



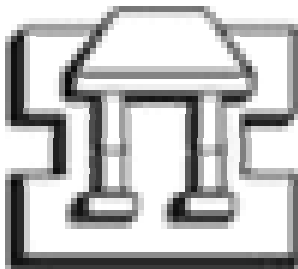
**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
“IZTACALA”**

**“ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES
PREACADÉMICAS CON QUE
INGRESAN LOS NIÑOS A PRIMARIA”**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
ARIANA RUIZ ANAYA**



ASESORA:

DRA. YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ

DICTAMINADORES:

**LIC. ANGELA HERMOSILLO GARCÍA
LIC. ALFREDO LÓPEZ HERNÁNDEZ**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“Los logros más importantes no se miden solo por los resultados,
sino por el esfuerzo que ponemos en realizarlos”*

*Quiero agradecer con cariño, admiración
y respeto a mis PADRES por haberme
brindado su confianza y amor, por el apoyo
moral y material; por el aliento que me han
dado todo este tiempo para seguir adelante.
por sus consejos que siempre llevo presente.*

*A mi mamá, por toda su comprensión y
paciencia a lo largo de estos 4 años,
por comprenderme y ayudarme, esto me
lo llevo para toda la vida.*

*Este trabajo esta dedicado a mis hijos,
quienes son el motor para que yo salga
adelanta y que hoy y siempre sepan que
todo lo que hago es por ellos y para ellos,
“Los Amo”...*

*A Juan, que al igual que mis papás, y muy
a pesar de todo, siempre estuvo conmigo,
tanto en los momentos malos como en los
buenos.*

*Agradezco a toda mi familia en general
por que siempre me han ayudado y ojala
que lo que hago le sirva como ejemplo para
seguir adelante siempre.*

Con profunda admiración y respeto:

*Por contribuir en mi formación,
Dra. Yolanda Guevara por su apoyo y
comprensión en la elaboración de este trabajo,
muchas gracias también a quienes me ayudaron
con sus comentarios y apoyo Profesores:
Ángela Hermosillo y Alfredo López. Gracias
también a quien sin ser su responsabilidad
me ayudo y aconsejo Lic. Gustavo Vargas.*

*La enseñanza que deja huella
no es la que se hace de cabeza a cabeza,
sino de corazón a corazón.*

“MUCHAS GRACIAS”

Ariana

“Análisis de las Habilidades Preacadémicas con que ingresan los niños a primaria”

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. FRACASO ESCOLAR	14
CAPÍTULO 2. PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	21
CAPITULO 3. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO	
4.1. OBJETIVOS	33
4.2. METODOLOGÍA	33
CAPÍTULO 4. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	37
REFERENCIAS	45
ANEXOS	47

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito aportar datos relacionados con uno de los factores que influyen fuertemente en el fenómeno de fracaso escolar en nuestro país, y que se refiere al nivel de preparación con que los alumnos ingresan a la educación básica primaria. Específicamente nos referimos a las conductas denominadas preacadémicas que son la base sobre la cual los alumnos desarrollan habilidades de lectura, escritura y matemáticas.

Participaron en el estudio 262 alumnos de primer grado de primaria, inscritos en ocho grupos escolares pertenecientes a cuatro escuelas públicas del Municipio de Tultitlán, en la zona metropolitana del Estado de México. La población fue de 129 niñas y 133 niños, de los cuales, el rango de edad de los alumnos fue de 5 a 8 años, con una media de 5.7 años.

Los alumnos de la población estudiada no presentaron buen nivel de conductas preacadémicas en el momento en que ingresaron al primer grado de primaria. Las áreas más problemáticas parecen ser, en ese orden: Aptitud Numérica, Constancia de Forma, Relaciones Espaciales y Percepción de Letras.

La población estudiada en la presente investigación no tuvo un adecuado nivel de habilidades preacadémicas, esta afirmación resulta del notable bajo desempeño que puede notarse mediante los datos arrojados por las evaluaciones, ya que en la mayoría de los grupos la ejecución general estuvo por debajo del 56.9% (este porcentaje es el puntaje máximo logrado). Por lo tanto estos índices tan bajos pueden ser predictores de riesgo de fracaso escolar en los niños participantes, si no se interviene de manera eficaz. Es de suma importancia enfatizar en los conocimientos matemáticos y mejorar los modelos de enseñanza de los mismos.

“Análisis de las Habilidades Preacadémicas con que ingresan los niños a Primaria”

El presente reporte de investigación forma parte del Trabajo de Investigación de la Línea de Fracaso Escolar a cargo de la Dra. Yolanda Guevara Benítez, la Lic. Ángela Hermosillo García, el Mtro. Ulises Delgado Sánchez y el Lic. Alfredo López Hernández de la Unidad de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I).

