

# Madurez escolar

Mabel Condemarin • Mariana Chadwick  
María Elena Gorostegui • Neva Milicic



# MADUREZ ESCOLAR

EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
Vicerrectoría de Comunicaciones

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 390, Santiago, Chile

[editorialedicionesuc@uc.cl](mailto:editorialedicionesuc@uc.cl)  
[www.ediciones.uc.cl](http://www.ediciones.uc.cl)

### **Madurez Escolar**

María Elena Gorostegui A.  
María Isabel Chadwick W.  
Neva Milicic M.  
Mabel Condemarin G.

© Inscripción N° 270.155  
Derechos reservados  
Septiembre 2016  
ISBN edición impresa N° 978-956-14-1965-0  
ISBN edición digital 978-956-14-2538-5

Diseño:  
versión | producciones gráficas ltda.

Portada:  
Paul Klee, fragmento de *Insula Dulcamara*

Diagramación digital: ebooks Patagonia  
[www.ebookspatagonia.com](http://www.ebookspatagonia.com)  
[info@ebookspatagonia.com](mailto:info@ebookspatagonia.com)

CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile

Madurez escolar / Mabel Condemarán ... [et al.]  
Edición revisada y actualizada.

1. Madurez (Psicología) - en Lactancia y niñez.
2. Psicología del aprendizaje.
  - I. Condemarán, Mabel, 1931-2004.

2016 370.152 + DDC22 RCAA2

# MADUREZ ESCOLAR

Edición revisada y actualizada

MABEL CONDEMARÍN

MARIANA CHADWICK

MARÍA ELENA GOROSTEGUI

NEVA MILICIC



*Nuestros agradecimientos a todos quienes nos acompañaron en este camino de repensar y enriquecer, lo que a estas alturas es un texto clásico para padres, profesores y otros profesionales que trabajan con niños. En especial, a la editorial que nos publica, representada en las personas de Angélica Zegers y Patricia Corona.*

# ÍNDICE

## Prólogo

## Primera Parte FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### Introducción

1. Madurez escolar, funciones básicas, aprendizaje inicial
  - 1.1 Cuatro enfoques teóricos del aprendizaje inicial
2. Factores que intervienen en la madurez escolar
  - 2.1 Edad
    - 2.1.1 Hallazgos empíricos
  - 2.2 Género
    - 2.2.1 Género y rendimiento escolar
    - 2.2.2 Diferencias en relación al género
    - 2.2.3 Desarrollo de la constancia de género
  - 2.3 Salud
    - 2.3.1 Las demandas para la salud pública
    - 2.3.2 Las demandas para el sistema escolar
  - 2.4 Recursos cognitivos
    - 2.4.1 Concepto de Coeficiente Intelectual (C.I)
    - 2.4.2 Las inteligencias múltiples
    - 2.4.3 Inteligencia emocional
    - 2.4.4 Inteligencia dinámica
    - 2.4.5 Teoría piagetana de la inteligencia
      - Períodos o estadios del desarrollo de la inteligencia
  - 2.5 Lenguaje

- 2.5.1 Desarrollo del lenguaje
- 2.5.2 Lenguaje egocéntrico y socializado
- 2.5.3 Etapas del desarrollo del lenguaje (cronológico)
- 2.5.4 Aportes de la lingüística
- 2.5.5 Comunicación y lenguaje en el jardín
- 2.6 Desarrollo neuropsicológico
  - 2.6.1 Desarrollo del sistema nervioso central (SNC)
  - 2.6.2 Periodos críticos para el desarrollo cognitivo
  - 2.6.3 Desarrollo cerebral temprano. Neuroplasticidad
  - 2.6.4 Funciones ejecutivas y lóbulos frontales
    - Atención. Control atencional
    - Memoria operativa
- 2.7 Desarrollo motor y psicomotor
  - 2.7.1 Psicomotricidad
- 2.8 Desarrollo socioemocional
  - 2.8.1 Desarrollo socioemocional y control ejecutivo
  - 2.8.2 El apego materno
  - 2.8.3 El apego en el aula
  - 2.8.4 Ansiedad en la escuela
    - Comportamientos ansiosos
    - Fobia escolar
  - 2.8.5 Autoestima positiva
    - Aportes teóricos
    - Desarrollo de la autoestima
    - La autoestima y la memoria afectiva
    - La autovaloración y el jardín infantil
  - 2.8.6 Aprendizaje socioemocional en la escuela
- 3. El contexto psicosocial
  - 3.1 Deprivación sociocultural
  - 3.2 El hogar
    - 3.2.1 Estimulación ambiental excesiva
    - 3.2.2 Atmósfera emocional inadecuada en el hogar
    - 3.2.3 El impacto de las nuevas tecnologías de las comunicaciones
    - 3.2.4 Normas de convivencia y desarrollo psicosocial

