papel de papá, de médico, profesor, abuelo, hermano mayor, etc.

2. En el desarrollo del juego

En general, durante el desarrollo de los distintos juegos, la educadora concentró sus primeros esfuerzos en la observación del desempeño de los roles que cumplían los niños/as, de manera especial de los que pertenecían a las categorías A, C y D. En las primeras fases de la experiencia, intervino directamente en la solución de los problemas que se fueron presentando, para luego dejar que fueran los propios niños/as quienes los resolvieran de manera cada vez más autónoma.

Al mismo tiempo, alentó a los niños/as de la categoría "A" a perfeccionar su desempeño de roles, y vigiló de cerca que los de las categorías "C" y "D" los cumplieran sin excesos, reforzando las actitudes de quienes alcanzaban éxito.

Además, realizó gradualmente intercambios de roles en el interior de los subgrupos, motivando cuidadosamente a los niños/as "A" a asumir roles de importancia creciente, para luego engrosar, con la participación de nuevos niños/as y roles, también de manera gradual, los subgrupos donde éstos actuaban.

Adicionalmente, la educadora introdujo, con frecuencia crecientemente mayor, situaciones conflictivas en los juegos, con el propósito de que los niños/as de las categorías "A", "C" y "D" desarrollaran su asertividad y aprendieran a controlar sus emociones.

3. En la evaluación

Al finalizar cada uno de los múltiples juegos ejecutados durante los cinco meses de la rutina, la educadora hizo evaluaciones individuales con cada uno de los

niños/as "A", "C" y "D", intentando reforzar el adecuado desempeño de los roles y corregir las distorsiones presentadas en otros casos.

En el caso específico de los niños/as "A", las evaluaciones tendieron a reforzar su autoconfianza y sus reacciones emocionales adecuadas.

El control de las emociones y los beneficios de mantener interrelaciones positivas fueron el tema central de las evaluaciones con las categorías "C" y "D".

Las evaluaciones colectivas, en los subgrupos primero y en todo el conjunto después, sirvieron para reforzar los análisis individuales, aunque esta vez con el ejercicio de la crítica y la autocrítica grupal.

En esta etapa de la evaluación, a fin de no herir la sensibilidad de los pequeños/as, la educadora cuidó que las críticas no se dirigieran personalmente contra los niños y niñas, sino sobre los roles y argumentos, y la manera de mejorarlos (VER ANEXO, CUADRO 22).

B. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. Resultados

Una vez concluida toda la rutina con el grupo seleccionado, y a fin de establecer los resultados del trabajo de manera objetiva, se recurrió nuevamente a la aplicación de algunos métodos de detección anteriormente empleados: entrevistas con los niños/as, la "Técnica de valoración del compañero", las Fichas de Observación sistemática, y nuevas entrevistas con los padres de familia y educadoras.

La comparación de los nuevos datos con los obtenidos previamente a la aplicación de la rutina arrojó los siguientes resultados:

a) Individuales.

CATEG. "A"	CATEG. "B"	CATEG. "C"	CATEG. "D"
A1 Positivo	B1 - - -	C1 Positivo	D1 Positivo
A2 Positivo	B2 - - -	C2 Positivo	D2 Positivo
A3 Insufic.	B3 - - -	C3 Positivo	D3 Insufle.
	B4 - - -	C4 Positivo	D4 Negativo
	B5 - - -	C5 Positivo	
	B6 - - -	C6 Positivo	
	B7 - - -		
	B8 - - -		

En cuanto a la categoría "A", compuesta por tres sujetos, se consiguió que dos de ellos (las dos niñas) mejoraran sus interrelaciones y notables cambios en su conducta, con mayores grados de asertividad y autoconflanza. En el caso del niño, hubo progresos relativos, aunque sin que se alcanzara el nivel esperado, en la medida en que no logró ser aceptado en el grupo, a pesar de haber desarrollado mejores niveles de interrelación en diversas fases del juego.

En la categoría "B" (niños/as asertivos), los ocho mantuvieron invariable su nivel de asertividad y desarrollaron nuevas interrelaciones a través del juego, lo cual acentuó el grado de aceptación de que gozaban previamente.

En la categoría "C" (niños/as con conducta relativamente agresiva) todos bajaron su frecuencia de comportamientos agresivos, a la vez que mantuvieron el grado de aceptación que tenían antes de la experiencia y disminuyeron notablemente las situaciones conflictivas en sus interrelaciones.

En la categoría "D" (niños/as con conducta agresiva), sólo dos niños lograron claros progresos en la esfera del control de sus impulsos y el relacionamiento positivo con sus iguales. En el caso de los otros dos, la niña mejoró su nivel de control de impulsos y logró mayor aceptación en el grupo, pero no logró del todo evitar el surgimiento de situaciones conflictivas en sus interrelaciones. En cuanto al niño, los niveles de control de impulsos resultaron menos apreciables todavía, no logró ser aceptado por el grupo ni superó las situaciones conflictivas (VER ANEXO, CUADROS 24, 25 y 25A).

b) Generales.

TOTAL NIÑOS/AS		LOGRADO		NO LOGRADO	
No. Niños/as	%	No. Niños/as	%	No. Niños/as	%
13	100	10	77	3	23

En conjunto, la aplicación dirigida del Juego de Roles permitió el desarrollo de interrelaciones más amplias y positivas entre todos los niños/as, actuando como vehículo de influencias benéficas en el caso de aquellos que presentaban problemas de conducta.

El nivel general de conflictos entre los niños y niñas disminuyó también drásticamente, en la medida en que se reforzaron los lazos de amistad, mutua cooperación y trabajo en común.

Igualmente, se obtuvo resultados alentadores en el desarrollo social y la adquisición de habilidades de todos los niños/as, quienes, a partir del Juego de Roles, aprendieron a sostener juegos cada vez más prolongados y complejos.

La experiencia permitió finalmente una mayor aceptación y satisfacción entre algunos niños/as que, antes de realizarse el trabajo, mostraban cierta reticencia a permanecer en el jardín (VER ANEXO, CUADROS 26 y 26A).

2. Examen de los resultados

a) En el plano general. En general, el resultado más importante fue que la aplicación del Juego de Roles permitió un amplio desarrollo de la capacidad de los niños/as para aprender a pensar a partir de puntos de vista diversos, lo cual les ayudó a enfrentar su egocentrismo y, a partir de ello, descubrir nuevas formas de actuar, resolver problemas e interrelacionarse con su entorno social.

Así se explica que la solución de los conflictos surgidos entre los propios niños/as evolucionó positivamente, de un comienzo donde la intervención de la educadora resultaba imprescindible, hasta un final donde virtualmente todos los problemas se resolvían casi sin auxilio directo del adulto.

En el momento de la evaluación, se registró un resultado inesperado pero igualmente importante: la calidad de la evaluación crítica y autocrítica de los niños/as sufrió un considerable desarrollo. De apreciaciones breves y superficiales registradas en la etapa de la detección, los niños/as alcanzaron la capacidad de formular críticas mucho más profundas y válidas. En el plano de la autocrítica, el progreso se tradujo en una actitud general mucho mejor dispuesta al reconocimiento de los errores propios.

En el juego mismo, los niños/as desarrollaron la capacidad de realizar juegos cada vez más prolongados y complejos, sin perder la atención, como frecuentemente lo hacían antes de realizarse la experiencia.

El Juego de Roles permitió también el nacimiento y desarrollo de nuevas simpatías e interrelaciones, que atenuaron la presencia dominante de pequeños subgrupos cerrados que caracterizó al conjunto antes de aplicarse la rutina. Esta misma dinámica parece haber influido en una clara disminución de los casos de niños/as aislados y/o reticentes a participar en los juegos.

Otro resultado importante fue el hecho de que algunos niños/as con dificultades de adaptarse al jardín en general lograron, a través de esta experiencia, perder sus temores y mostrarse motivados para asistir regularmente a sus aulas (VER ANEXO, CUADRO 27A).

b) En el plano de las categorías. En el caso de la categoría "A", de los niños/as con conducta tímida en exceso, la evolución fue no del todo uniforme: en un principio resultó difícil lograr que asumieran los roles que habían elegido y en muchos casos fue necesaria la intervención directa de la educadora. Sin embargo, la constante interrelación y las demandas de sus propios compañeros/as lograron vencer gradualmente sus resistencias.

La falta de uniformidad del proceso queda también reflejada en el hecho de que no todos los niños/as tímidos lograron el mismo grado de evolución en sus conductas. Sin embargo, en todos los casos, este tipo de niños/as logró, merced al juego, obtener nuevas amistades.

El eje de este resultado parece ser que los niños/as, al desarrollar la capacidad de pensar y actuar a partir de distintos puntos de vista, lograron descubrir nuevas y más efectivas posibilidades de relacionarse con sus iguales.

En la categoría "B", todos los niños/as mantuvieron su nivel de gran aceptación en el grupo, y aquellos que mostraban una tendencia natural al liderazgo la mantuvieron o acentuaron. Indudablemente, el Juego de Roles les permitió expandir muchas de sus cualidades y cultivar nuevas relaciones entre aquellos niños/as que no estaban bien integrados al grupo en un principio.

El desarrollo general de la categoría "C" muestra que el Juego de Roles, en este caso, es definitivamente una herramienta eficaz en la modificación de conductas y la solución cada vez más madura de los conflictos.

El caso de la categoría "D" fue probablemente el que mayores desafíos opuso a la técnica desarrollada, pues los niños/as de conducta agresiva presentaron una tendencia general a no respetar las decisiones tomadas por el grupo y a asumir sus roles de manera intermitente, lo cual obstaculizó el desarrollo del objetivo no sólo entre ellos, sino en el grupo en su conjunto. Sin embargo, estas actitudes fueron superándose gradualmente en la mayoría de los casos, a medida que la experiencia avanzaba y se perfeccionaba.

Además, los frecuentes conflictos registrados por los niños/as de esta categoría, debido al bajo control de impulsos que presentan, fue paulatinamente superado a través de su división en subgrupos y el desarrollo de roles intermedios (VER ANEXO, CUADRO 27B).

En este terreno, el hecho de ejecutar múltiples roles les permitió asumir actitudes diferentes de su habitual reacción agresiva ante los conflictos, y comprender que éstos ofrecen diversas formas de solución.

c) En el plano individual. En el caso del niño tímido que no alcanzó los resultados esperados, es probable que esto se deba a agudos problemas detectados en el interior de su grupo familiar.

En el caso de la niña de la categoría "D", que no logró superar del todo el surgimiento de relaciones conflictivas con otros niños/as, la explicación principal puede encontrarse en el hecho de que no asistió regularmente al jardín durante el periodo de la aplicación de la rutina.

No es idéntica la situación del niño de la misma categoría, que prácticamente no registró ningún progreso, debido aparentemente a las particularidades de su grupo familiar, pues procedía de un hogar que lo había adoptado recientemente de una institución estatal para niños/as huérfanos.

3. Conclusiones

Una primera conclusión que arroja el trabajo es que, exceptuando casos aislados que respondieron a circunstancias muy particulares y a veces ajenas a la experiencia misma, el Juego de Roles se revela como un medio adecuado para la consecución del objetivo planteado en el trabajo.

El mecanismo que subyace a esta conclusión es que el Juego de Roles tiene la virtud de ser una herramienta que permite al niño/a encarnar diversos papeles, lo cual le coloca ante un mundo de puntos de vista que enriquecen su inteligencia, su capacidad de relacionarse positivamente con sus iguales y de formarse un autoconcepto cada vez más positivo.

Otra conclusión importante es que la participación de la educadora, como guía y apoyo del juego, resultó esencial para el éxito del mismo.

Otro factor que influyó positivamente en la modificación de las conductas de los niños/as fue la atención individual que recibieron en todo momento y la relación afectiva que llegaron a establecer a lo largo de la experiencia con la educadora.

El desarrollo del trabajo permitió también concluir que todos los niños/as tienen, previamente al juego, un modelo socialmente condicionado que les sirve de patrón para ajustar el desempeño de diversos roles, y que al tratar de alcanzar este modelo, van modificando su conducta e influyendo sobre las de los demás.

Finalmente, queda constatado que la etapa más difícil de la rutina es lograr que los niños/as desarrollen una crítica constructiva y edificante hacia los demás, y adquirir una capacidad de autocrítica adecuada (VER ANEXO, CUADRO 28).