INTRODUCCIÓN

En un intento por consolidar y mejorar el sistema educativo mexicano, entre finales de la década de los ochenta y principios de los noventa se promovieron las iniciativas que hoy en día siguen siendo el centro de las controversias del sector educativo:

1. La estrategia gubernamental para el sector educativo durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari, cuando se expuso el Plan Nacional de Desarrollo (PND).
2. La formulación del Programa para la Modernización Educativa (PME) de 1992.
3. La reforma al artículo tercero Constitucional.
4. La promulgación de la Ley General de Educación (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006).

Estos dos últimos constituyen el marco legal particular desde el cual opera el sistema educativo de nuestro país. El artículo tercero refleja la conjunción de elementos de índole filosófica e histórico-política que son la base conceptual de la educación y de su misión. En dicho artículo se establece como finalidad de la educación:

1. El desarrollo armónico de las facultades del ser humano.
2. El fomento del amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia.
3. La contribución a la mejor convivencia humana, reforzando en los educandos la dignidad de la persona, la integridad de la familia y los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres.

Lo anterior conforma el contexto en que se han desarrollado diversas iniciativas que permiten reconocer avances importantes en materia de educación en México.

En el año de 1992, con el propósito de promover y dinamizar la educación básica, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, cuyos objetivos primordiales fueron:

1. Reorganizar el sistema educativo.
2. Reformular los contenidos y materiales educativos.
3. Revalorización social de la función magisterial.

A pesar de lo anterior, en 1995 autores como Ornelas señalaron que “hay insatisfacción social por la falta de calidad de la educación, los contenidos del currículo son obsoletos, además de que dentro del sistema educativo no se reproducen los valores que enaltezcan el trabajo, se vive un fuerte rezago tanto en las zonas rurales como en las ciudades, muy a pesar de que la educación es la esperanza del futuro, en el presente nos deja mucho que desear” (Pág. 27).

Debemos preguntarnos si la evolución innegable del sistema educativo trae consigo la calidad de educación que necesitamos y si realmente el tipo de educación que recibimos es la que nos capacita para mejorar a nivel personal y para mejorar la situación de rezago que vivimos en el país.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 plantea la transformación del país en función de procesos demográficos, sociales, económicos y políticos que tienen implicaciones sobre la educación:

1. Mayor demanda educativa hacia la educación superior como resultado de una reducción de la población menor de 15 años;
2. Una demanda educativa que responda a los nuevos patrones de asentamiento de la población;
3. Una educación que juegue un papel más relevante en la promoción de una cultura ambiental y,
4. Una educación más acorde a las nuevas formas de organización, a la transformación del papel de la mujer en la sociedad y al surgimiento de una población compuesta mayoritariamente por jóvenes en demanda de empleo y participación social.

Así, en lo que respecta a la educación primaria, el Plan de Nacional de Desarrollo menciona que no obstante que los índices de deserción y repetición han disminuido en la última década, la problemática prevalece: no todos los que ingresan permanecen y terminan el ciclo, y siguen siendo fuertes las desigualdades, especialmente en el caso de los niños indígenas.

El Plan Nacional de Educación 2001-2006 establece entre sus objetivos principales: ampliar el sistema educativo, proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos e impulsar el federalismo educativo, la planeación y la participación social. Así, la Secretaría de Educación Pública menciona que las cifras que reporta son indicadores de avances sostenidos en el sistema educativo nacional. Para el ciclo escolar 2003-2004 se alcanzó una matrícula de 31.4 millones de alumnos, y un promedio de 8 años de escolaridad en la población mexicana. Algunos indicadores del mejoramiento en la educación básica primaria son: el logro de una cobertura del 93%, de una eficiencia terminal del 89% y de una disminución en la deserción, que en ese ciclo fue del 1.3%. Estos datos son sumamente importantes porque indican mejoras en el sistema de educación primaria, que es el más numeroso, el 77.5% de la matrícula escolar se ubicó en

educación básica y específicamente en primaria se reportan cerca de 15 millones de alumnos.

Sin dejar de lado la importancia de los avances anteriores, es necesario mencionar que estos datos no necesariamente son indicadores de un incremento en la calidad de la educación impartida o del logro de los objetivos curriculares a nivel primaria. Cuando se toman en cuenta indicadores de la calidad de la educación básica en México, puede verse otra cara del sistema educativo mexicano (Guevara, Hermosillo, Delgado y López, 2005).

El informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003) da a conocer algunas cifras que resultan preocupantes:

- 1) Con el propósito de identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos en lectura y matemáticas, se llevó a cabo la aplicación de pruebas nacionales a una muestra de 48 mil alumnos de sexto de primaria, al final del ciclo escolar 2002-2003. Los resultados de dichas pruebas permiten identificar que la proporción de alumnos que alcanzan niveles satisfactorios es significativamente baja: 37.2 % de los estudiantes que terminaron la primaria obtuvieron un nivel satisfactorio en lectura y tan sólo 13.4% en matemáticas.
- 2) El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), evaluó las habilidades de estudiantes de 15 años de edad en lectura, matemáticas y ciencias, aplicando una serie de pruebas a jóvenes de 42 países. De los resultados de dichas pruebas se observa que en México poco menos del 7% de los estudiantes evaluados pueden considerarse buenos lectores.
- 3) El Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia (TIMSS), aplicado a alumnos de diversos grados escolares de primaria y secundaria, indica que los niveles de aprendizaje de los alumnos mexicanos se encuentran por debajo del nivel académico obtenido

por estudiantes de otros países, en ambas materias, en todos los grados escolares reportados. A modo de ejemplo: la comparación es desfavorable a México en matemáticas (menos 18.4%) y en ciencias naturales (menos 19.7%) cuando se compara la ejecución académica de alumnos de tercer grado de primaria; cifras similares se observan en otros grados.