- Normas morales en el niño

#### 4. Las dificultades para aprender

- Base neurológica
- Políticas de Salud Pública
- Diferencias entre trastornos específicos y problemas generales para aprender

##### 4.1 Dificultades del desarrollo de lenguaje

###### 4.1.1 Trastorno específico de lenguaje (TEL)

###### 4.1.2 Trastornos del habla y dificultades de la comunicación a nivel pragmático (TDA/H)

##### 4.2 Trastornos específicos del aprendizaje de la lectura (TEA)

###### 4.2.1 Alfabetización inicial

###### 4.2.2 La especificidad del problema lector y el Efecto Mateo en la lectura

###### 4.2.3 Dislexia

- Indicadores tempranos de dificultades
- Pronóstico
- Otras dificultades de lectura

##### 4.3 Dificultades específicas de la escritura manuscrita (Disgrafía)

###### 4.3.1 Desarrollo y alteraciones de la escritura

###### 4.3.2 Diagnóstico diferencial

##### 4.4 Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (DAM)

###### 4.4.1 Desarrollo y DAM

###### 4.4.2 Causas y explicaciones

###### 4.4.3 Aportes de la psicología cognitiva

###### 4.4.4 Las dificultades escolares de las matemáticas

- Prevalencia

###### 4.4.5 El método Singapur

##### 4.5 Alteraciones y retrasos del desarrollo motor

###### 4.5.1 Trastornos del desarrollo de la coordinación motora

###### 4.5.2 Dispraxia del desarrollo

- 4.5.3 Trastornos de aprendizaje del lenguaje no verbal (LNV)
- 4.6 Trastorno del desarrollo por déficit atencional con hiperactividad (TDA/H)
  - 4.6.1 Desarrollo
  - 4.6.2 Definiciones
  - 4.6.3 Evaluación y diagnóstico
  - 4.6.4 El estilo cognitivo. Cómo aprende el niño TDA/H
  - 4.6.5 Sugerencias de manejo
  - 4.6.6 Uso de las nuevas tecnologías de la información
- 4.7 Trastornos del espectro autista. Síndrome de Asperger
  - 4.7.1 Antecedentes históricos
  - 4.7.2 Desarrollo
  - 4.7.3 Implicancias y aproximaciones psicoeducativas

## **Segunda parte**

### **PLAN DE DESARROLLO DE FUNCIONES BÁSICAS**

#### Introducción

1. El juego y el humor: dos recursos metodológicos al alcance de todos
  - 1.1 El juego, el gran mediador
    - 1.1.1 Juego y afectividad
    - 1.1.2 Juego y desarrollo
    - 1.1.3 Otros aportes teóricos
    - 1.1.4 El juego, un derecho del niño
  - 1.2 El humor, el gran recurso
    - 1.2.1 La risa y la sonrisa como herramientas de socialización
    - 1.2.2 De qué se ríen los niños
    - 1.2.3 Funciones del humor en la sala de clases
    - 1.2.4 La pedagogía del humor
    - 1.2.5 ¿Se puede educar el humor?
2. Lenguaje oral y escrito

- 2.1 Plan de estimulación y desarrollo del lenguaje
  - 2.1.1 Inmersión temprana en el mundo letrado
  - 2.1.2 Aprendizajes en contextos significativos
- 2.2 Plan de desarrollo fonológico, semántico y sintáctico
  - 2.2.1 Plan de desarrollo fonológico y conciencia fonémica
  - 2.2.2 Plan de desarrollo de vocabulario (nivel semántico)
  - 2.2.3 Plan de desarrollo sintáctico
  - 2.2.4 Programa de desarrollo basado en el modelo de Kirk y Mc Carthy (ITPA)
  - 2.2.5 Destrezas de escuchar
- 2.3 Actividades iniciales de comprensión lectora
  - 2.3.1 Ejercicios estructurados de comprensión lectora inicial
- 2.4 La literatura en el desarrollo del lenguaje escrito
  - 2.4.1 Decir y escuchar poesía y narraciones
- 2.5 Los cuentos y la alfabetización emocional
  - 2.5.1 Desarrollo temprano de la lectura
- 3. Pensamiento
  - 3.1 Pensamiento lógico
    - 3.1.1 Expresión verbal de un juicio lógico
    - 3.1.2 Noción de conservación
    - 3.1.3 Noción de seriación
    - 3.1.4 Noción de clase
    - 3.1.5 Función simbólica
  - 3.2 Pensamiento creativo
    - 3.2.1 ¿Cómo surge una idea creativa?
    - 3.2.2 ¿Qué es la creatividad?
    - 3.2.3 Las condiciones del ambiente
    - 3.2.4 La creatividad en los niños
    - 3.2.5 Los mitos en torno a la creatividad
- 4. Percepción
  - 4.1 Percepción háptica
  - 4.2 Percepción visual