C. RESUMEN EJECUTIVO

La existencia de un significativo número de niños/as con problemas de inserción social -debido a conductas tímidas o agresivas-, detectada a lo largo de una extensa experiencia de trabajo en diversos centros de educación inicial, motivó a la Dirección Psicopedagógica de "ACUARELA Jardín Infantil" a desarrollar un programa específico de intervención, destinado a investigar los medios para superar esta situación.

La investigación teórica del programa se guió de la certeza de que el juego, por sus cualidades psicopedagógicas y por ser, además, la actividad vital de los niños/as, sería un adecuado eje para encarar el trabajo.

Los estudios acerca del juego como herramienta pedagógica o terapéutica hacen gran hincapié no sólo en la necesidad de orientarlo, sino en las posibilidades específicas del llamado "Juego de Roles", aquél en que los niños/as representan determinados argumentos tomados de la vida real, a través de diversos roles que, en general, están dictados por su propia iniciativa.

El Juego de Roles se caracteriza, según diversos autores, por:

1. Las grandes posibilidades que abre al desarrollo de puntos de vista alternativos entre los niños/as y, por tanto, nuevas posibilidades de solución de problemas e interacción social basadas en la imaginación y la iniciativa propia.
2. Ser uno de los que mayor interrelación social y vivencias emocionales posibilita.
3. Facilitar el aprendizaje de conductas y habilidades presentes en la vida real, y la manifestación de los intereses y necesidades.

4. Al ser social y portador de valores del mundo de los adultos, es también, a través de la imitación, un medio natural de cambio de conductas y adopción de actitudes responsables.

Con base en este conjunto de cualidades, el Juego de Roles fue elegido, pues, como medio ideal para abordar el problema planteado.

1. Metodología

Metodológicamente, el trabajo fue dividido en tres etapas fundamentales:

- a) Etapa de detección y clasificación de los niños/as que presentaran problemas de conducta por timidez o agresividad.
- b) Etapa de intervención, a través del empleo de la técnica del Juego de Roles.
- c) Etapa de constatación y evaluación.

En la primera etapa, los niños/as con problemas de conducta fueron detectados a través de cinco técnicas diferentes: la observación empírica, evaluación de fichas de registro que llenan los padres al inscribir a sus hijos, fichas de observación de la educadora, fichas de observación sistemática especialmente diseñadas para la intervención, y técnicas de valoración grupal.

La aplicación de este conjunto de técnicas permitió establecer que 13 niños y niñas, de una población total de 21, presentaban problemas de conducta: tres de ellos por timidez y cuatro por exceso de agresividad, además de seis niños/as que presentaban conducta agresiva poco frecuente.

La segunda etapa, de intervención mediante la aplicación de la técnica del Juego de Roles, fue subdividida en las siguientes tres fases:

- Planificación. En la cual participaron todos los niños/as de la población meta, eligiendo los argumentos del juego y los roles que desempeñaría cada uno de ellos. En esta fase, la educadora encargada de ejecutar la experiencia dividió a la población en varios grupos, en cada uno de los cuales participaron niños/as con conducta tímida y/o excesivamente agresiva, según las necesidades del plan (por ejemplo, se puso a los niños/as tímidos en grupos pequeños y se les motivó a que eligiesen roles muy sencillos).

- Juego. En esta etapa, los niños/as con problemas de conducta recibieron especial atención, a fin de lograr que las dificultades de su comportamiento encontraran cada vez menos espacio entre sus compañeros (por ejemplo, los niños/as con conducta excesivamente agresiva fueron motivados a asumir roles de cada vez mayor responsabilidad, como el de papá, profesor o policía).

- Evaluación. En esta etapa, la educadora motivó a los niños/as a participar activamente en evaluaciones colectivas y personales acerca de los juegos realizados, en general, y el rol que le tocó desempeñar a cada uno de ellos, en particular. El fomento a la crítica constructiva y la autocrítica formó parte también de esta fase.

Las tres fases de esta segunda etapa fueron repetidas varias veces a lo largo de un periodo de cinco meses, que se consideró como tiempo suficiente para que los niños/as desarrollaran interrelaciones y positivas y modificaciones en sus respectivas conductas.

2. Conclusiones y resultados

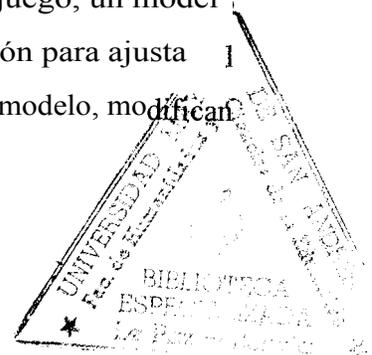
Una vez cumplidas las dos etapas principales, la Dirección Psicopedagógica de ACUARELA realizó un estudio comparativo de los resultados de la experiencia,

aplicando, una vez más, las técnicas empleadas para la detección y clasificación de los niños/as con problemas de conducta. Fruto de este trabajo, se alcanzaron los siguientes resultados:

- a) La mayoría de los niños/as previamente identificados como con problemas de conducta logró insertarse más y mejor al grupo, además de registrar avances importantes en el desarrollo de su conducta.
- b) La categoría de niños/as con conducta tímida logró una mayor evolución respecto a la de los que presentaban problemas de agresividad.
- c) Los niños/as que no presentaban problemas de conducta, o los que los presentaban en grados menores, mantuvieron o mejoraron su nivel de sociabilidad.

En el plano de las conclusiones, se llegó a lo siguiente:

- a) El Juego de Roles se reveló como una técnica de alto rendimiento para la intervención de casos de niños/as con problemas de conducta, debido a que permite que el niño enfrente su egocentrismo aprendiendo a pensar desde distintos puntos de vista.
- b) La intervención de la educadora resultó esencial para garantizar el éxito de la experiencia.
- c) Independientemente de su aplicación guiada, el Juego de Roles actúa, efectivamente, como un importante instrumento para consolidar y fortalecer vínculos interpersonales positivos entre los niños/as del jardín infantil.
- d) Todos los niños/as tienen, previamente al juego, un modelo socialmente condicionado que les sirve de patrón para ajustar su desempeño de sus roles. Al tratar de alcanzar este modelo, modifican su conducta e influyen sobre las de los demás.



IV. BIBLIOGRAFÍA

- Arés Muzio, Patricia (1990) Mi Familia es así. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales
- Arés Muzio, Patricia (1989) Apuntes sobre evaluación y diagnóstico infantil. La Habana. Empresa nacional de producción del Min. de Educación Superior
- Bonetti, Juan Pablo (1992) Juego, Cultura y Montevideo - Uruguay. Ediciones Populares para América Latina
- Calero Pérez, Mavilo (1998) Educación jugando. Perú. Editoria San Marcos
- Caspari, Irene (1980) El maestro ante alumnos perturbadores. Buenos Aires - Argentina. Editorial Kapelusz
- Legaspi de Arismendi, Alcira (1999) Pedagogía preescolar. La Habana - Cuba. Editorial Pueblo y educación
- Nunes de Almeida, Paulo (1995) Educación Lúdica. Santa Fe de Bogota - Colombia. Ediciones Loyola
- Papalia, Diane E. (1992) Desarrollo humano. Santa Fe de Bogotá - Colombia. Editoria Luz M. Rodríguez A.
- Silverio Gómez, Ana María y coautores (1988) Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. La Habana - Cuba. Editorial Pueblo y educación

Trianes, Ma. Victoria (1999) Estrés en la infancia. Madrid - España. Narcea S. A. de ediciones

Vega Vega, René (1988) Transtornos psicológicos del niño y del adolescente. La Habana - Cuba. Empresa de producción nacional del Min. de Educación Superior

TERCERA PARTE:

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD LABORAL

I. RESPECTO A LA SOCIEDAD Y SUS EXIGENCIAS

La investigación de la Educación Inicial y el trabajo directo con niños/as en edad pre escolar permite al profesional en Psicología desarrollar la capacidad de contribuir a una nueva visión sobre la niñez y la importancia que tiene el periodo de 0 a 6 años en la formación y posterior desarrollo del individuo.

El trabajo directo con niños/as en edad pre escolar exige el estudio profundo y sistemático del desarrollo humano, y de los fundamentos psicológicos, pedagógicos y sociológicos de la educación inicial. Requiere además una sólida conceptualización del niño/a y el desarrollo de metodologías aptas para un medio particular como el nuestro. Exige también la capacidad de trabajar en grupos, creatividad, paciencia, afectividad y la capacidad de aplicar adecuadamente las metodologías desarrolladas.

En lo ético, resulta conflictivo para el profesional en Educación Inicial asumir que este tipo de apoyo a la formación integral del niño/a no puede ser costado sino por un reducido porcentaje de padres de familia, quedando al margen de él la inmensa mayoría de la población que, paradójicamente, es la que más lo necesita.

La organización de un Centro de Educación Inicial supone, finalmente, la aplicación práctica de diversos procedimientos administrativos y de manejo de recursos humanos, cuyo carácter altamente especializado plantea dificultades permanentes, que el profesional del área termina por resolver a través de la experiencia empírica.

Algunos de estos problemas son:

A. Escasez de personal especializado en Educación Inicial.

- B. Falta de centros de formación adicional en este campo.
- C. Ausencia o precariedad de materiales de Educación Inicial en el mercado.
- D. Falta de reglamentaciones y programas oficiales sobre Educación Inicial.

II. RESPECTO A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

A. FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y DESEMPEÑO PROFESIONAL

Los conocimientos más demandados por el desempeño profesional, y que me fueron provistos en el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, estuvieron relacionados con las siguientes áreas temáticas:

Psicología Educativa, Desarrollo Humano, Estimulación Temprana, Psicología Clínica, Clínica Infantil, y, en general, Teorías y Sistemas de la Psicología.

En el campo de las técnicas, fueron útiles sobre todo los Métodos Pedagógicos, Tests y Baterías Psicométricos y Proyectivos, Técnicas Conductuales tales como el Moldeamiento de Conducta, la Modificación de Conducta y la Desensibilización Sistemática.

En el terreno de lo ético, el precepto de confidencialidad fue uno de los más importantes para un adecuado desempeño profesional.

Sin ingresar en mayores detalles, por las características específicas de la actividad laboral desempeñada, todos los conocimientos recibidos resultaron útiles, aunque fue notoria en diversas etapas de este desempeño la ausencia de enseñanzas con mayor grado de especialización.

En general, el perfil del profesional en Psicología egresado de la Universidad Mayor de San Andrés corresponde a las demandas de un desempeño profesional adecuado, aunque esta correspondencia se vería fortalecida si se consideran las siguientes críticas:

1. No existe una adecuada correspondencia entre los conocimientos útiles para el diagnóstico clínico y aquellos orientados a su tratamiento.
2. Los conocimientos impartidos resultan a menudo excesivamente generales y/o superficiales.
3. No existe el suficiente grado de especialización que permita al profesional ejercer un área específica de su profesión.
4. Existe una carencia de capacitación en cuanto a terapias clínicas para el tratamiento de pacientes.

B. PROPUESTAS

Sobre la base de las críticas expuestas en el título anterior, deben considerarse las siguientes propuestas, orientadas a optimizar los planes de estudio y el perfil del profesional psicólogo egresado de la UMSA:

1. Pénsum dividido en áreas de especialidad en función del mercado laboral
2. Intensificación y cualificación de prácticas guiadas.
3. Incorporación de nuevas formas de titulación orientadas a la futura actividad laboral del profesional.
4. Incorporación de actividades prácticas a las materias centrales.
5. Reorientación de materias auxiliares, orientándolas a la Psicología.
6. Personal docente más comprometido con la Universidad.
7. Creación de post grados y maestrías dentro del área de Ciencias de la Educación.
8. Incorporación al pénsum de Terapias para el tratamiento de pacientes.

9. Biblioteca más especializada.

C. PRONÓSTICO

La masificación de las carreras de Psicología, tanto en la UMSA como en las universidades privadas, tiende a erosionar el mercado laboral con nuevas generaciones de profesionales insuficientemente preparados desde un punto de vista práctico y, por contrapartida, excesivamente "teóricos".

Este fenómeno conlleva el riesgo de que los profesionales de la Psicología no encuentren las condiciones más apropiadas para el desarrollo de sus conocimientos y se vean obligados a recurrir a áreas de trabajo que no les corresponden.

Por otra parte, debido a su carácter eminentemente humanista, la Psicología no se verá afectada significativamente por el creciente desarrollo tecnológico del mundo globalizado, aunque éste puede ser indudablemente aprovechado en términos de mayor acceso y procesamiento de la información.