La evaluación aplicada a nivel nacional por el INEE permite comparar los resultados de los alumnos en lectura y matemáticas, tomando en consideración el contexto sociocultural de sus escuelas de pertenencia, lo que proporciona datos adicionales de interés para el sistema educativo mexicano. Así, se encontró que el factor sociofamiliar explica, aproximadamente, 68% de las diferencias registradas en el aprendizaje de los alumnos. En los contextos socioculturales catalogados como muy desfavorables la mayoría de los alumnos obtuvo niveles de lectura extremadamente bajos (más del 80% de alumnos para el caso de la lectura y más del 90% en el caso de matemáticas). Dichos datos son indicadores de la fuerte influencia que tiene el “factor cultural” de las familias sobre el aprendizaje escolar, término en el que se incluyen variables como el nivel educativo materno y la existencia de bienes culturales como libros y computadoras. Según este reporte del INEE, el factor cultural tiene un efecto más fuerte que las variables relativas a la dimensión económica, lo cual confirma empíricamente, con poblaciones mexicanas, los planteamientos que la psicología ha expuesto desde los años sesenta (Guevara y cols., 2005).

Previamente a la investigación que se presentará en este reporte se han realizado diversos estudios que constituyen los antecedentes empíricos. En particular haremos referencia a la línea de investigación de Guevara y Macotela (2000-2005), que tuvo como propósito fundamental aportar elementos que contribuyen a la solución del evidente y complejo problema del fracaso escolar en nuestro país. Dicha línea abordó tres aspectos y la relación que guardan entre sí:

1. El papel que juegan los antecedentes escolares de los alumnos, a través de la determinación del nivel de habilidades y conocimientos con que ingresan los niños al primer grado de primaria.
2. El desempeño de los niños en las áreas académicas básicas: lecto-escritura y matemáticas, a lo largo del primer ciclo de primaria.
3. Las condiciones escolares a las que los niños se encuentran sujetos durante el primer ciclo escolar, que incluyen el programa de estudios, el docente que lo instrumenta y las características físicas y sociales del aula.

Los reportes de la mencionada línea de investigación incluyen estudios realizados con niños mexicanos de estrato socioeconómico bajo (Guevara y Macotela, 2000, 2002, 2005), que han aportado datos acerca del nivel de competencia preacadémica que estos niños muestran en el momento de ingresar a la educación básica primaria. Los resultados de tales estudios indicaron que los niños que ingresaron sin cursar el preescolar tuvieron serias deficiencias en habilidades tales como comprensión verbal, relaciones espaciales, aptitud numérica, discriminación de formas, orientación espacial, igualación y discriminación de estímulos escritos. Los niños que ingresaron habiendo cursado preescolar mostraron menos deficiencias preacadémicas, sin embargo su nivel de competencia también fue deficiente. La evaluación de los avances académicos de los alumnos a lo largo del primer grado de primaria, en habilidades de lectura, escritura y matemáticas, confirmó la estrecha relación que existe entre los niveles de aptitud en habilidades preacadémicas y los logros de los niños en estas tres áreas académicas básicas.

Dentro de dicho reporte se particulariza sobre algunas coincidencias con otros estudios realizados por otros autores quienes trabajaron con instrumentos y metodologías distintas.

Autores como Terrones, Solís, Canudas y Díaz (1994) al estudiar el vocabulario y el nivel de comprensión en estudiantes con preescolar y sin dichos estudios, llegan a conclusiones similares a las del estudio de Guevara y Macotela (2004). Ambos señalan que la ausencia de una estimulación ordenada influye en el

desarrollo psicológico e intelectual de los alumnos. Así, entre las habilidades a enfocar durante la educación preescolar señalan actividades de juego y tareas cognoscitivas de lenguaje, implicando vocabulario, comprensión y análisis; experiencia general en el medio institucional; destrezas motoras finas y gruesas, especialmente las enfocadas a la pre-escritura, entre otras habilidades que resultan necesarias para un buen aprovechamiento escolar.

Sin embargo, los estudios mencionados anteriormente reportan que tanto los niños con preescolar como los que no tuvieron esta experiencia educativa, mostraron deficiencias en una proporción considerable de las habilidades evaluadas.