- Direccionalidad
- 4.3 Percepción de formas
- 4.4 Memoria visual
- 4.5 Vocabulario visual
- 4.6 Percepción auditiva
  - 4.6.1 Análisis fónico
- 5. Psicomotricidad
  - 5.1 Dimensión motriz. Coordinación dinámica
    - 5.1.1 La marcha
    - 5.1.2 Equilibrio dinámico y estático
    - 5.1.3 Juegos de adiestramiento motor
    - 5.1.4 Relajación
  - 5.2 Eficiencia motriz
    - 5.2.1 Técnicas gráficas: pictográficas y escriptográficas
  - 5.3 Programa de preescritura
  - 5.4 Programa de escritura inicial
  - 5.5 Esquema corporal
  - 5.6 Estructuración espacial
    - 5.6.1 Lateralidad y direccionalidad
    - 5.6.2 Plan de desarrollo de la estructuración espacial
  - 5.7 Estructuración temporal
- 6. Algunas consideraciones respecto de la zurdería
- 7. Estrategias computacionales al servicio del desarrollo infantil

### **Tercera parte**

## **ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN**

### Introducción

1. Tendencias evaluativas actuales
  - 1.1 Evaluación auténtica
  - 1.2 Evaluación del desarrollo
  - 1.3 Evaluación dinámica
2. Técnicas y estrategias de evaluación

- 2.1 Ficha general de antecedentes
  - 2.2 Datos de identificación
  - 2.3 El Genograma
  - 2.4 Descripción del niño
  - 2.5 Desarrollo
3. Los instrumentos de evaluación. Generalidades
  4. Evaluación de las funciones atencionales, memoria y ejecutivas
    - 4.1 Evaluación de las funciones atencionales
      - 4.1.1 Subprueba Retención de Dígitos WISC 3
      - 4.1.2 Prueba Perceptiva y de Atención de Toulouse-Pièron
      - 4.1.3 Test de Percepción de Diferencias (Test de Caras)
      - 4.1.4 Test Atención Continua Auditiva para Preescolares
      - 4.1.5 Test Ejecución Continua para Niños Preescolares
      - 4.1.6 Algunas aplicaciones a la situación de aprendizaje
    - 4.2 Evaluación de la memoria operativa o de trabajo
      - 4.2.1 Retención de dígitos y aritmética (Wisc III)
      - 4.2.2 Prueba de palabras de Rey
      - 4.2.3 Test de Aprendizaje Auditivo o Verbal para niños CAVLT-2
      - 4.2.4 Test Conductual de Memoria de Rivermead para niños
      - 4.2.5 Casita de animales (WPPSI)
    - 4.3 Inhibición y control de la impulsividad
      - 4.3.1 Test de Tapping de Luria
      - 4.3.2 Test Noche-Día
    - 4.4 Evaluación de las capacidades de organización y planificación
      - 4.4.1 La Torre de Londres (TOL)
      - 4.4.2 Torre Nepsy

- 4.4.3 Test de Laberintos de Porteus
    - 4.4.4 Figura Compleja de Rey
  - 4.5 Evaluación de la fluidez verbal y visual
  - 4.6 Evaluación de capacidades de flexibilidad cognitiva
    - 4.6.1 Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin
    - 4.6.2 Test de evaluación neuropsicológica infantil (TENI)
- 5. Baterías de funciones básicas
  - 5.1 Metropolitan Readiness Test
  - 5.2 Batería de Pruebas de Integración Cerebral Funcional Básica
  - 5.3 Test de Desarrollo Psicomotor (T.E.PS.I.)
- 6. Pruebas de organización psicomotora
  - 6.1 Esquema corporal
    - 6.1.1 Test de Goodenough
    - 6.1.2 Prueba de Imitación de Ademanes
  - 6.2 Habilidad manual
    - 6.2.1 Prueba de Punteado
    - 6.2.2 Prueba de recorte para niños pequeños
  - 6.3 Lateralidad
  - 6.4 Estructuración témporo espacial
    - 6.4.1 Batería Piaget-Head
    - 6.4.2 Reconocimiento social del tiempo
    - 6.4.3 Pruebas de ritmo
- 7. Baterías de psicomotricidad
  - 7.1 Baterías de Kephart
  - 7.2 Batería de Ozeretski-Guilmain
- 8. Pruebas perceptivas
  - 8.1 Evaluación de la Percepción háptica
    - 8.1.1 Evaluación de la estereognosia según Piaget
  - 8.2 Evaluación de la función visoperceptiva
    - 8.2.1 Test de Bender
  - 8.3 Percepción auditiva
    - 8.3.1 Adaptación del Test de Wepman