I PERSONALIDAD

INFORMACIÓN GENÉTICA

TEMPERAMENTO

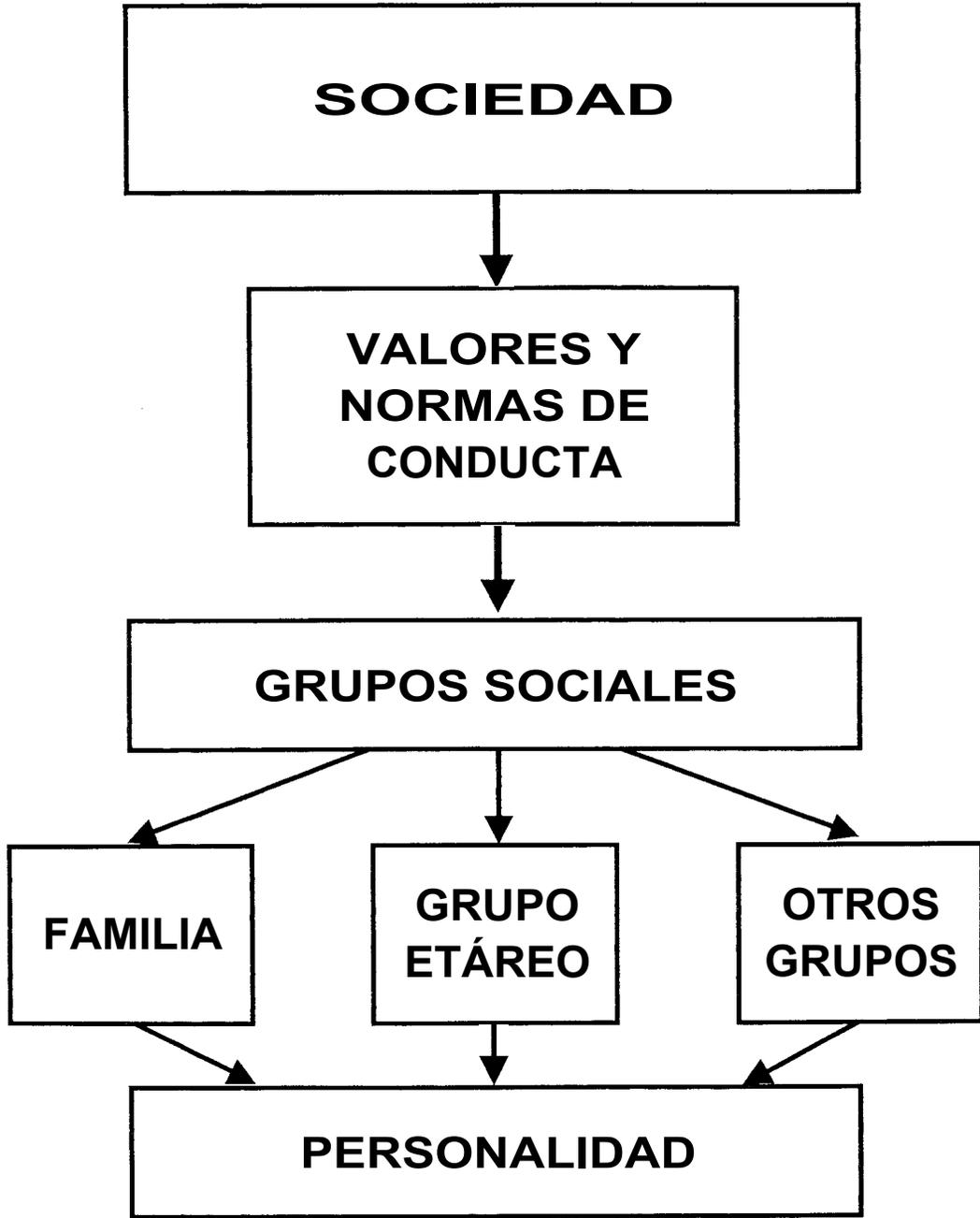
A M B I E N T E P R E
Y POST NATAL **PERSONALIDAD**

(niveles de aminooxidasa
bajos son mas activos,
exitables y caprichosos)

SOCIEDAD ▶

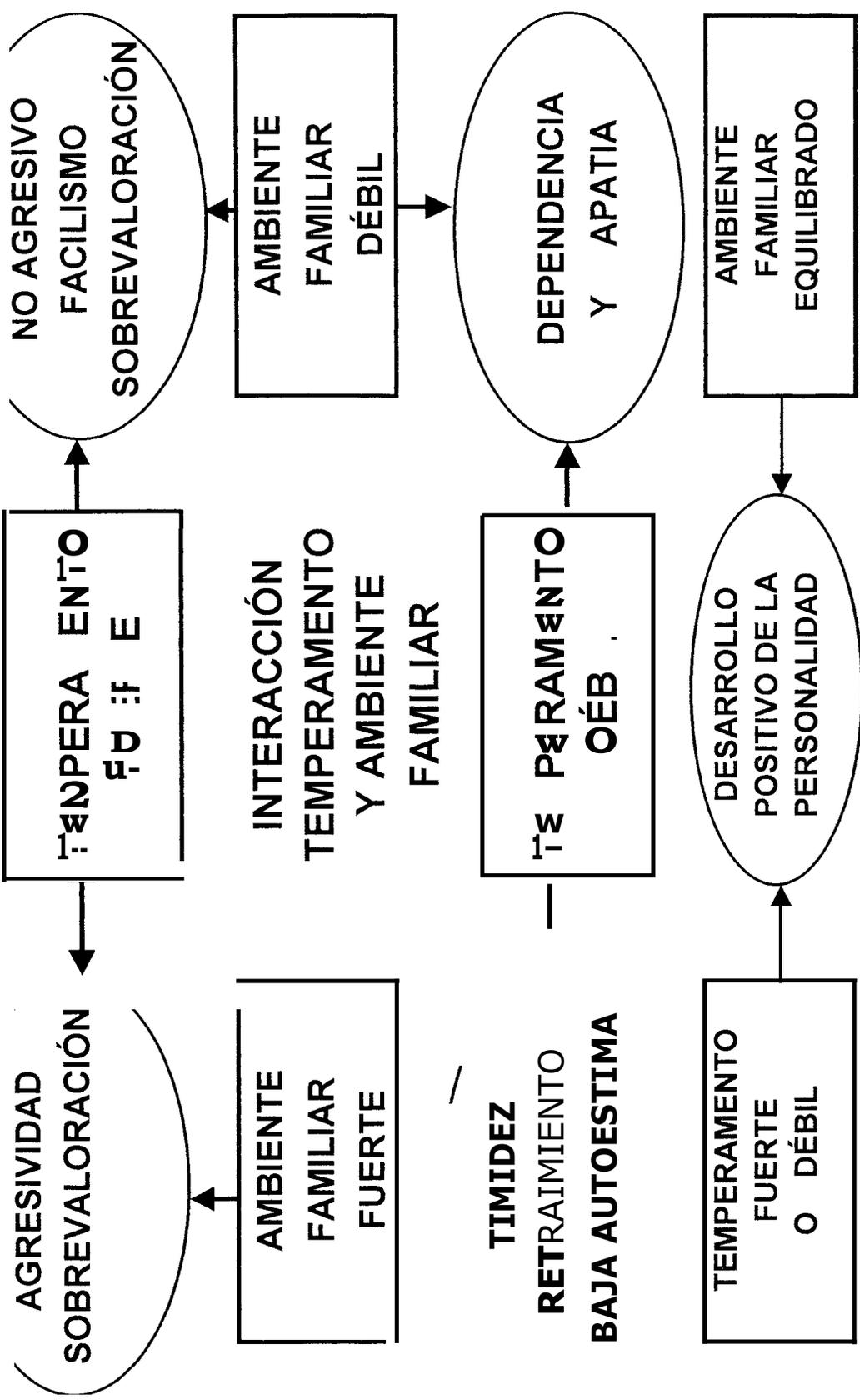
I N T E R A C C I Ó N
SOCIAL

2 GRUPOS SOCIALES Y PERSONALIDAD



3a

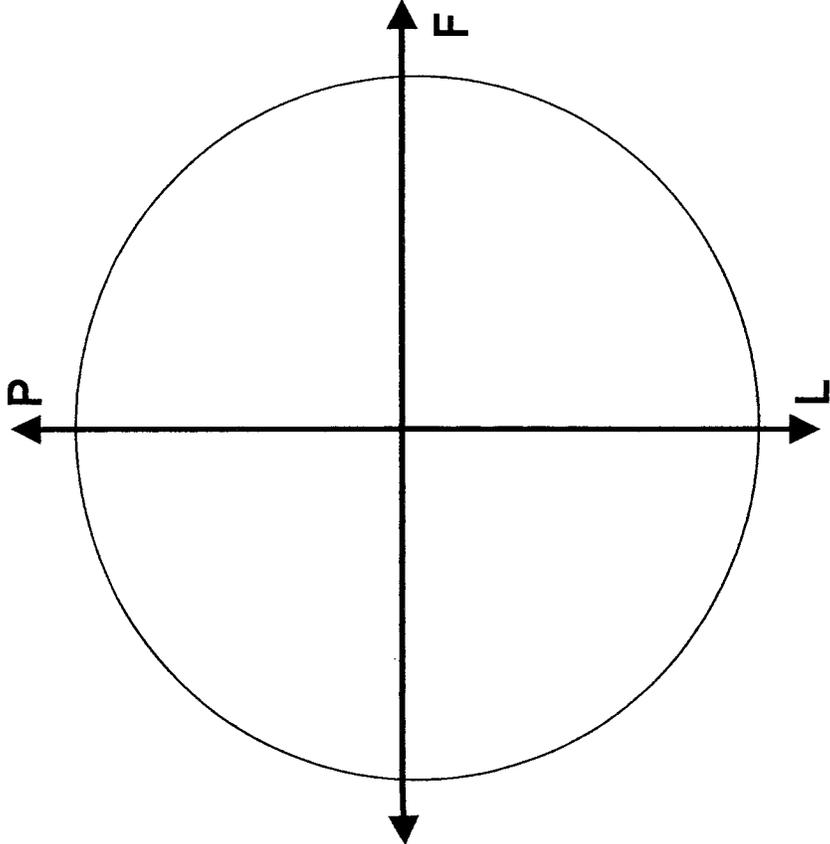
PERSONALIDAD SEEN N EL



3b

CIRCUNPLEJO DE SCHIFFER

AMBIENTE FAMILIAR Y PERSONALIDAD



O	DEPENDENCIA BAJA AUTOESTIMA
¿	BAJA COMPETENCIA SOCIAL BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

O	INDEPENDENCIA, AUTONOMÍA ALTA AUTOCONFIANZA
P	CREATIVIDAD Y ASERTIVIDAD

F	BÚSQUEDA DE ACEPTACIÓN DEPENDENCIA DE LA AUTORIDAD
L	BAJA AUTOESTIMA POCA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

