

---

# Capítulo II

---

## ¿QUIÉNES HAN HABLADO DE MADUREZ ESCOLAR?

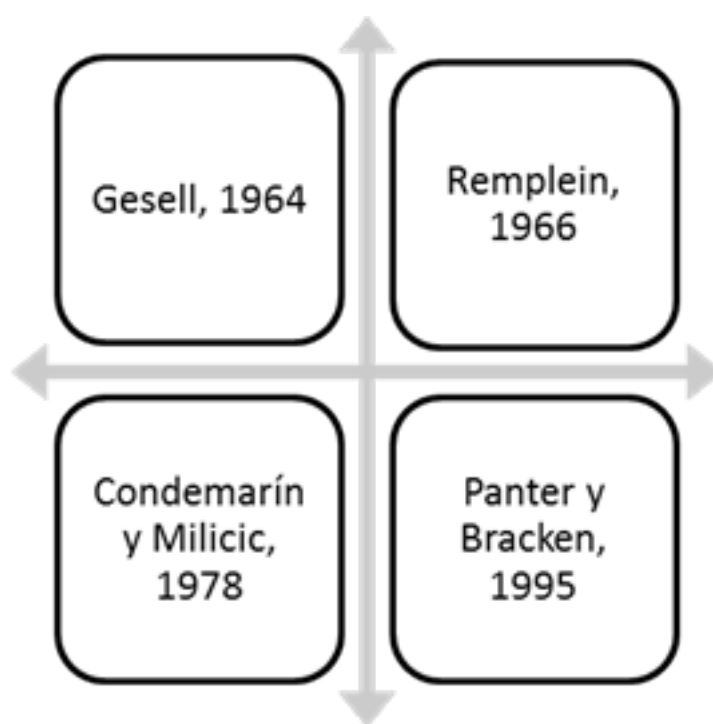
Tradicionalmente cuando hablamos de Madurez, los criterios que la definen, estaban centrados en el género, la salud (Condemarín, 1978) y la edad (Filho, 1947) no obstante en una perspectiva más amplia y multidimensional, como la que adoptamos en esta obra, es necesario ampliar la visión y precisar las áreas del desarrollo que en su interacción, arrojan información más se detallada del niño que valoramos.

Evaluar las áreas del desarrollo infantil de forma desarticulada, sólo nos resta posibilidades de conocer la integralidad de cada niño, su natural curva de desarrollo y motivación hacia el aprendizaje, lo cual es reflejo de la funcionalidad de las técnicas intervinientes cognitivas y académicas que luego afectarán sus procesos sociales y afectivos, porque aun cuando hay evidencia en cuanto al género (Maccoby, 1995; Bornstein, 1999, Kolb y Wishaw, 2006; Lim y cols, 2013) varones y hembras, poseen igual potencial para adquirir las conductas (Filho, 1976) , por lo que la estimulación debe ser equitativa, respetando las diferencias afectivas que reportan mayor intimidación en las niñas y mayor individualidad en los varones, cuyo impacto en el aprendizaje es el reflejo de las expectativas de los sistemas sociales y estilos personales que no afectan el desarrollo ni la maduración.

Podemos observar que son muchas las definiciones de madurez, en atención a su especificidad, sin embargo al referirnos a madurez escolar saltan a la memoria sus más destacados representantes, quienes centran el interés en la actuación del niño escolarizado y en la incorporación de la integralidad de distintas áreas del desarrollo, de la mano de las actividades del proceso enseñanza - aprendizaje, como tal.