9. Pruebas de lenguaje
  - 9.1 Test de habilidades psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.)
  - 9.2 Test de lenguaje de Suzanne Bore-Maisonny
  - 9.3 Test de lenguaje de Denise Sadek-Khalil
  - 9.4 Prueba de Habilidades Metalingüísticas de Tipo Semántico
10. Pruebas del desarrollo lógico-matemático basadas en la teoría de Piaget
  - 10.1 Noción de conservación
    - 10.1.1 Prueba de conservación de cantidad continua
    - 10.1.2 Prueba de conservación de colecciones en correspondencia
  - 10.2 Noción de seriación
    - 10.2.1 Prueba de seriación simple
  - 10.3 Noción de clase
    - 10.3.1 Cuantificadores
    - 10.3.2 Prueba de Inclusión (composición aditiva)
    - 10.3.3 Prueba de Intersección simple
    - 10.3.4 Prueba de clasificación múltiple
  - 10.4 Prueba de precálculo (Milicic-Schmidt)
11. Evaluación de la Autoestima escolar
  - 11.1 Evaluación clínica de la autoestima escolar
  - 11.2 Síntesis de tests y baterías seleccionadas

## PRÓLOGO

*“Este libro ha sido concebido para ser aplicado, de preferencia, a los niños en edad preescolar. Conscientemente no se ha querido establecer una línea demarcatoria entre lo normal y lo desviado de la norma; entre niños sin problemas o con trastornos de aprendizaje. El contexto de una educación personalizada pretende que el educador elabore un programa educativo que considere tanto las áreas deficitarias del niño, como las integradas, basada en un diagnóstico de su nivel de desarrollo”*

*“Sustentamos en estas páginas que la estimulación es eficaz para el desarrollo de la madurez escolar en determinado momento, es decir, cuando las estructuras mentales están preparadas para recibir”.*

*“...la posibilidad de que el niño exprese el máximo de su potencial, depende sin duda, de las circunstancias ambientales: las estrategias aquí planteadas, serán tanto más eficaces en cuanto sean aplicadas a niños aventajados desde el punto de vista físico, psicológico y social. Sin embargo, tenemos esperanzas en que estas técnicas puedan llegar a través de los educadores a los niños con privación psicosocial, quienes constituyen el porcentaje más alto de repitencia y deserción en el sistema escolar vigente. Respecto a esto último, estamos conscientes que la simple aplicación de este tipo de estrategias educativas no determinará el éxito escolar de los niños de escasos recursos. Para ello, será necesario mejorar las condiciones de salud, nutrición, vivienda, hábitos y otras, que tipifican el problema complejo e intergeneracional de la pobreza”*

*“Para que las tareas implicadas especialmente en el rubro de desarrollo de funciones básicas sean efectivas, deben ubicarse en un contexto de relación entre el educador y el niño, entre ambos y el grupo, con predominio del afecto y la mutua simpatía. Sólo bajo esta dimensión emocional, las técnicas de desarrollo adquieren significado y pasan a constituir un elemento participante de una experiencia vivida”\**.

Los párrafos seleccionados, corresponden a la presentación de la primera edición de Madurez Escolar. Han pasado ya más de 35 años, pero la vigencia de las ideas que se exponen, justifica detenerse en su lectura.

En primer lugar, se aboga por eliminar diferencias que separan a los niños con problemas para aprender, de los que no lo tienen, entre niños que se ajusten a la “norma” y los que desvíen de ella. En unas pocas líneas se dibuja con claridad y decisión, lo que más tarde irrumpiría en las teorías y las políticas educacionales con distintos nombres: necesidades educativas especiales, integración, inclusión...

Luego, una afirmación que en ese momento podía no ser comprendida en todas sus implicancias, referida a la oportunidad y el debido momento en que el niño deba recibir la estimulación: ni antes ni después de que sus estructuras mentales estuvieran preparadas para recibirla. Faltaba todavía algún tiempo y muchos resultados de estudios neurobiológicos que confirmaran la existencia de *ventanas de oportunidad en el desarrollo*, es decir, momentos de máxima plasticidad neuronal para aprender determinados contenidos. Pero ya estaba presente la intuición y la sensibilidad del educador.

Y luego, una verdadera declaración de principios, explícitamente expuestos. Se plantea que aun siendo importantes, las estrategias y metodologías no son suficientes por sí mismas ni tienen mayor significación para

trabajar con niños socialmente deprivados. *“Para ello, será necesario mejorar las condiciones de salud, nutrición, vivienda, hábitos y otras, que tipifican el problema complejo e intergeneracional de la pobreza”*. Hoy nadie pondría en tela de juicio una afirmación como ésta. No obstante, en su momento y en su contexto, no se trataba de una afirmación cualquiera: corría 1978, en Santiago de Chile.