F	B' O E <= 0 O
P	PROBLEMAS DE AUTOESTIMA AGRESIVIDAD Y TENDENCIA ANTISOCIAL

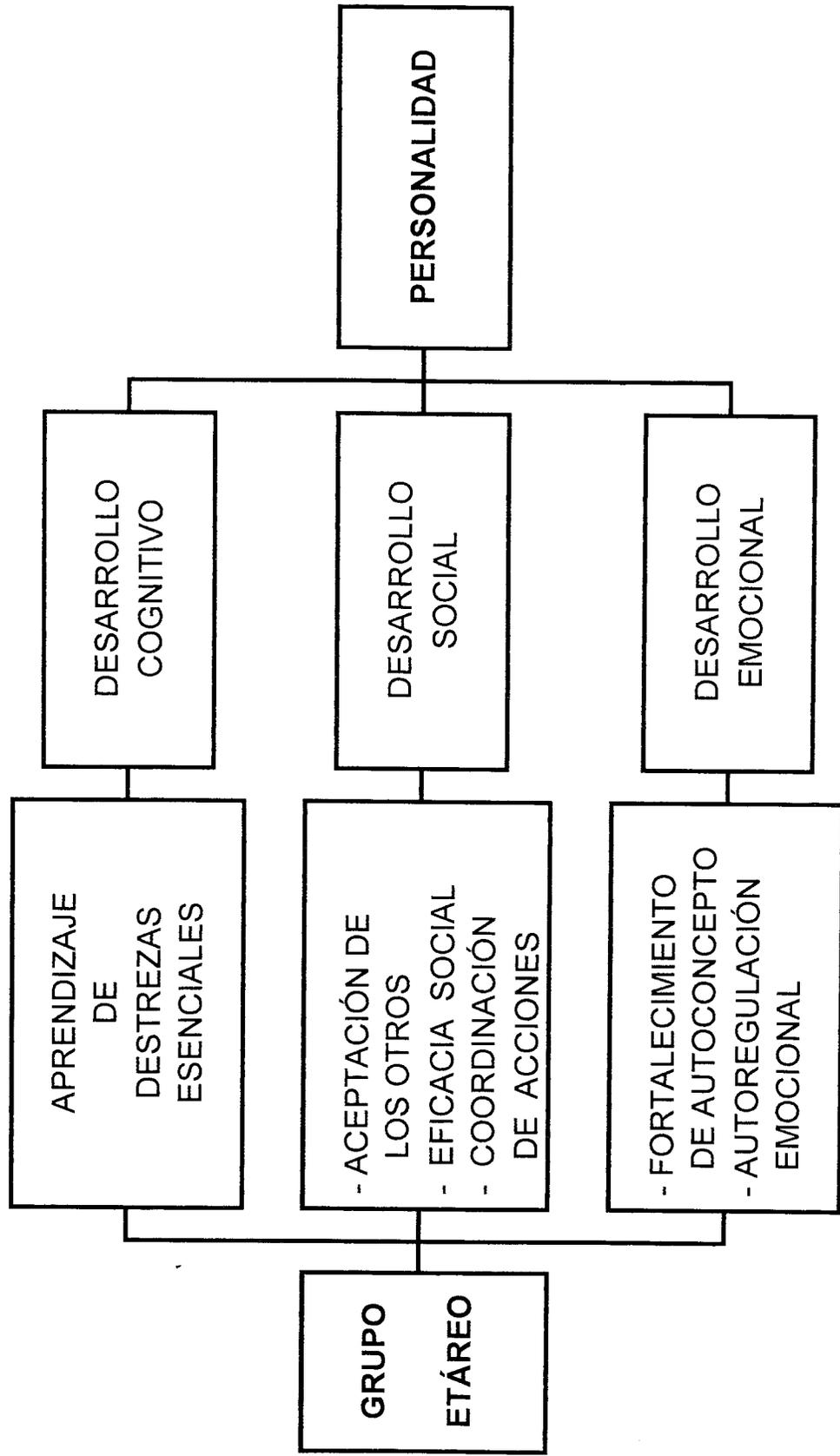
L = LIMITANTE

F = FRÍO

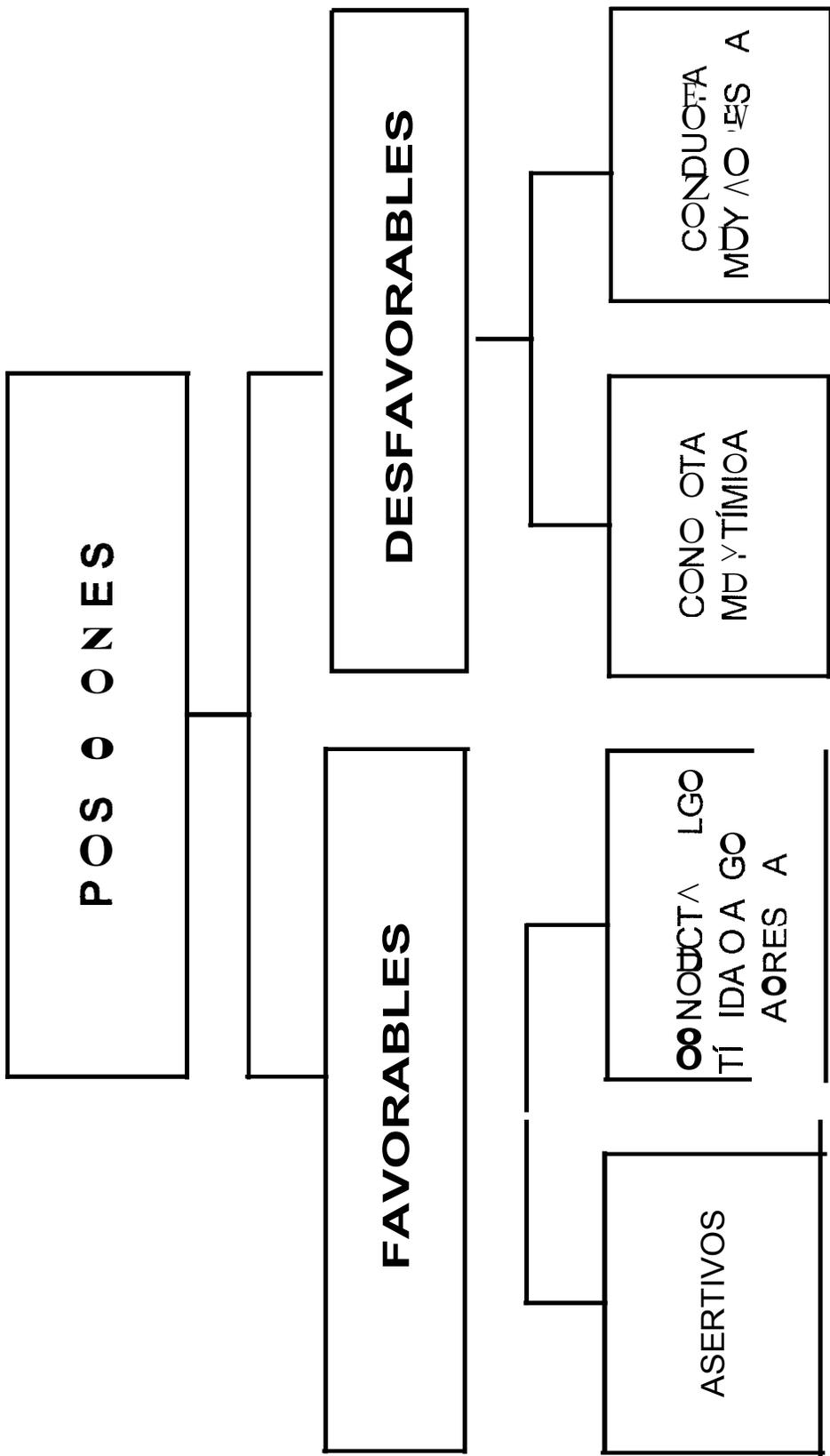
P = PERMISIVO

O = OÁLIOO

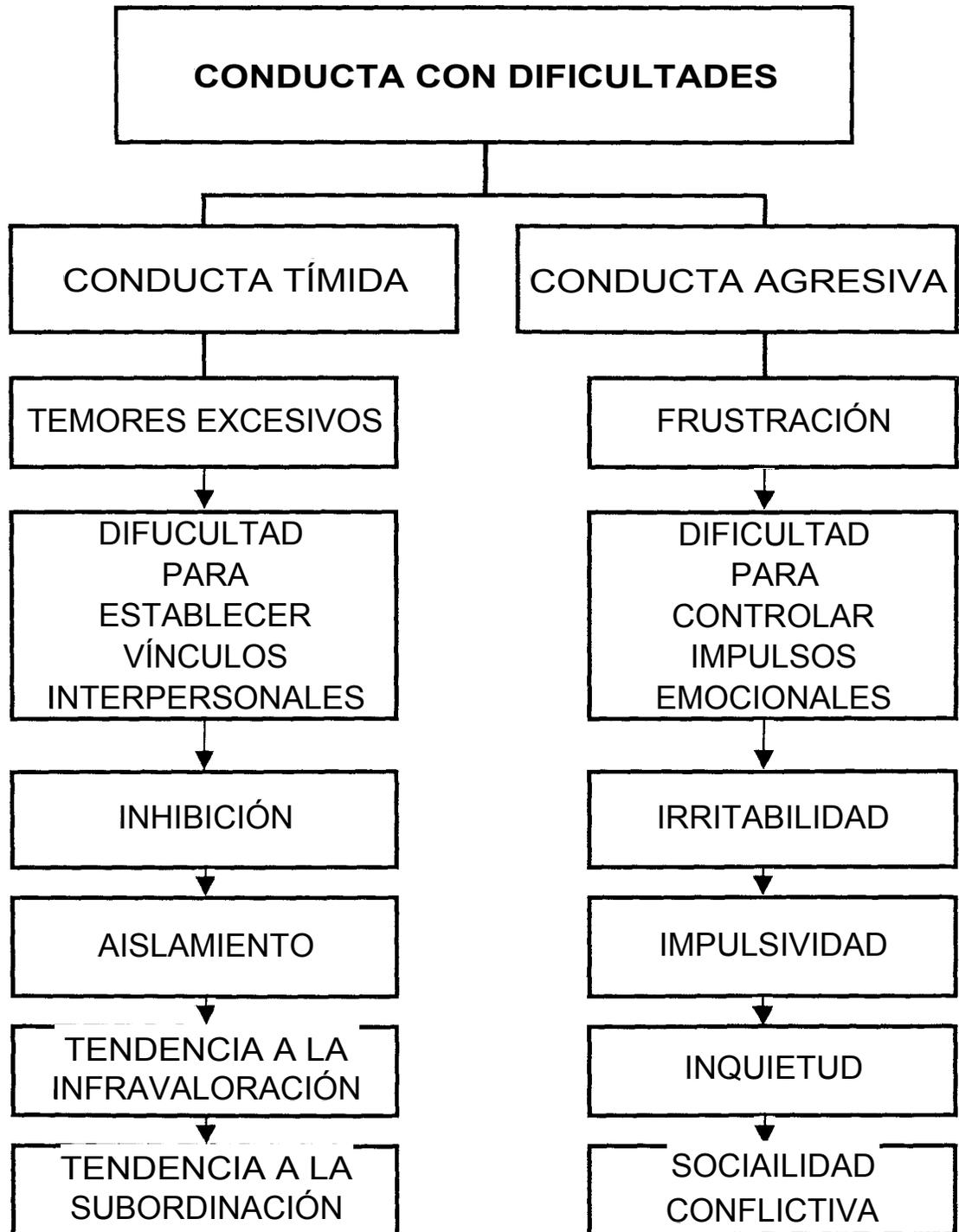
4 IMPORTANCIA DEL GRUPO ETÁREO PARA LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD