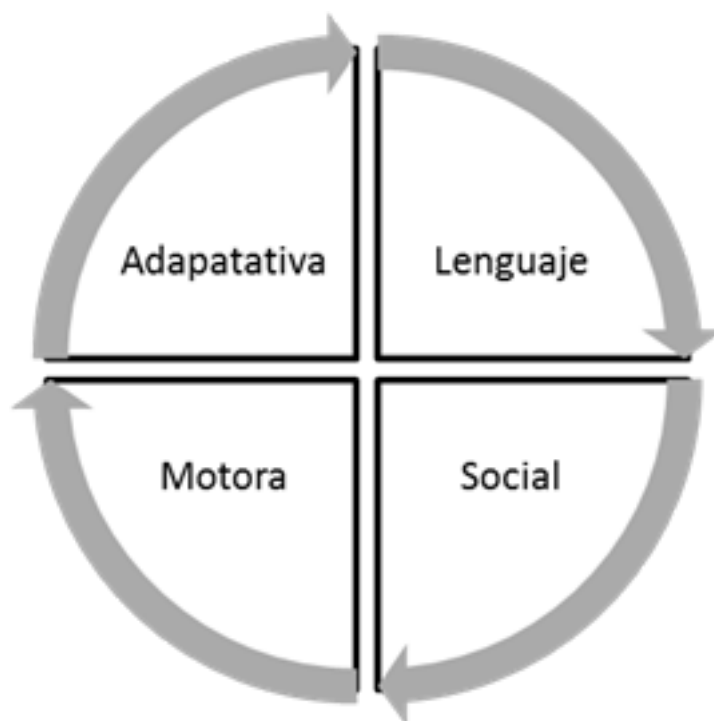
De esta manera la madurez infantil la hemos estudiado desde diversos aspectos y con diferentes denominaciones, dependiendo de la connotación científica que se le pretenda dar. El concepto mayormente difundido es el de Dowling y Thackay (1974), quienes refieren como madurez, al momento en que el niño aprende con facilidad y sin tensión, donde los esfuerzos poseen resultados positivos, relacionando dos aspectos esenciales: el cognitivo y el emocional.

Desde esta premisa iniciamos un largo camino de acepciones, con diferentes puntos de vista que la caracterizan, presentamos (Fig. 2) los autores claves que han iluminado la temática con una breve descripción de los mismos.



**Fig. 2: Pioneros en Madurez Escolar**

Iniciamos la explicación de estos cuatro pioneros en materia de madurez escolar, con Gesell (1964, 1965, 1972, 1978), quien aportó un enfoque maduracionista basado en el despliegue de competencias biológicamente determinadas, las cuales definen un esquema de aparición de conductas basadas netamente en la edad cronológica, divulgando así la maduración como la base del desarrollo que posteriormente se conoció como teoría maduracionista, cuya premisa puntualiza que cuando no hay madurez suficiente, los niños manifiestan cansancio, decaimiento del rendimiento, fatigabilidad, inadaptación dentro de su grupo y/o aversión al ambiente estructurado de la escuela, que puede llegar a ser muy preocupante. Esta postura explica que la causa del fracaso escolar, era la inmadurez, definida por la edad, para responder a las exigencias del grado, en el cual había sido ubicado.



**Fig. 3: Áreas del Desarrollo propuestas por Gesell**

Su propuesta de madurez, es pasiva, como algo que escapa de la conducta del sujeto y que aparecerá espontáneamente si se cumplen algunas condiciones vitales, como cumplir cierta edad. Así la madurez es antecedente y consecuente, sin atender a los referentes psicológicos del desarrollo, ni la trayectoria evolutiva característica de cada persona.

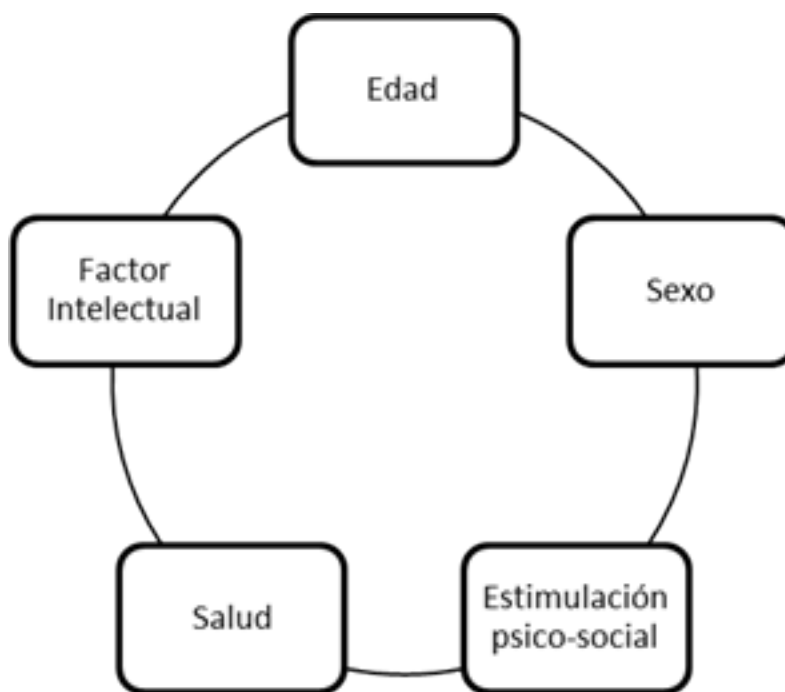
Posteriormente, Remplein (1966, citado por Condemarín y Chadwick, 1978) define la madurez, como "la capacidad que aparece en el niño de apropiarse de valores culturales tradicionales junto con otros niños de su misma edad, mediante un trabajo sistemático y metódico" (pag. 13). Esta perspectiva se muestra como una teoría más humanista y de base organicista, que asume que se puede aprovechar la tendencia natural interna de cada persona, para impregnar todas sus acciones e intencionalmente, alcanzar cierto grado de madurez.