Estas ideas, cuya vigencia hoy es indiscutible, fueron escritas hace más de 35 años, en un momento en que todavía eran vanguardistas respecto del discurso y las ideas pedagógicas vigentes en Chile. Es ideas, como no, están presentes en esta nueva edición revisada que presentamos, como también sigue viva en estas páginas, la voz y la presencia de Mabel Condemarín.

En momentos en que la discusión en mayor o menor medida giraba en torno a la efectividad de las distintas metodologías, a la *discusión de los métodos*, a las técnicas y estrategias para enseñar, Madurez Escolar apunta a la importancia de la dimensión emocional y el contexto relacional en que transcurre el acto educativo, de la relación y los afectos entre el educador y el niño, entre ambos y el grupo, en forma transversal a contenidos y metodologías.

En relación a los contenidos de Madurez Escolar en su versión original, la revisión implicó desechar algunos que habían sido superados por estudios e investigaciones pedagógicas, psicológicas, psicoeducativas y otras, pero básicamente, implicó incorporar los hallazgos y aportes de la neurobiología, para explicar la forma en que los niños aprenden -o no aprenden- y su enorme impacto en la construcción del cerebro, como plantearía más tarde Siegel (2014). Estos hallazgos amplían el rango de intervenciones posibles y enriquecen la metodología, las técnicas de los actores involucrados en el acto de enseñar: educadores,

profesores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas, y como no, mamás y papás.

Se mantuvieron algunos temas y autores ya clásicos, que aportan material de lectura y herramientas de intervención no superados hasta el momento. Nos referimos a Piaget, Feurstein, Montessori, Ozeretski, Riviére, Rogers, Stamback, Vygotski, por nombrar solo algunos.

Se incorporan temas actuales en relación a reforma educacional chilena, que se relacionan con la inclusión de todos los niños en el sistema educacional.

Se sugieren formas de evaluación, destinadas a facilitar y orientar los programas de intervención, rehabilitación o simplemente de apoyo a los niños en sus aprendizajes y preparación para el ingreso a la Educación Básica.

En fin, se suman temas que aportan a la tarea del Jardín Infantil (y de la escuela en general). Nos referimos al desarrollo de la creatividad, de los valores, al juego en todas sus formas y al sentido del humor.

El libro está organizado en tres partes. La primera, presenta los Fundamentos Teóricos, donde se exponen los principios, las grandes ideas, los contenidos que dan sentido y coherencia al texto. La segunda parte, y consecuente con los temas expuestos, presenta (o más bien propone) Planes de Desarrollo de Funciones Básicas para la etapa de aprendizaje formal que deberá iniciar el niño. Y finalmente, una tercera parte dedicada a Estrategias de Evaluación, algunas formales y otras informales, que permitirán al educador familiarizarse con algunos instrumentos, pruebas, tests o procedimientos evaluativos, destinados a complementar y enriquecer su tarea.

Al igual que en la primera edición, mantenemos inalterable el propósito de *“elaborar una síntesis entre teoría y práctica, acompañando los distintos rubros con*

*justificaciones teóricas y estrategias sobre la base de tareas de desarrollo, traducidas en sugerencias de actividades, programas, recomendaciones y materiales didácticos que permitan su realización. No hemos pretendido dar aportes inéditos ni originales, sino que nos limitamos a transmitir el ordenamiento y selección -con un intento de definición- de una experiencia de años en el campo del diagnóstico, la reeducación y la docencia”.*

Esperamos haberlo logrado, en el bien entendido de que este trabajo constituye el mejor homenaje que podíamos hacer a la memoria y al legado de Mabel Condemarín.

---

\* Condemarín, M., Chadwick, M., Milicic, N. (1978) Madurez Escolar. 1<sup>a</sup> Edición, Santiago: Ed. A. Bello.

# Fundamentos teóricos

---

# INTRODUCCIÓN

Conceptos tales como factores, funciones o condiciones básicas para el aprendizaje, destrezas y habilidades preacadémicas, aprendizaje inicial, alfabetización inicial, aprestamiento, y sin duda, madurez escolar, coexisten en la literatura a veces incluso como sinónimos, con mayor énfasis en unos u otros dependiendo del enfoque teórico que se trate. No obstante, aunque no es el objetivo de este libro la conceptualización teórica de similitudes y diferencias de estos términos, sí es necesario realizar algunas distinciones. Desde una mirada ecosistémica, abordar en forma independiente cada uno de los factores que intervienen en la madurez para el aprendizaje, sólo se justifica como un recurso para organizar la presentación. Lo cierto es que cada uno de los procesos, factores y funciones señalados, interactúa con los otros, los modifica y a la vez es modificado por ellos, en una relación dinámica y cambiante. Se trata entonces, de una relación circular, en que cada elemento es simultáneamente causa y efecto, en una relación causal circular, retroalimentada.