Esto conduce a reflexionar sobre el papel tan importante que juega la educación preescolar, y aunque al parecer las escuelas de nivel preescolar están encaminadas a favorecer el desarrollo de algunas habilidades preceptuales y cognoscitivas que se consideran preacadémicas y algunas habilidades sociales y de integración; no puede decirse que sus programas estén enfocados a proporcionar a los alumnos las herramientas lingüísticas y preacadémicas que les faciliten el aprendizaje de las áreas básicas.

Así, ambos estudios llegan a varios hallazgos, de entre los cuales se retoman para este reporte los relativos a la influencia que tienen las habilidades preacadémicas y lingüísticas con que los alumnos ingresan a la escuela primaria y el nivel de logro de los objetivos curriculares.

En los primeros años de la educación básica puede observarse que cuando los alumnos entran con rezagos y lagunas a la educación, puede provocarse que no se continúe en el sistema escolarizado (deserción) o que se continúe arrastrando el problema hasta etapas superiores de educación.

Con esos fundamentos, el objetivo del presente trabajo consiste en aportar datos relacionados con uno de los factores que influyen fuertemente en el fenómeno del fracaso escolar en nuestro país, y que se refiere al nivel de preparación con que los alumnos ingresan de la educación básica primaria.

Específicamente nos referimos a las conductas denominadas preacadémicas que son la base sobre la cual los alumnos desarrollan habilidades de lectura, escritura y matemáticas.

El capítulo 1, tratará del fracaso escolar, su definición, causas y factores que influyen en el fenómeno, características, así como los tipos de fracaso escolar que plantean algunos autores. Dentro de este capítulo se habla también de la importancia de los conocimientos previos o prerrequisitos para una tarea determinada, dichos conocimientos pueden ser la clave para evitar el fracaso escolar.

El capítulo 2, Psicología y Educación tratará de las aportaciones que la Psicología ha hecho a las diferentes dimensiones que conforman el fenómeno educativo. Hablará también de algunos aspectos de la evolución del lenguaje y de los problemas que suelen traducirse en un aprendizaje inadecuado, como es el caso de que los niños carezcan de habilidades preacadémicas y lingüísticas que les permitan ajustarse a los programas educativos o al currículo de la escuela.

El capítulo 3, menciona cómo se llevó a cabo la evaluación de los alumnos de primer grado, describiendo el objetivo y la metodología particulares para esta investigación.

Finalmente, en el capítulo 4 corresponde a los resultados y a las conclusiones se hace un reporte de lo que se obtuvo a partir de las evaluaciones y la discusión pertinente relacionada con los antecedentes de esta investigación y los resultados arrojados por la misma.

CAPITULO 1. FRACASO ESCOLAR

Vamos a hablar del fracaso escolar, pero... ¿A qué se le llama fracaso escolar?, ¿Cuáles son las causas?, ¿Y las consecuencias?, ¿Cómo afecta al alumno y a su familia y en general a toda la sociedad?, ¿Es un problema que se escapa de las manos de los pedagogos y demás especialistas...? (Menéndez, 2004)

En un acercamiento al concepto en sí, el fracaso escolar, según los expertos, es el hecho de concluir una determinada etapa en la escuela con calificaciones no satisfactorias, lo que se traduce en la no culminación de la enseñanza obligatoria. Las notas que intentan reflejar el resultado del trabajo del alumno, se convierten así en el dictamen que convierte al estudiante en fracasado. A su vez, el significado de este revés académico se modifica en función de las exigencias de la sociedad, ya que las habilidades y conocimientos que son necesarios hoy para poder incorporarse al mundo laboral son muy superiores a los existentes hace sólo diez años (Giménez, 1999).

Vamos por tanto a tratar de definir el fracaso escolar, y cuando lo hacemos estamos hablando de un problema que se vive, se ha vivido o se vivirá en la mayoría de los hogares no sólo mexicanos, sino de muchas partes del mundo.

Menéndez (2004) señala que es alarmante darnos cuenta que, en España por ejemplo, en los últimos sondeos se reporta un 29% de fracaso escolar, y qué decir del 7% que existe en Suecia, para tomar otro ejemplo; esta media ha ido incrementándose. Según este autor, a pesar de los esfuerzos del sistema educativo, cada vez son menos los estudiantes en las escuelas.

En las cifras oficiales se toman como indicadores de fracaso escolar la reprobación y la deserción dentro de un grado escolar. Las calificaciones de los alumnos suelen ser los indicadores para evaluar su éxito o fracaso. Para delimitar aún más el campo del que se está hablando, autores como Menéndez sugiere que ubiquemos como casos de fracaso escolar a aquellos alumnos que hayan acabado un curso con más de dos asignaturas no aprobadas, o que no sean promovidos de grado. De acuerdo con este autor, el fracaso se presenta

cuando un alumno no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y nivel pedagógico y psicológico.

FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR

Muchas son las causas que pueden originar un fracaso escolar. A nivel individual, las más sobresalientes son los trastornos de aprendizaje y los trastornos emocionales, aunque también pueden influir factores intelectuales.