El autor puntualiza cuatro aspectos básicos a considerar:



**Fig. 4: Perspectiva de Remplein**

Por su parte, Condemarín y Milicic, (1978) citando a Johnson y Myklebust, (1967) destacan que la madurez, es un concepto amplio y globalizador que incluye múltiples estados de aprestamientos. Esta concepción asoma una visión más integradora, aun cuando su fundamento continúa siendo biológico y determinado por prerequisites psicofuncionales en la adquisición de la condición necesaria para alcanzar el éxito académico. Se genera en un proceso progresivo en los aspectos del conocimiento, del lenguaje, del cuerpo, intelectual, moral, social y emocional que caracterizan la vida del niño y de todo ser social. Concluyen las autoras, que un adecuado nivel de desarrollo físico, psíquico y social, le permite al niño, enfrentar diversas situaciones y exigencias y a su vez proponen los siguientes factores interrelacionados:

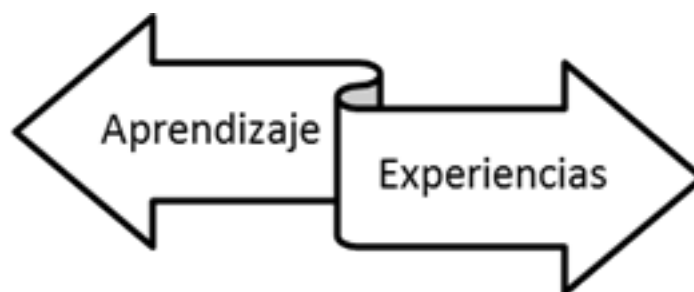


**Fig. 5: Factores considerados por Condemarín y Milicic**

Neurológicamente la madurez fue definida por Luria (1986 -1989), como un proceso morfológico, que influye sobre la formación y el desarrollo de las funciones ejecutivas según la actividad e interacción del niño con su medio. Argumenta el autor, que la atención y memoria, son sistemas funcionales y sus componentes, mecanismos psicofisiológicos de las acciones humanas dinámicas y cambiantes en las diferentes etapas del desarrollo. Desde este bosquejo destacamos la obra de Paniagua (2011), quien plasma la observación continua sobre la integración y procesamiento de las funciones cognitivas, desde la compleja estructura cerebral como parte del desarrollo madurativo del niño.

Otra acepción es la de Rigal (1987) quien la define como un proceso fisiológico durante el cual, una célula o un órgano alcanza un desarrollo completo y permite, a la función por la cual es conocido, ejercerse con el máximo de eficacia, en una perspectiva más cualitativa y centrada en los aspectos biológicos del individuo. Posteriormente Quintanar y Soloviera (2003) conservan la postura como proceso morfológico y le añaden la funcionalidad (nivel orgánico) que influye sobre la formación y el desarrollo de las funciones que dependen más de la actividad e interacción del niño con su medio.

En Venezuela, Cano y Ramos (1993) la describen, como un estado en el que se encuentra el niño y se alcanza gracias a la acción combinada de aprendizaje y experiencias vividas, como “el estar listo para iniciar determinado aprendizaje”.