Estos factores y funciones adquieren distintos significados, se validan, se potencian o se anulan, en relación al contexto en que ocurren: contexto familiar, escolar, comunitario, de país, entorno sociocultural, entorno afectivo, momento histórico, económico y político. Los elementos nombrados interactúan formando una espiral ascendente y descendente, en que cada uno es afectado y a la vez afecta al todo.

# 1. MADUREZ ESCOLAR, FUNCIONES BÁSICAS, APRENDIZAJE INICIAL

El concepto de **madurez para el aprendizaje escolar** planteado operacionalmente en este libro, se refiere a la posibilidad de que los niños y las niñas hayan alcanzado un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que les permita enfrentar adecuadamente el ingreso a la educación básica. La madurez para el aprendizaje escolar se construye gracias a la permanente interacción de factores internos y externos. Su dinamismo interior le permite madurez anatómica y fisiológica al niño, pero solo se alcanza en la medida que le sean proporcionadas las condiciones nutricionales, afectivas y de estimulación indispensables.

Tradicionalmente se ha entendido por **madurez para el aprendizaje escolar** la capacidad que aparece en el niño de apropiarse de los valores culturales tradicionales junto con otros niños de su misma edad, mediante un trabajo sistemático y metódico. El concepto de madurez, tomado de la biología en cuanto sinónimo de maduración, y de la psicología, en el contexto de madurez emocional, está implícito en el significado, en las connotaciones que Remplein (1966) le asigna al término hace más de 50 años. Más aún, el concepto sigue vigente el día de hoy: el niño debe estar preparado, maduro, para enfrentar el enorme desafío de apropiarse de los valores culturales tradicionales junto con otros niños, vale decir, en una sala de clases. ¿Y qué implica eso? Que debe ser capaz de separarse de su hogar por períodos de tiempo más largos, de relacionarse con otros niños y trabajar junto a ellos -ya no solo de jugar con ellos- y que deberá desarrollar un tipo de trabajo sistemático y metódico. ¿Cómo lograr todo eso?

En la literatura especializada, este concepto aparece bastante homologado con la noción de **aprestamiento**, término derivado del *readiness* angloamericano. La diferencia entre ambos términos estriba en que el concepto **madurez** se refiere al aprendizaje en general, mientras que **aprestamiento** implica un estar listo para un determinado aprendizaje, incluyendo específicamente, el tiempo y la manera en que ciertas actividades deberían ser enseñadas y no solo al despliegue interno de las capacidades.

La madurez escolar, requiere aprestamiento, *readiness*, madurez para el aprendizaje de la lectoescritura, determinados logros en el desarrollo emocional, relacional y cognitivo; pero además requiere del niño otros desarrollos para responder a las demandas de la cultura hoy. Ya no basta con la madurez escolar definida por Remplein: hoy se debe sumar inteligencia emocional (Goleman, 1996, Zins, 2011, Extremera, 2003) creatividad (Milicic *et al.*, 2008; Spitzer, 2012; Burkus, 2014), destrezas de manejo computacional básico (Manes *et al.* 2015) por nombrar solo algunas demandas.

El término **funciones básicas para el aprendizaje** designa distintos aspectos del desarrollo biopsicológico y social del niño, que al evolucionar condicionan y favorecen el logro de determinados aprendizajes. Desde esta mirada, las funciones básicas siguen siendo un elemento fundamental de la madurez escolar. La mayor parte de estas funciones básicas a nivel de conducta se dan íntimamente relacionadas y con un considerable grado de superposición, no obstante este concepto resulta operacional para tareas de evaluación y diseño de programas educativos.

El desarrollo neuropsicológico del niño, a la base del logro de dichas funciones, surge los últimos años como un tema central en los estudios sobre la madurez del niño para iniciar aprendizajes escolares sistemáticos. Este desarrollo

ha sido facilitado por los avances tecnológicos en el campo de la neuropsicología, que han permitido observar directamente el funcionamiento del cerebro humano, lo que hasta hace muy pocos años era imposible (Ardila *et al.*, 2012, Soprano, 2009, Damasio, 2006, Zull, 2004). En relación al gran tema de la madurez escolar y de las funciones básicas para el aprendizaje, la descripción de las funciones ejecutivas abre importantes espacios y aporta elementos claves a la metodología (Zelazo, 2007), más aún si se considera que las funciones ejecutivas pueden educarse, desarrollarse y entrenarse y que cuanto antes se inicie el proceso, mejores serán los resultados (Diamond, 2015).

Pianta y Cox (1999) establecen que la noción de **aprendizaje inicial** es necesaria para entender y describir las necesidades educacionales del niño que transita desde el jardín infantil a la educación básica, enfatizando la importancia de que la educación para los niños pequeños garantice que todos ellos ingresen a la educación básica preparados para aprender. Se releva la importancia de las habilidades del niño, pero además, el rol de la familia, la escuela y la comunidad como factores para promover el éxito escolar, concluyendo que una alta calidad de educación parvularia puede garantizar el desarrollo de las competencias del niño a lo largo de su escolaridad.