También influyen de manera importante aspectos pedagógicos. Según autores como Giménez (1999), dentro de las causas pedagógicas que pueden llevar al fracaso escolar podríamos hablar de la irregularidad en la escolaridad, bien por constantes traslados de un colegio a otro o por inasistencia escolar, que evidentemente hacen que el niño carezca de bases para continuar el aprendizaje.

Otra de las causas puede ser el método de enseñanza de la escuela, en el sentido de no adecuar el interés del niño con los contenidos que se imparten.

Por otra parte es un hecho que en algunas escuelas existe un exceso de deberes, y que en la actualidad el sistema educativo actual conlleva la dispersión de materias, llegando a tener un número elevado de asignaturas que a veces sólo suponen un masivo número de suspensos para el chico, logrando desmotivarlo y enquistar el fracaso.

El desconocimiento de las adecuadas técnicas de estudio, y en ocasiones un exceso de actividades extraescolares que presionan al alumno, pueden conseguir también que el rendimiento escolar del niño no responda a su verdadera capacidad.

Por supuesto la figura del profesor es básica también, en el sentido de que todos sabemos de casos de profesores que han marcado negativa o positivamente a los alumnos y que determinadas aptitudes se pueden potenciar o bloquear, según sea el profesor. Está claro que para ser docente se necesita una vocación muy fuerte y unas determinadas aptitudes que no todos tienen.

Evidentemente puede no ser la causa principal, pero sí es un eslabón más en la cadena del fracaso académico.

Así, podemos hablar incluso de tipos de fracaso escolar, las características de cada uno son las siguientes:

1. **Primario**: Cuando aparecen problemas de rendimiento en los primeros años de la vida escolar del niño, suelen estar asociados a dificultades madurativas y dependiendo de cuáles sean, pueden solucionarse espontáneamente o ser la base de un fracaso escolar permanente.
2. **Secundario**: Se produce cuando, después de unos años de escolarización muy buena aparecen problemas, generalmente debido a cambios en el niño, como la adolescencia o algún hecho puntual en su vida que interfiere momentáneamente.
3. **Circunstancial**: Cuando el fracaso es transitorio y aislado, es por tanto algo cuyas causas se deben averiguar para poder poner el remedio adecuado.
4. **Habitual**: Los suspensos constituyen la tónica habitual del niño, desde el comienzo de la escolaridad. Esto puede deberse a causas de origen personal, como por ejemplo retraso en el desarrollo psicomotriz, retraso del lenguaje hablado, retraso en la adquisición de la lectura y escritura [dislexias, dislalia (pronunciación defectuosa), problemas de motricidad en la grafía, disgrafía] en la letra con desorientación espacial, mala “caligrafía” muy aparatosa, bajo nivel intelectual, problemas personales, etc. (Menéndez, 2004).

Este fracaso habitual es el más peligroso porque los padres no suelen dar importancia al hecho de que los profesores del primer ciclo de primaria y del segundo opinen que el alumno necesita mejorar en algunas de las materias. Para la mayoría de los padres estos niños son todavía muy pequeños y sus “pequeños fracasos”, no tienen importancia. Sin embargo es precisamente en estos años donde se va fraguando el futuro fracaso escolar, y donde es básico

e imprescindible detectar las alteraciones que puedan presentar los niños para establecer el programa de reeducación necesario.

Sin embargo, la problemática supera con creces el nivel teórico. La realidad educativa no se puede desligar de su componente humano, ya que en el hecho de planificar la enseñanza se debe tener en cuenta que existen seres humanos diferentes. Y no sólo por sus características personales, sino también por los distintos condicionantes sociales.

Dentro del campo del desempeño académico y el fracaso escolar de los niños es importante conocer cuál es el impacto que tienen los prerrequisitos o conocimientos previos. Aspecto poco estudiado por los teóricos y los investigadores del campo educativo, pero muy importante por sus efectos en el desempeño escolar.

Los prerrequisitos o conocimientos previos para una tarea suelen mencionarse como factor que influye en el desempeño académico, estos incluyen habilidades que son necesarias para el aprendizaje de una etapa subsiguiente en el área temática o en un área relacionada. Pueden variar el aprendizaje escolar además de las características afectivas de entrada que influyen en la motivación del estudiante para aprender y la calidad de instrucción, que involucra el uso de señales, la participación de los estudiantes en la instrucción, la retroalimentación y la corrección.

Este tipo de conocimientos son altamente alterables porque representan contenidos y habilidades particulares que pueden aprenderse si están ausentes, revisarse si se han olvidado y aprenderse a un nivel criterio si se aprendieron a un nivel inferior (Bloom, 1980 en Ortiz, 2005).

En relación a lo anterior, cabe mencionar que la investigación ha arrojado dos hallazgos importantes acerca del desempeño académico:

1. Quienes saben más acerca de un dominio particular por lo general entienden y recuerdan mejor que los que sólo tienen un conocimiento antecedente limitado;
2. Quienes monitorean y regulan apropiadamente su procesamiento cognitivo durante el desempeño de una tarea lo hacen mejor que quienes no realizan ese procesamiento estratégico (Alexander y Judy, 1988; Alexander y Murphy, 1988; Phye, 2001, En Ortiz, 2005).