**Fig. 1: Planteamiento de Cano y Ramos**

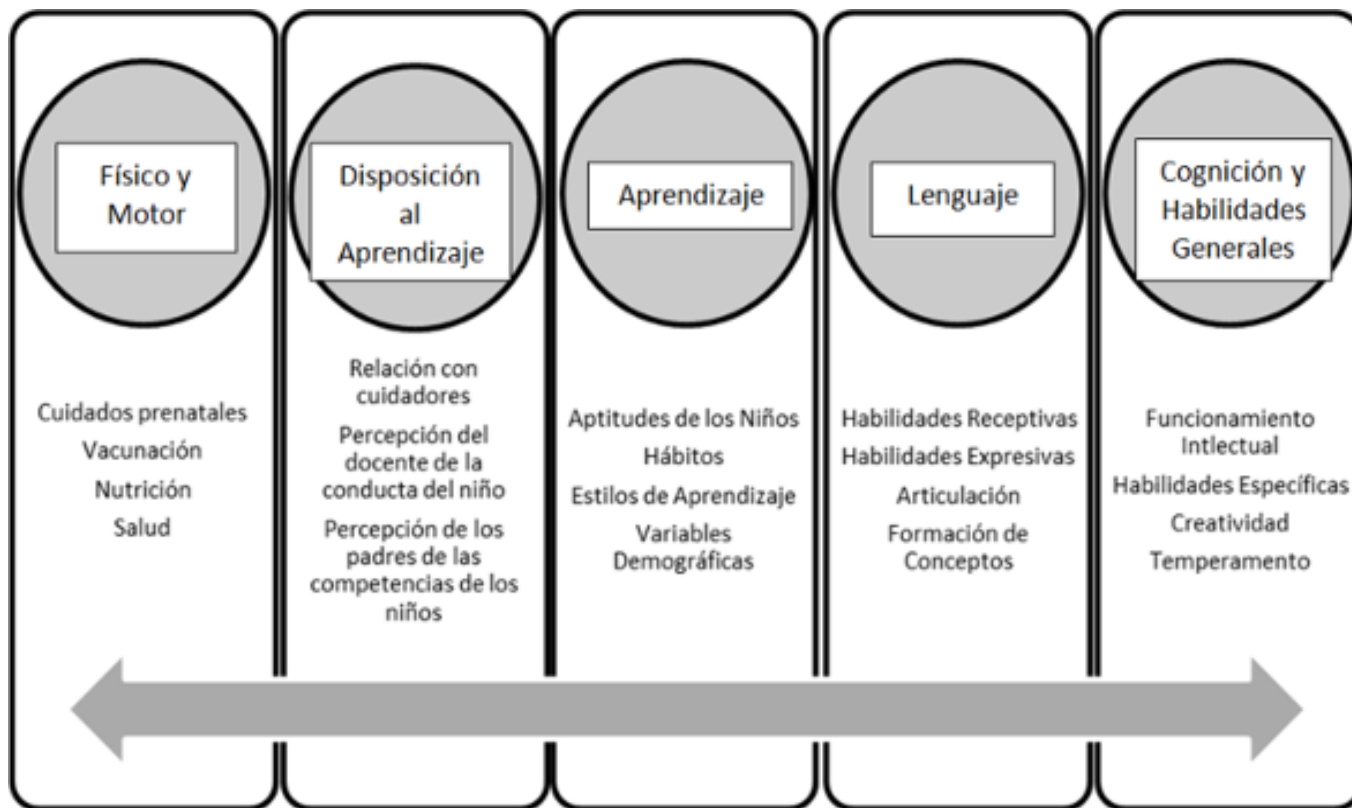
Portollano, Mateos y Martínez (2000) la definen como madurez neuropsicológica centrada en el nivel de organización y desarrollo madurativo, que permite el desenvolvimiento de las funciones cognitivas y conductuales de acuerdo a la edad cronológica del sujeto. Su énfasis está puesto en el funcionamiento cerebral, específicamente de las funciones cognitivas superiores, entre ellas atención, lenguaje, funciones sensorio-motrices, funciones perceptuales, memoria, y lateralidad.

A partir de esta propuesta se amplía la visión del constructo y en este punto de los avances conceptuales en el tema, se contraponen tres perspectivas básicas para estudiar la madurez escolar, que a continuación se describen:

1. Perspectiva Biológica, expuesta por la presencia de hitos, productos de la maduración que el niño evidencia, antes de entrar en la escuela e iniciar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura y matemáticas. Se considera un modelo psicofuncional. Ejemplo: Gesell (1950); Remplein, (1966) y Condemarín, (1978)

2. Perspectiva de las Destrezas, donde la presencia de prerrequisitos garantizan el adecuado aprendizaje de la lecto-escritura y matemáticas. Ejemplo de esta perspectiva son el Test ABC de Filho (1947) y los estudios realizados por Inizan y Becasse (1989).

3. Perspectiva Multidimensional, plantea la interacción de factores y calidad de contextos, interrelacionando cinco dimensiones, independientes y entrelazadas, esenciales en la madurez, a los que Panter y Bracken, (1995) definen y desarrollan dentro de un contexto específico que incluyen la intervención del ambiente familiar y escolar e incorporar sus respectivas opiniones, lo cual otorga un carácter de mayor integralidad para evaluar la madurez del niño, considerando no sólo el aspecto escolar, sino también familiar y comunitario por medio de la administración de un instrumento que mida distintos aspectos entre ellos letras, números, colores, tamaños y formas, tal como se describe en la siguiente figura:



**Fig. 6: Dimensiones propuestas por Panter y Bracken**

En las referencias anteriores comprobamos, que la madurez escolar, ha sido un tema interesante para los estudiosos del comportamiento y desarrollo humano, que ha merecido importantes cuestionamientos en investigaciones bajo las concepciones que cada autor teórico asume, adaptadas al contexto socio – histórico- cultural de la localidad donde fue desarrollada.