Respecto del aprendizaje inicial, por ejemplo en el caso de la lectura, se requiere maduración en varios aspectos, entre otros, que el niño posea una edad visual que le permita percibir con claridad estímulos tan pequeños como las letras. Requiere también un nivel de maduración de la percepción auditiva que le permita discriminar sonidos tan próximos como el de un fonema y otro, y los sonidos individuales que conforman la palabra. Vale decir, un nivel de conciencia fonémica tal, que le permita hacer la correspondencia entre los sonidos del habla y los signos que

los representan en la palabra escrita. En el caso de la escritura, el niño debe haber alcanzado un adecuado desarrollo de la motricidad fina, especialmente a nivel de la disociación de movimientos de manos y dedos, una regulación tónico-postural general, como también un desarrollo del lenguaje que le permita comprender lo que escribe, así como transmitir significados. Al igual que en la lectura, la escritura requiere madurez intelectual que le permita manejar las letras como símbolos y dominar la estructuración espacio-temporal necesaria para su codificación y decodificación (Galaburda, 2011, Bravo *et al.*, 2002).

Johnson y Myklebust (1968) acuñaron ya en la década de los sesenta el concepto de **estados múltiples de aprestamiento**, que apunta a una idea diversificada y no unitaria del concepto. Así, un niño hiperactivo podría estar listo para aprender a leer desde el punto de vista de sus funciones lingüísticas, perceptivo-visuales y auditivas, pero podría ser incapaz de adaptarse a la estimulación social de sus iguales en edad, en la situación de sala de clases. Similarmente, un niño con un adecuado control de sus conductas motoras podría aprender a leer atendiendo a esas funciones, pero no estaría listo desde el punto de vista de su percepción y discriminación auditivas, o desde su desarrollo de lenguaje. Según estos autores, si un niño presentara inmadurez en un área circunscrita y limitada, no sería lícito postergar reiteradamente su ingreso al colegio, ya que existiría la posibilidad de compensación a través del desarrollo logrado en otras áreas. Para ellos, madurez escolar constituye un concepto globalizador que incluye estados múltiples de aprestamiento. No existiría entonces una edad estándar ni un estado de madurez general que garantizara el éxito del aprendizaje escolar formal, sino niveles de desarrollo de funciones psicológicas básicas, que

no necesariamente maduran a la misma velocidad y que son susceptibles de ser perfeccionados.

El concepto de **estados múltiples de aprestamiento**, a la altura del desarrollo de la neurobiología en los años 60, se define a partir de una genial intuición de los autores, basada en la observación de las conductas de los niños. No obstante, en la actualidad, dicho concepto cobra relevancia al estar respaldado por importantes estudios empíricos que comprueban su validez (Ardila, 2012, Forster, 2012). La importancia de este concepto radica en que ya no es posible hablar de **madurez escolar** como un concepto unitario y global, sino como un sistema de funciones interrelacionadas, que no necesariamente avanzan al mismo ritmo y velocidad. Esta idea, así concebida, impacta significativamente la metodología, las tareas de desarrollo y los criterios de evaluación que se proponen en este libro.

## **1.1 Cuatro enfoques teóricos del aprendizaje inicial**

En las últimas décadas, el concepto de **aprestamiento** (aprendizaje inicial) ha sido muy investigado, sin haber logrado mayor consenso en la literatura sobre su importancia como factor del aprendizaje de la lectura. Por otra parte, la definición de aprestamiento sigue siendo elusiva para muchos. Para una mejor comprensión convendría contextualizarlo dentro de los distintos marcos teóricos que entrega la literatura especializada: idealista/nativista; empiricista/ambientalista, constructivista social e interaccionista.

- a) **Idealista/nativista.** Un punto de vista común de aprestamiento sostiene que los niños están listos para

comenzar su escolaridad cuando alcanzan un nivel de madurez que los capacita para mantenerse quietos, concentrarse en su trabajo, compartir con sus pares de manera socialmente aceptable y aceptar las instrucciones dadas por los adultos. El desarrollo estaría solo marginalmente influenciado por fuerzas externas, siendo factores endógenos, estrechamente relacionados, los que controlan la conducta y el aprendizaje. Más que focalizarse sobre el impacto de factores externos tales como crianza, ambiente socioeconómico, *input* educacional y otros factores sociales, esta perspectiva privilegia las dinámicas internas del niño.