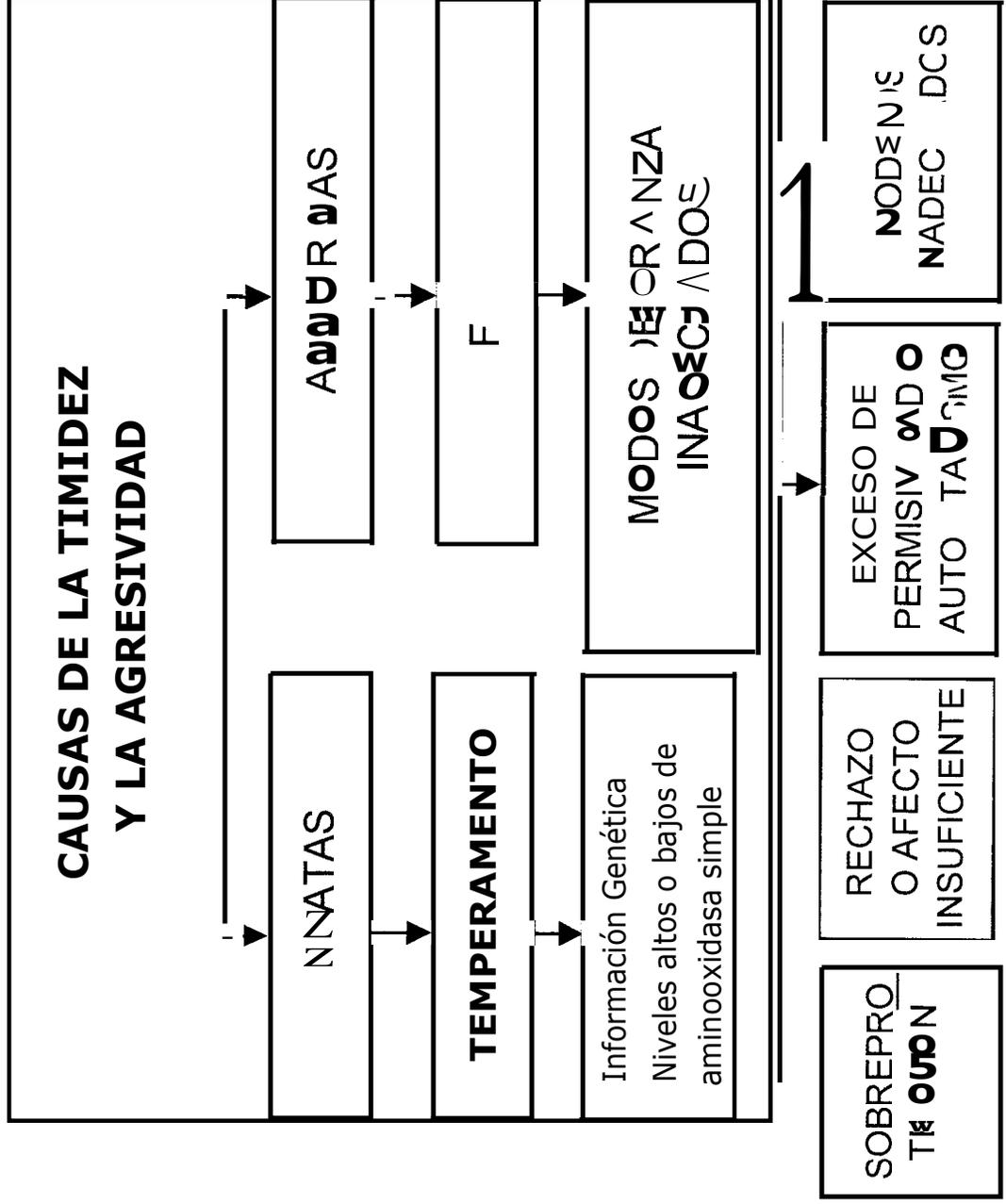


5 POSICIONES Y TIPOS DE CONDUCTA EN EL GRUPO

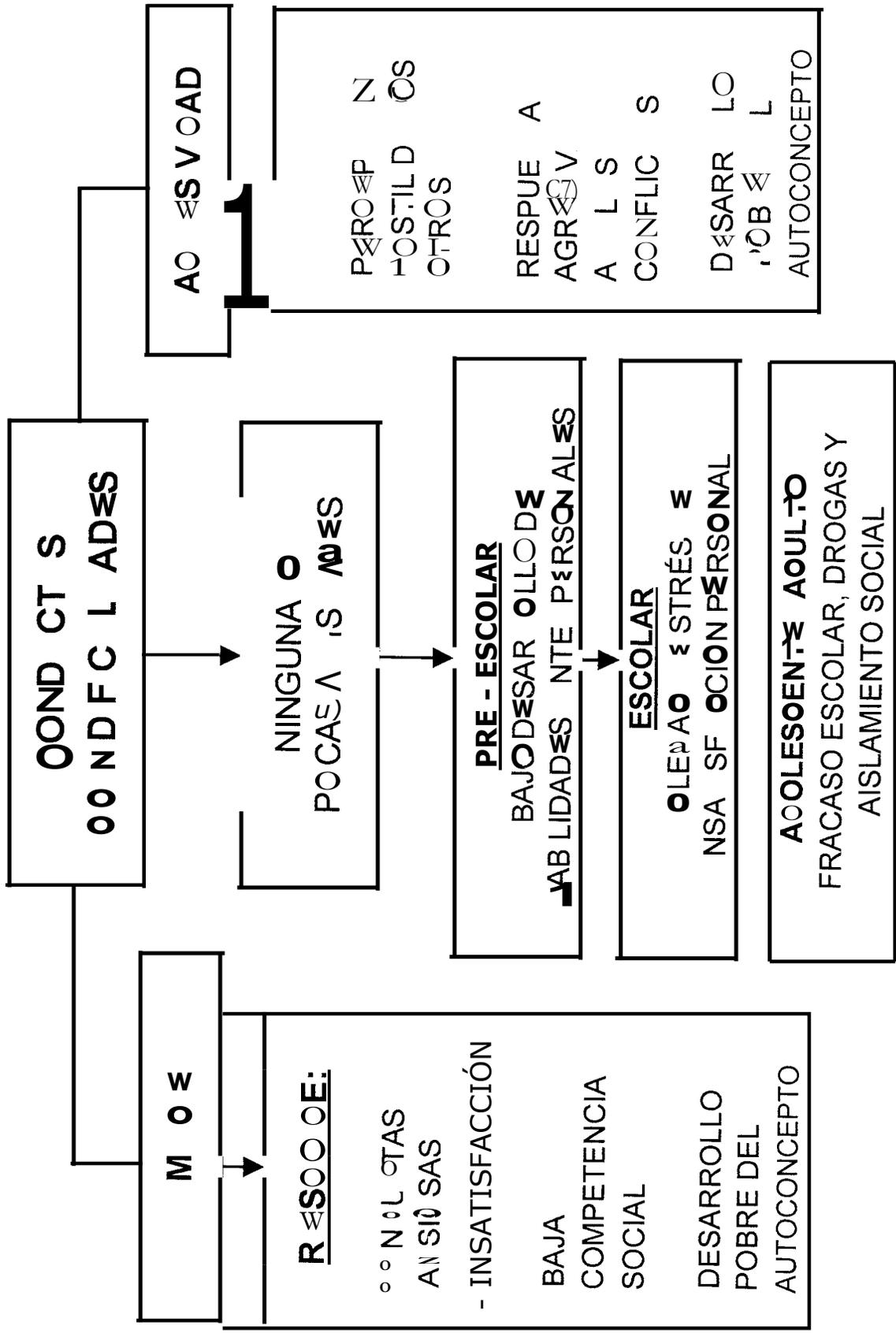


C6) CARACTERIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE CONDUCTA EN LOS NIÑOS/AS