La propuesta que presentamos en esta obra, continúa la línea multidimensional de Panter y Bracken (1995) cuya propuesta se centra en la evaluación de la madurez desde las diferentes áreas que conforman la integridad del niño, incluyendo la opinión de padres y maestros, ya que mientras más completa sea la evaluación, más acertada será la comprensión de las funciones interaccionadas que se constituyen en fortalezas, además de identificar aquellas que están afectadas, para darle dirección a la intervención.

En Venezuela, de acuerdo con la experiencia, todavía estamos anclados en la concepción tradicional que se enfoca en la evaluación del desempeño académico al ingresar a primer grado de educación básica, de allí la importancia de esta obra. Observamos con preocupación la propuesta educativa nacional, bajo una concepción humanista – social (Currículo Bolivariano de Educación

Inicial, 2005), que todavía no se ve en acción en las aulas venezolanas, aun cuando en esta visión gubernamental se concibe el desarrollo y el aprendizaje de manera global y al niño, como el actor de un proceso de aprendizaje donde convergen situaciones, ambientes y personas que acompañan todo su proceso educativo.

Teóricamente, es conveniente que los centros educativos adopten una postura congruente con la visión actual en madurez escolar, la cual sugiere que el desarrollo y el aprendizaje infantil, resultan de diversas y complejas interrelaciones entre sus componentes biológicos, social, cultural y físico, siendo la confluencia de todos estos factores, el punto de partida para considerar la madurez del niño escolarizado, a manera de potenciarla y fortalecerla, para enfrentar con éxito las tareas por venir, propias de la edad y momento histórico – cultural que está viviendo.

De hecho, los directivos y docentes están llamados a lograr la adquisición de competencias de egreso de nivel maternal y preescolar del subsistema de educación inicial y primera etapa de educación primaria, organizadas por área de aprendizaje, las cuales subyacen las áreas de desarrollo propuestas por la metodología MOIDI (León, 2007) que inspira esta investigación y el instrumento de evaluación generado de Madurez Escolar Integral (MEI). Desafortunadamente los currícula de educación inicial y primaria (2007 - 2009) contemplan los aprendizajes desarticulados entre sí y con una visión tradicional normada, que impide la comprensión ideográfica del proceso madurativo de cada niño, limitando la atención pedagógica de las diferencias individuales en el ritmo y estilo de aprendizaje, aunque acentúan, que el niño posee características personales, culturales y lingüísticas propias que facilitan el aprendizaje, en su debido momento, a través de un proceso constructivo e integrado en lo lúdico, afectivo y cognitivo, para garantizar su desarrollo integral, mas no indica cómo hacerlo y ésta es la gran debilidad.

Ambos currícula, consistentes con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica para la Protección Integral del Niño, Niña y del Adolescente LOPNNA (2000), se plantean como objetivos, promover plenamente las potencialidades del estudiante, para que pueda responder con éxito a la progresividad escolar, así favorecer su íntegro desarrollo y lograr que durante toda su vida escolar, esté preparado para afrontar los retos a los que se verá expuesto.

Más, ¿cómo sabemos si el niño y la niña poseen la adecuada madurez, para avanzar y permanecer dentro del sistema educativo? Esta respuesta nos es subjetiva y difícil de describir, desde las perspectivas teóricas foráneas y medida con instrumentos descontextualizados a la realidad nacional, por lo que es necesario conceptualizar un modelo teórico autóctono, que sustente las bases descriptivas y de evaluación que reúna en rubros específicos, los aspectos rela-



cionados con la madurez escolar del niño venezolano, para distinguir aquellas funciones que están más directamente relacionadas con el aprendizaje y nos permita una aproximación al conocimiento del niño, a fin de identificar sus diferencias individuales y tomar acciones efectivas para la intervención, con baremos referenciales a población local.

En el siguiente capítulo, presentaremos las diferentes propuestas de medición en madurez escolar, muchas de ellas aplicadas en Venezuela, aun cuando adolecen de la debida normalización nacional.