Descrito metafóricamente, las perspectivas nativistas postulan la existencia de un reloj interno dentro del niño que continúa avanzando pese a las experiencias que le rodeen. Desde ahí, el rol de los educadores sería facilitar el natural desenvolvimiento del niño, tal como Platón describe que la tarea del educador es cuidar un jardín con el fin de que maduren las semillas allí plantadas. Smith y Shepard (1988) llaman este enfoque *innatist*, dado que sostiene que todas las funciones del organismo, incluyendo las mentales como la percepción, son más innatas que adquiridas a través de los sentidos. En resumen, habría que decir que los niños están listos para aprender **cuando ellos están listos** y no habría un cronograma común para todos. Es poco lo se podría hacer para acelerar el proceso.

- b) **Empiricista/ambientalista.** Se focaliza en la evidencia externa del aprendizaje, de manera que el aprestamiento se evidencia en la conducta del niño: si conoce colores, formas, la dirección de la casa, deletrea su nombre, cuenta hasta 10, denomina las letras del alfabeto, se comporta de manera educada,

más allá de focalizarse en la estructura mental del niño.

Esta perspectiva también es conocida como un modelo de **trasmisión cultural** y asume que el desarrollo del niño puede ser controlado casi totalmente por eventos y condiciones que dominan en su mundo social y cultural. El aprestamiento escolar es caracterizado por un modelo de destrezas acumulativas y secuenciadas que muestran una jerarquía de tareas que culminan en una final, en la cual las tareas intermedias no pueden ser dominadas antes que la meta haya sido lograda (Gagné, 1970).

- c) **Constructivista social.** Este modelo define aprestamiento como un conjunto de ideas o significados contruidos por personas en comunidades, familias y escuelas en cuanto ellas participan en la experiencia del jardín infantil. Estas ideas provendrían de los valores de la comunidad en la cual el niño está viviendo. El estatus de desarrollo por sí mismo no determinaría el aprestamiento porque las destrezas y habilidades necesarias para el éxito escolar varían sustancialmente de una escuela a otra o aun de una sala de clases a otra. Un conjunto de expectativas escolares tendrían una considerable variación en las destrezas y habilidades específicas que dirigen hacia un desempeño exitoso en la escuela (Love, 1995).

En otras palabras, la perspectiva constructivista social sobre el aprestamiento se aleja de las definiciones absolutas y se focaliza en el contexto situacional para su definición de aprestamiento. Un niño puede estar listo en una comunidad o aun para una escuela de una misma comunidad, pero podría no estar listo para otra escuela o comunidad.

d) **Interaccionista.** Esta perspectiva incorpora información acerca del niño como también sobre el medio dentro del cual él se ha criado y es enseñado. Considera el aprestamiento como un concepto bidireccional que integra el aprendizaje del niño y las capacidades de la escuela para satisfacer las necesidades individuales de sus estudiantes. Meisels (1996) afirma que el aprestamiento y el rendimiento escolar son conceptos bidireccionales que se focalizan tanto en las destrezas y habilidades comunes de los niños como en las condiciones del ambiente dentro del cual el niño es criado y enseñado.

Dado que los diferentes niños están preparados para experiencias diferentes y diferentes niños responden de manera diferente a estímulos ambientales aparentemente similares, el aprestamiento es un término relativo. Aunque pueda ser aplicado a niños individualmente, no es algo inherente al niño ni al currículo. Es el producto de la interacción entre las experiencias previas del niño, sus características genéticas y su estatus maduracional, más el rango total de experiencias ambientales y culturales que ellos encuentran en su medio.

Este modelo integra tanto las contribuciones del niño como los aportes que le hace la escuela. Está dirigida hacia posibilidades futuras más que a deficiencias pasadas. Está basada en un compromiso de apoyar a que los niños lleguen a ser buenos estudiantes y sugiere que el éxito educacional dependerá de la emergencia de una relación recíproca entre la escuela y los niños.

## 2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA MADUREZ ESCOLAR

Tanto investigadores como teóricos han tratado de determinar las relaciones entre un gran número de variables y la madurez para el aprendizaje escolar. Es difícil ponderar la importancia de cada factor en particular, debido a que como ya se dijo, ninguno opera en forma aislada y porque otras variables que pueden afectar la madurez no se identifican fácilmente.

Los siguientes, son algunos factores que aparecen como más directamente relacionados con los primeros aprendizajes:

- a) Características personales y del desarrollo del niño, como edad, recursos cognitivos, género, condiciones de salud, desarrollo neurológico, desarrollo motor, de lenguaje y presencia o ausencia de dificultades de aprendizaje que podrían pesquisarse ya en el jardín.
- b) Condiciones que dicen relación con su entorno familiar, escolar y social.
- c) Funciones afectivas y de integración social, relacionadas con el desarrollo personal que constituyen objetivos educacionales transversales.
- d) Temas emergentes de alta significación en la madurez emocional, social y de comportamiento del niño como para ingresar a la educación básica formal, tales como su comportamiento lúdico, su creatividad, su humor.

A continuación se presentan los principales factores avalados por la investigación y la práctica y en relación a los cuales, sin agotar las posibilidades, hay bastante acuerdo