8 CONSECUENCIAS FAMILIARES DE CONDUCTA



CONDICIONES

NINGUNA O POCAS

PRE-ESCOLAR
BAJO DESARROLLO DE
HABILIDADES PERSONALES

ESCOLAR
ELEVADO ESTRÉS
INSUFICIENTE PERSONAL

ACCIÓN
FRACASO ESCOLAR, DROGAS Y
AISLAMIENTO SOCIAL

MUCHAS

RESOLUCIÓN

• NIVEL ANSIEDAD

- INSATISFACCIÓN

BAJA
COMPETENCIA
SOCIAL

DESARROLLO
POBRE DEL

AUTOCONCEPTO

ACCIÓN

PROBLEMAS
HOSTILIDADES
OTROS

RESPUESTAS
AGRESIONES
CONFLICTOS

DESAFÍOS
ELEVADO
AUTOCONCEPTO

9

PROPOSICIÓN

**DETECTAR Y MODIFICAR
LAS CONDUCTAS QUE
DIFICULTAN LA INTEGRACIÓN
DEL NIÑO/A AL GRUPO**



**EL JUEGO,
ACTIVIDAD
VITAL DE LOS
NIÑOS /AS**

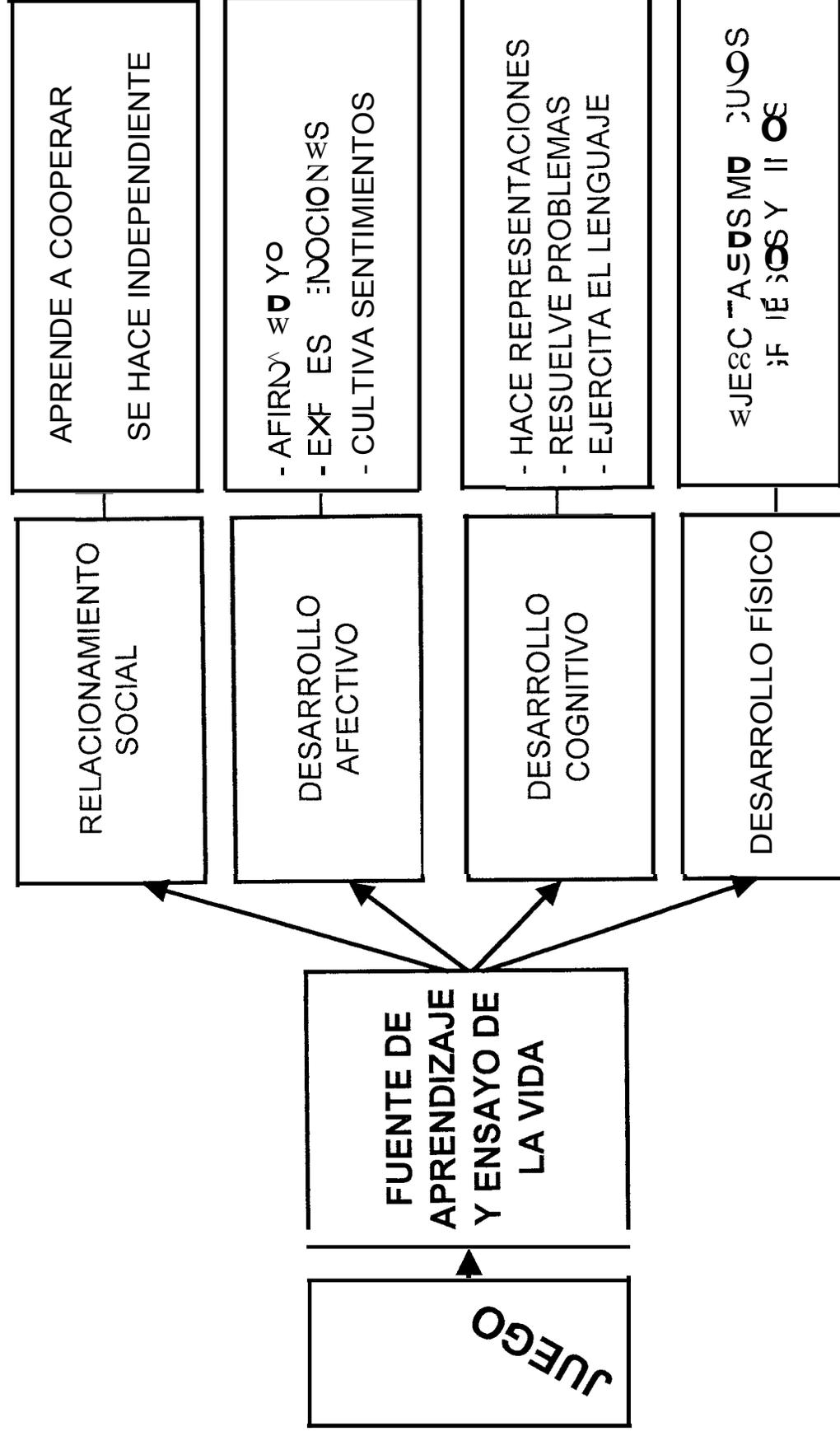


JUEGO DE ROLES



**INTEGRACIÓN
AL
GRUPO**

10 EL JUEGO Y SU IMPORTANCIA



EL JUEGO DE ROLES SUS CARACTERÍSTICAS

EL JUEGO DE ROLES

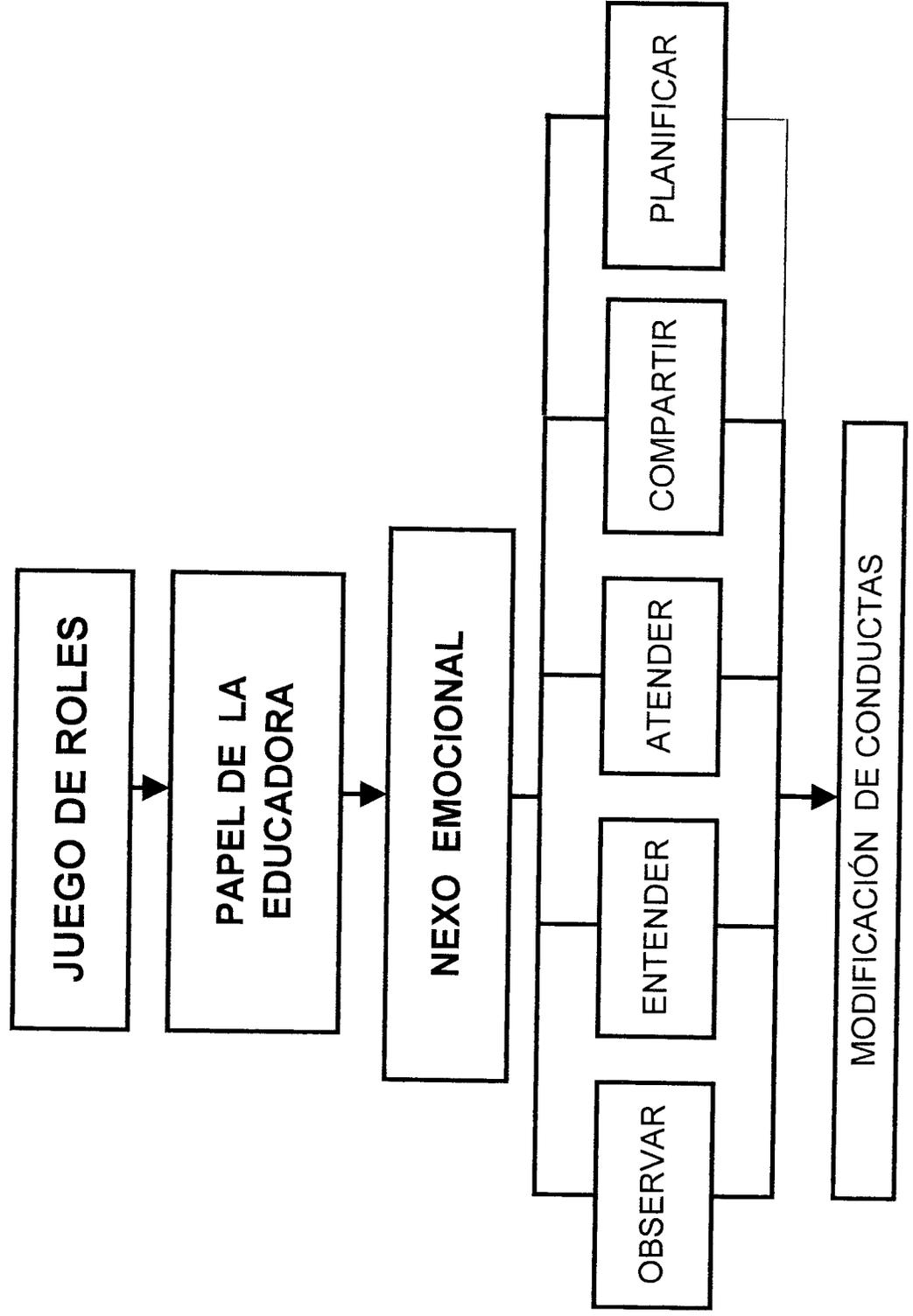
¿EN QUÉ MOMENTOS?

REPRODUCCIÓN
DEL MEDIO
CIRCUNDANTE Y LA
VIDA DE LOS ADULTOS

¿QUE VENTAJAS PRESENTA?

NUEVAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES	VIVENCIAS	ENFRENTA EL EGOCENTRISMO Y PERMITE PENSAR DESDE DISTINTOS PUNTIOS DE VISTA	PLANTEA PROBLEMAS Y DESAFÍOS	AUMENTA LA INTERACCIÓN SOCIAL	PERMITE LA MANIFESTACIÓN DE INTERESES Y NECESIDADES
------------------------------------	-----------	----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------------------------------

12 JUEGO DE ROLES
EL PAPEL DE LA EDUCADORA



13 **JUEGO DE ROLES
SUS MOMENTOS**

**MOMENTOS DEL
JUEGO DE ROLES**

1 **PLANIFICACIÓN**

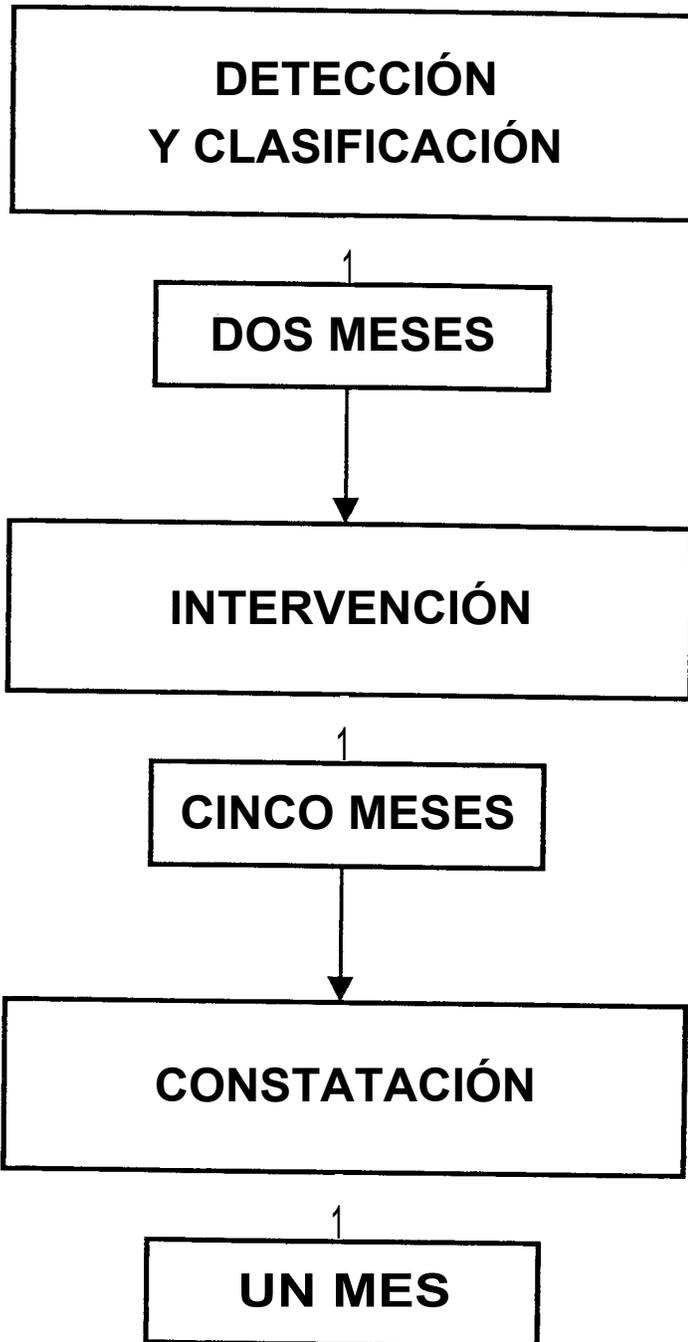
2. **DESARROLLO**

3. **EVALUACIÓN**

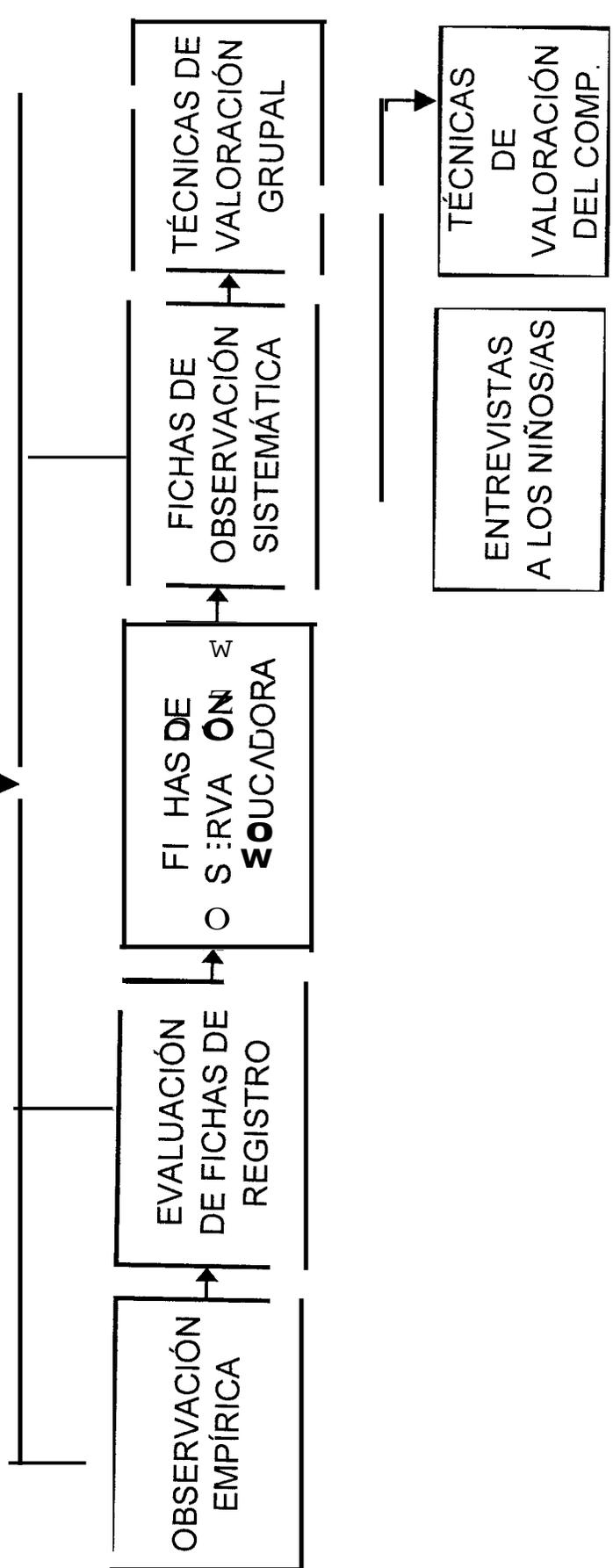
4) SUJETOS DEL TRABAJO

SUJETO	SEXO	EDAD
1	9	4,2
2	9	5,0
3	♂	4,4
4	9	5,11
5	♂	4,3
6	a	4,1
7	♂	4,4
8	9	5,0
9	9	4,10
10	♂	4,11
11	9	4,11
12	9	4,5
13	9	4,6
14	9	4,8
15	9	4,9
16	♂	4,1
17	♂	4,8
18	♂	4,10
19	d	4,3
20	♂	4,7
21	♂	4,11

15 **EI CIRCUITO DEI TRABAJO**



ÉO OO



17 **OS NIÑOS** **N S S 0 S**

SUJETO	SEXO	EDAD	CONTEXTO FAMILIAR	PERCEPCIÓN DE LOS PADRES SOBRE EL NIÑO/A
	♀	4	<u>Padre, madre, hermana</u>	¡Introvertida, poco expresiva
	♀	5	<u>Padre, madre, abuelo</u>	¡Poco segura, desobediente
	♂	4,	<u>Abuelos maternos</u>	¡Introvertido, poco seguro
	♀	5	Madre	¡Independiente, sociable
	♂	4	<u>Padre, madre</u>	¡Seguro, extrovertido
6	♂ ^H	4 .1	Padre, madre, hermano	¡Independiente, sociable
7	♂	4 .4	Padre, madre, hermana	¡Sociable, emotivo
8	♀	5 .0	<u>Padre y madre</u>	Independiente, autoritaria
9	♀	4 .10	<u>Padre, madre, hermanos/as</u>	Independiente, segura
10	♂	4	Padre, madre, hermano	Inquieto, autoritario
11	♀	,	Padre, madre, hermanos	Segura, extrovertida
12	♀	4 .5	<u>Padre, madre, hermana</u>	Segura, extrovertida
13	♀	4,	<u>Padre, madre</u>	Inquieta, extrovertida
14	♀	4,8	Padre, madre, hermano, abuela	Extrovertida, autoritaria
15	♀		MADRE	Inquieta, autoritaria
16	♂	4 .1	Padre, madre, hermano	Autoritario, seguro
17	♂ ^H	4 .8	MADRE	Inquieto, independiente
18	♂	4 .10	Padre, madre, hermana	
	♂	4 .3	<u>Padre, madre, hermano</u>	
20	♂ ^H		<u>Padre, madre, hermano</u>	Inquieto, emotivo
			Madre, abuelos	

18

FICHA DE OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

I.- DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA DEL NIÑO

ES UN NIÑO/A:

- | | |
|------------------|--------------------|
| - TRANQUILO | - INQUIETO |
| - AUTORITARIO | - DÓCIL |
| - EMOTIVO | - POCO EXPRESIVO/A |
| - SEGURO/A | - INSEGURO/A |
| - EXTROVERTIDO/A | - INTROVERTIDO/A |
| - ALEGRE | - SERIO |
| - OBEDIENTE | - DESOBEDIENTE |
| - INDEPENDIENTE | - DEPENDIENTE |
| - COOPERADOR/A | - PELEADOR/A |
| - SOCIABLE | - SOLITARIO/A |

II.- CRITERIOS VALORATIVOS POR ÁREAS

SOCIABILIDAD:

- a) PREFIERE ESTAR SOLO LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO
- b) TIENDE A SER UN POCO SOLITARIO
- c) DIVIDE SU TIEMPO ENTRE ACTIVIDADES SOCIALES Y SOLITARIAS
- d) PREFIERE LA COMPAÑÍA PERO PUEDE TOLERAR LA SOLEDAD
- e) SÓLO ES FELIZ EN COMPAÑÍA DE OTROS

ASCEDENCIA:

- a) ES INCAPAZ DE DIRIGIR, SIEMPRE SIGUIE A LOS OTROS, NO PUEDE TRABAJAR SIN SUPERVISIÓN.
- b) ES CAPAZ DE REALIZAR UNA ACTIVIDAD FORMULADA POR OTRO
- c) PUEDE PROYECTAR Y EJECUTAR TAREAS MENORES.
- d) ALGUNAS VECES PUEDE DIRIGIR ASUNTOS DE IMPORTANCIA
- e) ES CAPAZ DE DIRIGIR A OTROS CON HABILIDAD E INICIATIVA PROPIA.