El conocimiento previo puede considerarse como un “trampolín” para el aprendizaje futuro y los autores antes mencionados advierten que el nuevo aprendizaje puede ser muy difícil cuando no se utiliza como base el conocimiento previo-formal o informal. Así mismo, la evaluación del conocimiento previo puede ofrecer información valiosa respecto a la instrucción y orientación que necesitan los individuos.

Por su parte, autores como Recht y Leslie (1988 en Ortiz, 2005) señalan que los resultados de la investigación en la lectura indican que el conocimiento previo de un tema incrementa la información que se recuerda de un texto sobre ese tema. Añaden que cuando el lector tiene conocimiento acerca del tema a leer, la comprensión es mejor y hay menos errores en el recuerdo. Dichos autores examinaron simultáneamente el conocimiento previo y el monto de experiencia en la lectura. Pidieron a buenos y malos lectores que leyeran el pasaje de un tema sobre el cual contaban con un conocimiento previo, ya fuese alto o bajo. Se calificó su recuerdo para averiguar cómo se comparaba con el de expertos con el objeto de determinar si los malos lectores con alto conocimiento previo mostraban un recuerdo similar al de los buenos lectores con bajo conocimiento previo. Sus hallazgos mostraron que en todas las medidas empleadas los niños con mayor conocimiento del tema recordaron más que los niños con menor conocimiento. Esas conclusiones fueron aseguradas independientemente de la habilidad para la lectura, ya que la interacción entre conocimiento y habilidad para la lectura no fue significativa. Los estudiantes con alta habilidad para la lectura pero bajo conocimiento del tema no mostraron mayor capacidad de recuerdo que los estudiantes con baja habilidad para la lectura y bajo conocimiento del tema.

Se reconocen tres tipos de conocimientos previos, también llamados conductas cognitivas de entrada, estas son:

- A) Conductas cognitivas de entrada generalizables.
- B) Conductas cognitivas de entrada cuasigeneralizables y
- C) Conductas cognitivas de entrada específicas.

Las conductas cognitivas de entrada generalizables, son las habilidades verbales y la inteligencia general, se refieren a habilidades y conductas altamente generalizables que probablemente tengan impacto en el aprendizaje de la mayoría de las materias escolares.

Las conductas cognitivas de entrada cuasigeneralizables se definen como aquellas habilidades que pueden generalizarse a una amplia gama de materias e incluyen la comprensión de lectura y la habilidad matemática. Las conductas cognitivas de entrada que pertenecen a esa categoría pueden desarrollarse durante los años de la primaria, pero también pueden ser influidas más tarde por una buena instrucción específica.

Por último, las conductas cognitivas de entrada específicas se refieren al conocimiento o las habilidades específicas que son prerequisites para una tarea particular de aprendizaje o materia escolar. Estas conductas cognitivas son altamente alterables cuando se utilizan métodos apropiados de enseñanza para llevar a los estudiantes a un nivel criterio elevado de aprovechamiento en una tarea específica de aprendizaje. (Froemel, 1980, citado en Ortiz, 2005)

El mismo Froemel, divide las conductas cognitivas de entrada en conductas cognitivas en proceso (las cuales se desarrollan durante el proceso de instrucción) y las conductas cognitivas iniciales las cuales se desarrollan antes del curso que se va a impartir (en los cursos previos).

A partir de lo anterior puede decirse que las conductas cognitivas de entrada específicas determinan en gran medida el aprovechamiento posterior del estudiante en una materia particular. El poder predictivo de las conductas

cognitivas de entrada específicas sobre el aprovechamiento posterior, parece ser mucho mayor que el de la inteligencia general y la comprensión de lectura.

Las investigaciones mencionadas anteriormente son importantes porque abordan el problema persistente del bajo aprovechamiento desde la perspectiva de las variables alterables que pueden ser controladas por los maestros y las escuelas. Si pueden desarrollarse condiciones de aprendizaje que permitan que la mayoría de los estudiantes en situación de instrucción grupal obtengan los mejores resultados cognitivos y afectivos, entonces deberá concluirse que las diferencias en el aprovechamiento escolar no se deben a características innatas y estables de los estudiantes.

Por otra parte, no se puede ignorar la estrecha relación que existe entre buenos resultados académicos y procedencia social, principalmente su dependencia con el clima sociocultural imperante en la familia y en el entorno social. Por todo ello, la lucha contra el naufragio en la escuela supone la puesta en marcha de programas globales e integrados que tengan en cuenta las dimensiones sociales, familiares y educativas. Las medidas aisladas o parciales han demostrado ser ineficaces, por lo que se requieren políticas económicas de ayuda y apoyo a los centros que escolarizan alumnos con mayor riesgo de abandono. Los expertos en educación recomiendan un menor número de alumnos por aula, un acceso diferenciado del profesorado y mayores recursos, además de una atención especial a los alumnos que viven en sectores sociales desfavorecidos.