COOPERACIÓN Y ALTRUISMO:

- a) NUNCA PIENSA EN LOS OTROS HASTA QUE ESTÁN SATISFECHOS SUS PROPIOS INTERESES.
- b) SE UNE A ACTIVIDADES SOCIALES QUE LE PERMITEN SATISFACCIÓN PERSONAL.

- c) USUALMENTE LLEGA A UN EQUILIBRIO ENTRE LOS INTERESES PERSONALES Y SOCIALES.
- d) RARA VEZ ANTEPONE SUS PROPIOS INTERESES A LOS DEL GRUPO SOCIAL. LOS TOMA EN CUENTA Y COOPERA.
- c) PRESTA ATENCIÓN ESPECIAL A LOS INTERESES DEL GRUPO. SE DESTACA POR SU COOPERACIÓN.

CORTESIA Y TACTO SOCIAL:

- a) CONSTANTEMENTE OFENDE, VERBAL Y FÍSICAMENTE, A LOS OTROS. DESCORTÉS.
- b) ALGUNAS VECES ES DESCORTÉS Y AGREDE A SUS COMPAÑEROS.
- c) SE COMPORTA GENERALMENTE CON TANTO DE CORTESÍA, O POR LO MENOS EVITA LAS DESCORTESÍAS.
- d) ES CORTÉS Y TIENE TACTO SOCIAL.
- e) SIEMPRE MANIFIESTA UNA CONDUCTA CORTÉS Y CONSIDERADA EN CUALQUIER SITUACIÓN.

CONTROL EMOCIONAL:

- a) FACILMENTE IRRITABLE Y DEPRIMIDO POR PEQUEÑAS DIFICULTADES
- b) TIENDE A ALTERARSE CON FRECUENCIA.
- c) GENERALMENTE SE DOMINA A SI MISMO. POCAS VECES SE ALTERA.
- d) CONTROLA SU EMOCIÓN, SE DOMINA Y CASI NUNCA SE ALTERA
- e) ESTÁ SERENO Y CALMADO AÚN EN SITUACIONES CRÍTICAS.

CONFIANZA EN SI MISMO:

- a) SIEMPRE ESTÁ SEGURO DE LO QUE ES CAPAZ DE REALIZAR.
- b) TIENDE A MOSTRARSE DESCONFIADO DE SUS PROPIAS CAPACIDADES . SE SUBESTIMA.
- c) TIENE CLARA CONCIENCIA DE SU CAPACIDAD Y LO QUE PUEDE REALIZAR.
- d) USUALMENTE CONFIA EN SI MISMO. RARA VEZ SE SUBESTIMA.
- e) NUNCA DUDA DE SU CAPACIDAD. TIENE PLENA CONFIANZA EN SI MISMO.

19 TECNICAS DE VALORACIÓN GRUPAL

ENTREVISTA DIRECTA CON LOS NIÑOS/AS

- 1.- ¿TE GUSTA ASISTIR AL JARDIN?
- 2.- ¿QUÉ SALA DEL JARDIN TE GUSTA MAS?
- 3.- ¿CUÁL ES EL JUEGO QUE MÁS TE GUSTA?
- 4.- ¿CON QUIÉN TE GUSTA JUGAR MAS?
- 5.- ¿CON QUIÉN NO TE GUSTA JUGAR?
- 6.- ¿A CUÁLES NIÑOS ESCOGERÍAS PARA JUGAR A "LA CASITA"
- 7.- SI TRAES UN CHOCOLATE DE TU CASA, ¿A QUIEN LE INVITARÍAS LA MITAD?
- 8.- ¿CON QUIÉN TE GUSTA SENTARTE PARA HACER TU CUADERNO?
- 9.- ¿A QUIÉN TE GUSTARÍA LLEVAR A JUGAR A TU CASA?
- 10.- ¿A QUIENES INVITARÍAS A TU FIESTA DE CUMPLEAÑOS?
- 11.- ¿ A QUÉ NIÑO/A DE TU SALA NO LO INVITARÍAS?

20 CLASIFICACIÓN POR CATEGORÍAS

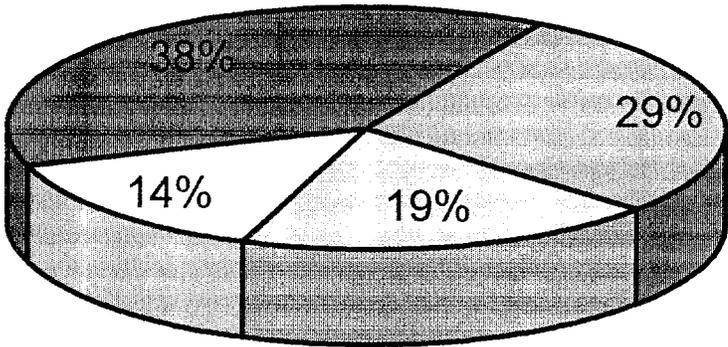
I		II	
CATEGORÍAS			
Nro. DE NIÑOS/AS			4
TIPO DE CONDUCTA	MIPSA	ASERTIVA	RELATIVAMENTE AGRESIVA
POSICIÓN	POCO ACEPTADOS	ACEPTADOS	ACEPTADOS
INTERRELACIONES	MUY ESCASAS	UCHA	MUCHAS
CALIDAD DE LAS INTERRELACIONES	POBRES	POSITIVAS	A MENUDO CONFLICTIVAS
			ESCASAS
			CONFLICTIVAS

20a

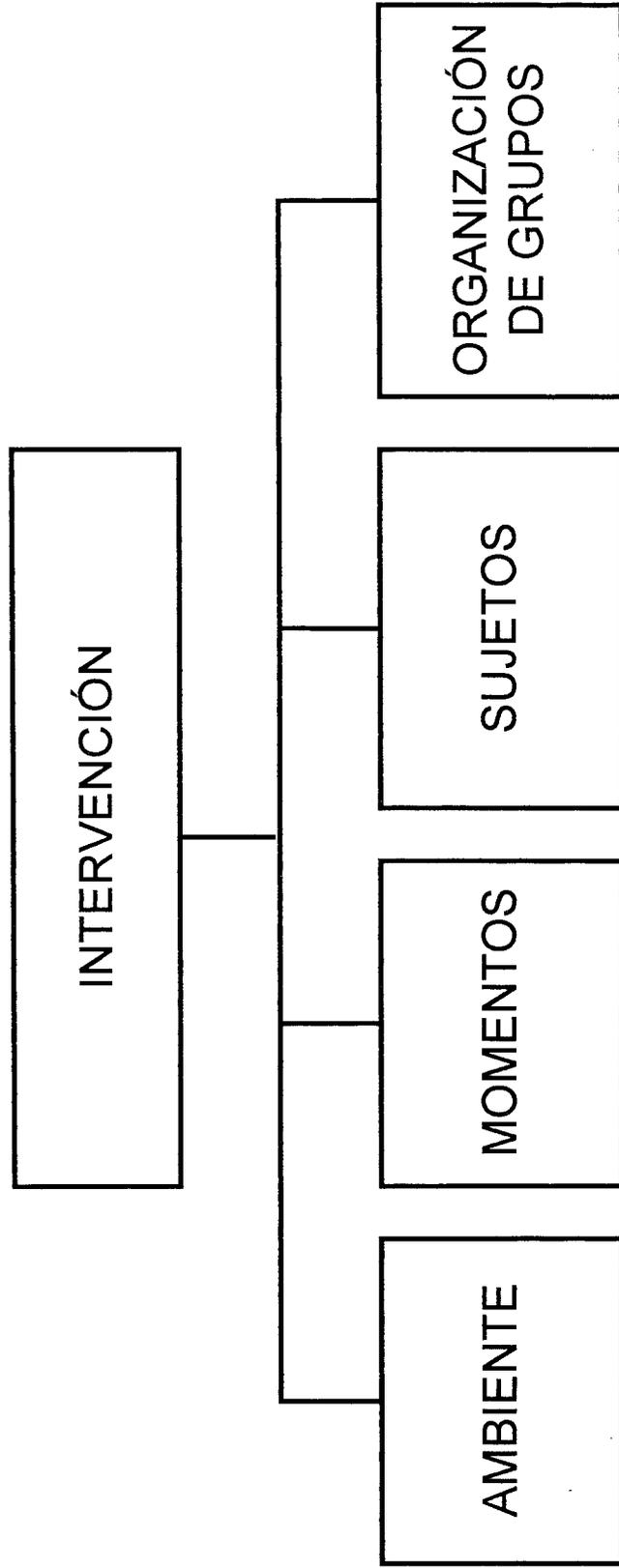
CLASIFICACIÓN POR CATEGORÍAS EN PORCENTAJE