CAPÍTULO 2. PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

En la actualidad son numerosas las aportaciones que la Psicología ha hecho a las diferentes dimensiones que conforman el fenómeno educativo.

Guevara y Macotela (2005) señalan que diversos autores han estudiado el aprendizaje y derivado propuestas educativas desde la psicología: por un lado desde la Psicología cognoscitiva y por el otro desde la Psicología Conductual.

La Psicología cognoscitiva “se entiende como un conjunto de puntos de vista reunidos por un factor común, es el énfasis de los procesos internos de asimilación e interpretación de la experiencia” (Mercado, 1972, Pág.79). Dentro de esta perspectiva se describe el aprendizaje a través del conocimiento, el cual se presenta cuando un individuo, al tratar de llevar a cabo sus propósitos, encuentra métodos para utilizar los elementos de su ambiente, incluyendo su propia estructura corporal, por lo que el aprendizaje es una empresa derivada, explorativa, imaginaria y creadora.

Jean Piaget es uno de los autores cognoscitivistas más reconocidos. Según este autor, el desarrollo es un progresivo equilibrarse, pasar de un estado de desequilibrio a un estado superior de equilibrio, Así, la actividad del niño asume tres formas:

1. **Ejercicio**, el cual es un tipo de aprendizaje por contigüidad que no exige esfuerzo alguno y que es activado por el mismo niño.
2. **Experiencia Física**, que se trata del proceso de aprender las propiedades de los objetos, por lo general mediante la manipulación; gracias a este proceso el niño obtiene los elementos necesarios para resolver problemas más abstractos.
3. **Experiencias lógico-matemáticas**. Es un tipo de aprendizaje superior, el cual depende más de las propiedades de la interacción sujeto-objeto que de las propiedades físicas de los objetos; se trata del proceso por el cual el niño elabora reglas lógicas abstractas acerca de las propiedades de los objetos.

La teoría piagetiana señala que el desarrollo de la inteligencia implica procesos naturales o espontáneos que pueden ser utilizados y acelerados por la educación familiar o escolar, pero no se derivan de ellas, sino que, por el contrario, constituyen la condición previa y necesaria de toda enseñanza (Piaget, 1972).

Así, este autor propone tomar en cuenta los dos aspectos implicados en la educación, por un lado el individuo en crecimiento, y por el otro los valores sociales, intelectuales y morales de la sociedad que el educador quiere inculcarle.

El cognoscitivismo contemporáneo intenta dar cuenta del proceso a través del cual se construye el conocimiento y propone una práctica pedagógica congruente. En México, la influencia de esta aproximación se ha reflejado claramente en el desarrollo de los programas educativos para la enseñanza básica.

Aunado al conocimiento aportado por el cognoscitivismo encontramos la perspectiva conductista, que al igual que la anterior ha influido fuertemente en la pedagogía moderna.

En esta escuela, las nociones sobre el desarrollo del lenguaje y del pensamiento, cumplen un papel fundamental y se centran en estudiar:

1. Cómo las conductas vocales del bebé son transformadas, a través de la instigación, el moldeamiento y el aprendizaje, en las formas del lenguaje complejo; y
2. Cómo a partir de ese lenguaje se establece un lenguaje sub-vocal o “interno” que se denomina comúnmente “pensamiento”. Así, las personas no nacen con capacidades o talentos, sino que los factores ambientales bajo los cuales las personas crecen determinan en gran medida el desarrollo de aptitudes, habilidades y formas de comportamiento en cada una de ellas.

El Análisis de la Conducta, y particularmente B. F. Skinner como su fundador, hacen su principal contribución a la Psicología y a la educación con la delimitación conceptual y práctica de la conducta operante. La primera característica definitoria conceptual y práctica de la conducta operante es que es conducta espontánea, emitida, que “surge” del organismo en tanto actúa. Al ser emitida esta conducta, produce cambios en el ambiente, y dichos cambios en el ambiente producen a su vez cambios en la conducta. Así, la segunda propiedad definitoria de la conducta operante es su actuar sobre los objetos y organismos en el ambiente, produciendo cambios en ellos por medio de esta acción (Ribes,1990, Pág.13).

Como una consecuencia lógica de sus ideas sobre el aprendizaje, el tema de la educación ha ocupado un lugar central dentro del análisis de la conducta. En su ensayo “La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza”, publicado por primera vez en 1954, Skinner se refiere al Análisis Experimental de la Conducta como una ciencia del aprendizaje y a la educación como una tecnología que debe nutrirse de la ciencia. En dicho ensayo, el autor analiza los sistemas de educación formal, encontrando en ellos una serie de deficiencias que requieren ser superadas: El primer problema se refiere al hecho de que en muchos sistemas escolares los niños aprenden a través de consecuencias aversivas. Cuando el niño está en su pupitre, cumpliendo con su tarea escolar, su comportamiento se relaciona con el escape a la amenaza de una serie de acontecimientos aversivos: la crítica, el ridículo, o el disgusto de padres y maestros. En segundo lugar, el maestro rara vez aplica contingencias de reforzamiento de una manera adecuada. Una tercera dificultad de la educación, de particular importancia para Skinner, se refiere a la carencia de un programa adecuado que vaya pasando por una serie de aproximaciones progresivas a la compleja conducta final que desea enseñarse a los alumnos. La lógica conductual señala que la enseñanza de materias implica un moldeamiento de habilidades complejas y que la enseñanza debe programarse para que el alumno avance sin tropiezos hacia la consecución de dichas metas (en Guevara, Béjar, Béjar, Cabrera, Coffin, Chimal y Suárez, 2001).