CATEGORÍA	TOTAL	
	NÚMERO DE NIÑOS	%
A	3	14
B	8	38
C	6	29
D	4	19
TOTAL	21	100

20b



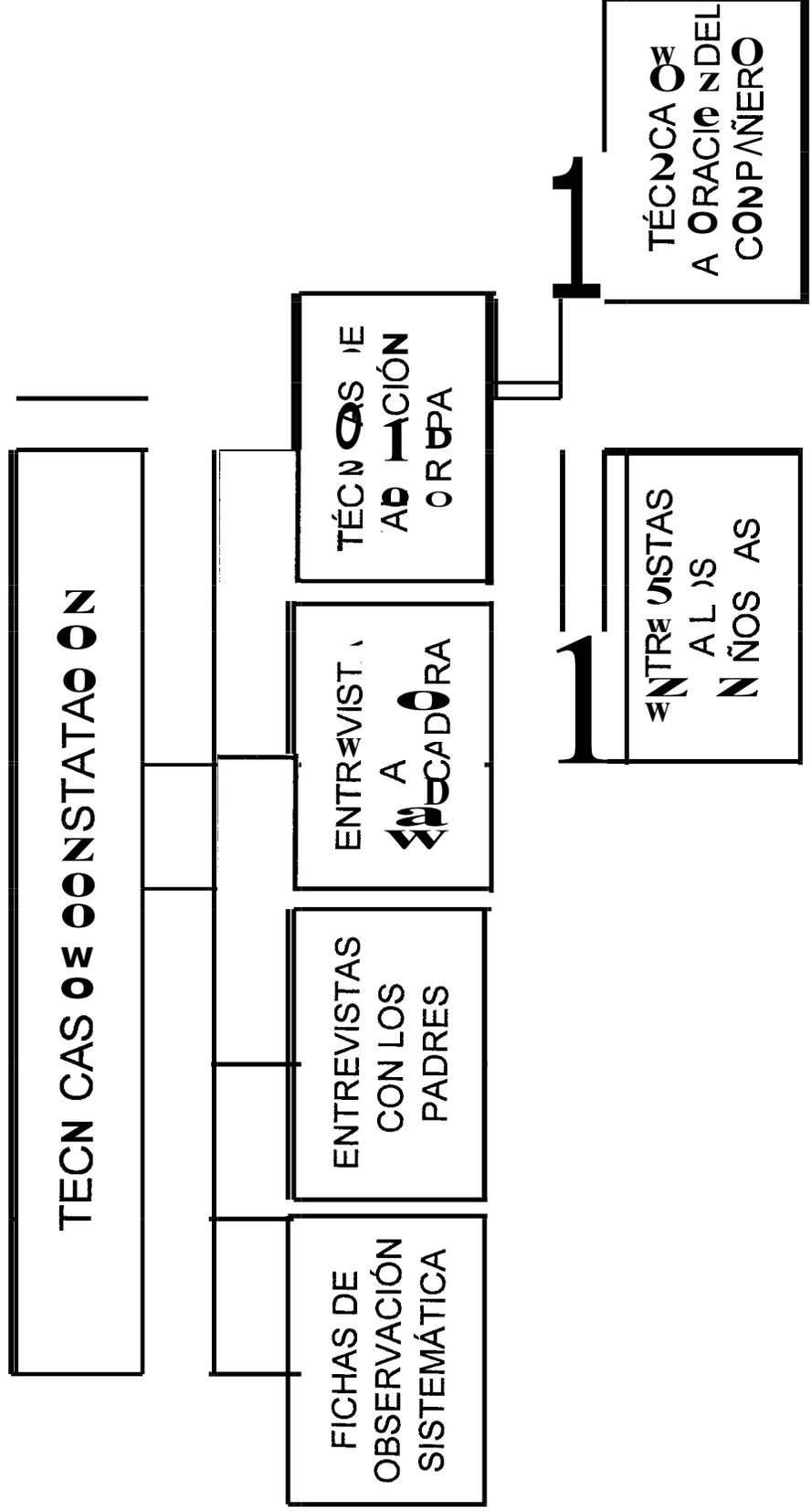
INTERVENCIÓN



JUEGO DE ROLES

PLANIFICACIÓN	JUEGO	EVALUACIÓN
<p>EN GENERAL FACILITAR A LOS NIÑOS/AS LA ELECCIÓN DE ARGUMENTOS Y ROLES</p>	<p>EN GENERAL OBSERVAR, FACILITAR Y PARTICIPAR EN EL JUEGO DE LOS NIÑOS /AS</p>	<p>EN GENERAL ALENTAR LA CRÍTICA Y LA AUTOCRÍTICA PARA MEJORAR EL JUEGO</p>
<p>EN PARTICULAR MOTIVAR A LOS NIÑOS /AS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA A DESARROLLAR ROLES ESPECÍFICOS</p>	<p>EN PARTICULAR OBSERVAR, DINAMIZAR Y REFORZAR CONDUCTAS POSITIVAS</p>	<p>EN PARTICULAR REFORZAR CONDUCTAS POSITIVAS Y FOMENTAR EL USO DELA AUTOCRÍTICA</p>

B TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN



4 RESULTADOS INDIVIDUALES

CATEGORÍA "A"	CATEGORÍA "B"	CATEGORÍA "C"	CATEGORÍA "D"
A1 POSITIVO	B1 -	01 POSITIVO	01 POSITIVO
A2 POSITIVO	B2 -	02 POSITIVO	02 POSITIVO
A3 INSUFICIENTE	B3 -	03 POSITIVO	03 INSUFICIENTE
	B4 -	04 POSITIVO	04 NEGATIVO
	B5 -	05 POSITIVO	
	B6 -	06 POSITIVO	
	B7 -		
	B8 -		

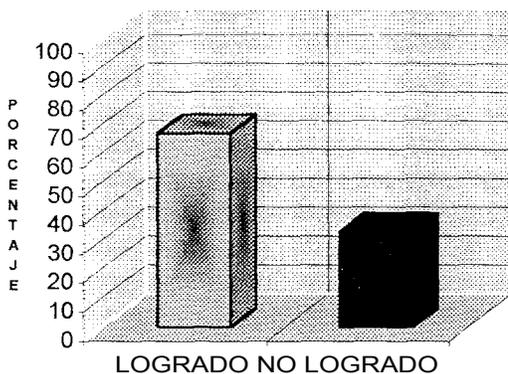
25

RESULTADOS PORCENTUALES

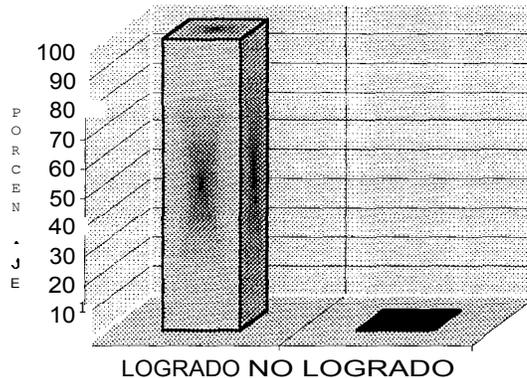
CATEGORÍA	TOTAL		LOGRADO		NO LOGRADO	
	NÚMERO DE NIÑOS	%	NÚMERO DE NIÑOS	%	NÚMERO DE NIÑOS	%
"A"	3	100	2	67	1	33
"B"	8	100	8	100	0	0
"C"	6	100	6	100	0	0
"D"	4	100	2	50	2	50

25a

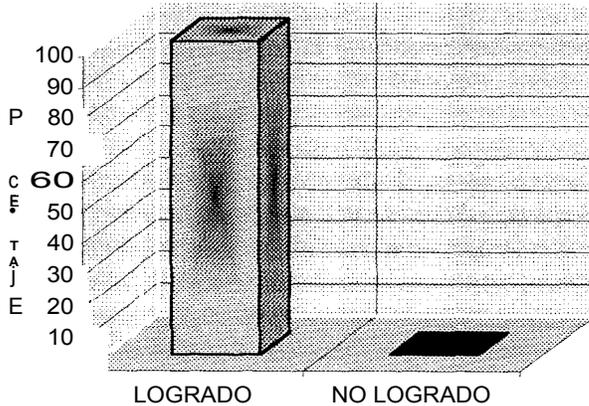
CATEGORÍA "A"



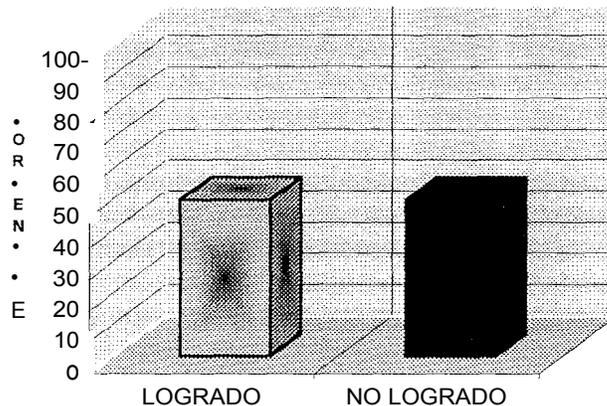
CATEGORÍA "B"



CATEGORÍA "C"



CATEGORÍA "D"



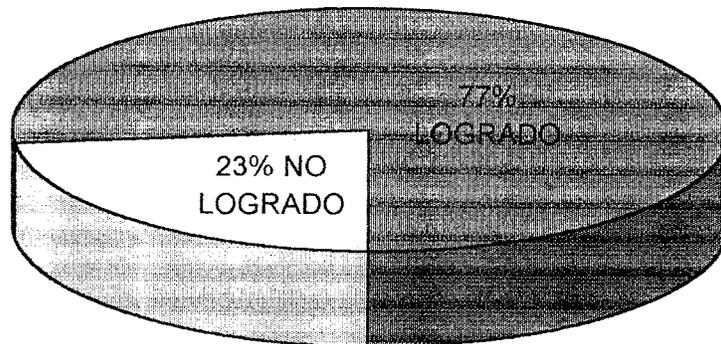
26

RESULTADOS DE NIÑOS/AS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

TOTAL NIÑOS/AS		LOGRADO		NO LOGRADO	
NÚMERO DE NIÑOS	%	NÚMERO DE NIÑOS	%	NÚMERO DE NIÑOS	%
13	100	10	77	3	23

26a

RESULTADOS EN NIÑOS/AS CON
PROBLEMAS DE CONDUCTA



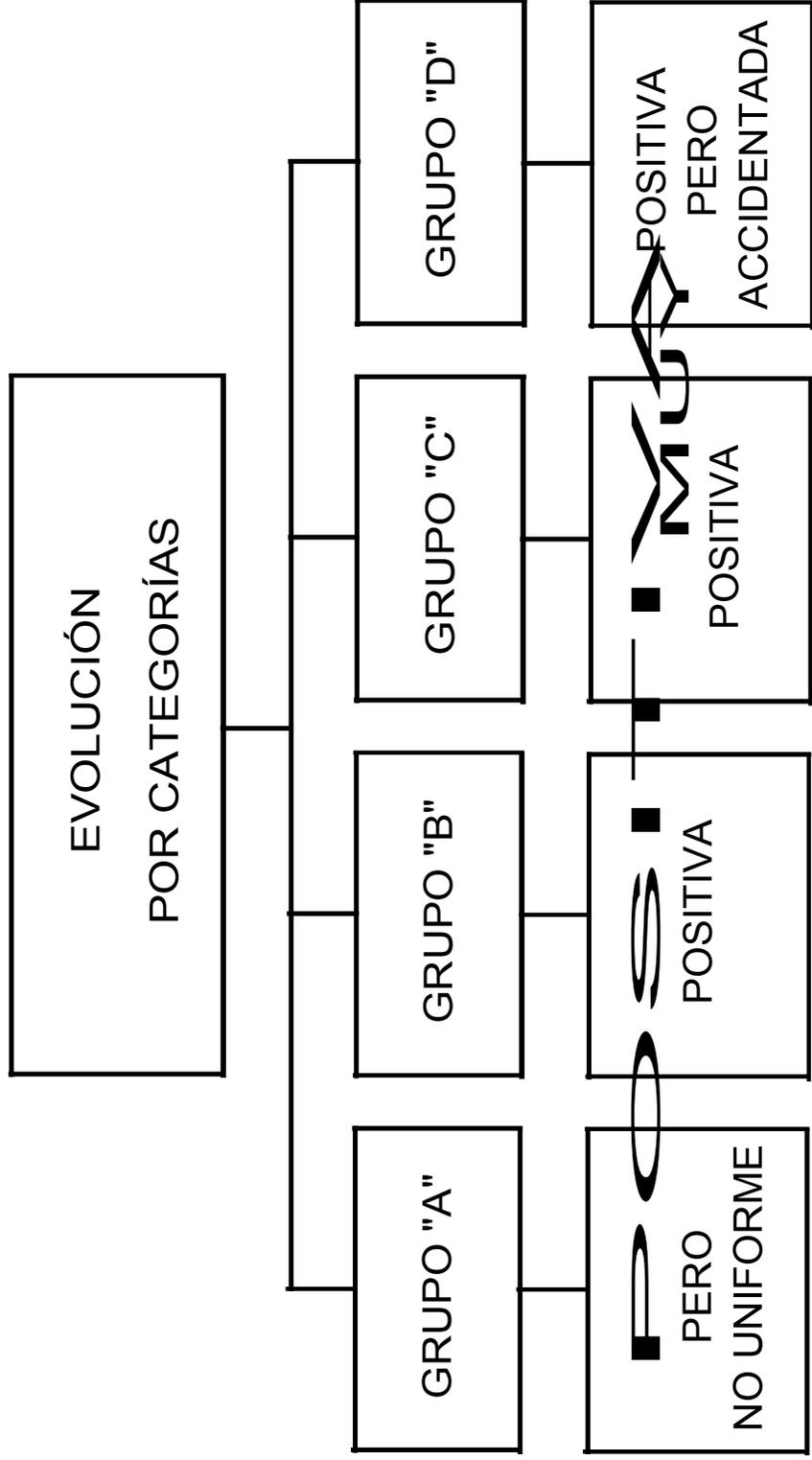
EXAMEN DE RESULTADOS EN EL PLANO GENERAL

E	ANTES	DESPUÉS
EGOCENTRISMO PRÁCTICO	PENSAR Y ACTUAR DESDE EL PROPIO PUNTO DE VISTA	PENSAR Y RESOLVER PROBLEMAS DESDE DISTINTOS PUNTOS DE VISTA
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	ACCIDENTADA E INMADURA	RAZONADA Y MÁS MADURA
CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA	TORPE O INEXISTENTE	COLECTIVA Y MAS REFLEXIVA
COMPLEJIDAD DEL JUEGO	IMAGINATIVA PERO DISPERSA	CADA VEZ MAYOR Y MAS ORGANIZADA
NIVELES DE ATENCIÓN	BAJOS	ELEVADOS
INTERRELACIONES	POCAS Y SUPERFICIALES	MUCHAS Y CADA VEZ MÁS SÓLIDAS
RETICENCIA AL JARDIN	NOTABLE EN CASOS ESPECIALES	INEXISTENTE
POSICIONES DESFAVORABLES	NIÑOS/AS AISLADOS	MÁS INTEGRADOS AL GRUPO

27

EXAMEN DE RESULTADOS

27b EN LAS CATEGORÍAS



8) CONCLUSIONES