El Análisis de la Conducta defiende el punto de vista de que la enseñanza debe ser diseñada para los estudiantes que van a recibirla. Otro aspecto importante es el énfasis interactivo de la conducta, como una forma de relación del individuo con su ambiente; este último entendido no sólo como estímulos físicos sino también como medio social circundante.

Una de las aportaciones de la psicología a la educación, consiste en relacionar el desarrollo lingüístico con el desempeño académico. En virtud de que es el lenguaje y la conducta preacadémica las que determinan en gran medida el desarrollo académico de cada alumno.

ALGUNOS ASPECTOS RELATIVOS A LA EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE

El lenguaje es la base de la comunicación humana y representa el auxiliar más importante para completar el desarrollo psicológico del hombre, por lo tanto es necesario que el niño se comunique usando un lenguaje adecuado.

El desarrollo del lenguaje en el niño es un proceso donde confluyen aspectos biológicos, psicológicos y sociales, y sigue una constante evolución.

El hecho de señalar etapas de desarrollo lingüístico significa que hay funciones o fenómenos que se establecen dentro de las mismas, pero nunca que dichas funciones terminen al iniciarse la etapa siguiente; todo lo contrario, cada una de estas etapas se perfecciona o deteriora a lo largo de toda la vida (Orozco, 2004) .

MESES	ETAPA
<i>0 a 9 meses</i>	Conexión corporal-gestual
<i>9 a 18 meses</i>	Comprensión-expresión del habla
<i>18 a 3 años</i>	Pensamiento concreto
<i>3 años a 6 años</i>	Interiorización del habla
<i>6 a 12 años</i>	Lecto-escritura
<i>más de 12 años</i>	Pensamiento formal

Para autores como Orozco (2004) las siguientes son las características de cada etapa:

1° ETAPA: durante la misma el pre-lenguaje está constituido por llanto, grito, vocalización (en los tres primeros meses), consonantizaciones (del 3° al 6° mes), silabaciones (del 6° al 9° mes). Sin embargo esto tiene menos significación lingüística que las reacciones tónicas (actitudes) y las posturas del bebé. Cuando el niño llora expresa su displacer con todo su cuerpo, a través de actitudes y posturas.

Establece así un verdadero "diálogo corporal ", la conexión a través del cuerpo establecida en el mismo nacimiento se irá entrenando y perfeccionando más tarde hasta adquirir niveles de verdadero lenguaje gestual.

2° ETAPA: comienza alrededor de los 9 meses de vida y en ella el niño inicia con auto-imitaciones auditivas y pasa luego a imitar el habla de los demás, tanto comprendiendo como sin comprender lo que imita. Sin embargo sus primeras palabras pronto responden a una significación común o generalizada.

3° ETAPA: entre los 18 y 36 meses de vida, durante la cual se cumplen verdaderos "interiorizaciones" objetivas que forman el pensamiento concreto. Poco a poco a medida que se aproxima a los 3 años de edad, el niño inicia sus identificaciones entre pensamiento y lenguaje.

4° ETAPA: comienza y se desarrolla con rapidez entre los 3 y 6 años de vida. En la misma se constituye la "interiorización del habla", es decir que los elementos verbales que el niño habla, llegan a unificarse con el pensamiento. Psicológicamente la etapa egocéntrica favorece los soliloquios que le permita al niño pensar con palabras.

5° ETAPA: entre los 6 y los 7 años de edad la adquisición del lenguaje leído y escrito en todas sus bases fundamentales y hasta el logro de un pensamiento formal. En esta etapa se desarrollan las posibilidades de generalización, se establecen categorías y se llegan a las abstracciones superiores.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DERIVADAS DE LA PSICOLOGÍA

Uno de los modelos aportados por la psicología a la educación es el modelo de aprendizaje activo (Hohmann y Weikart, 1999), el cual se propuso para atender a muchos estudiantes con bajo desempeño escolar en el nivel medio, en Estados Unidos. La construcción del currículum tiene como base tres criterios:

- A. Guiarse por una teoría coherente acerca de la enseñanza y el aprendizaje.
- B. La teoría y la práctica del currículum tienen que apoyar al niño para desarrollar sus talentos y habilidades por medio de oportunidades continuas, para realizar el aprendizaje de manera activa.
- C. Los maestros, los psicólogos y los administradores deben trabajar como socios y participar en la elaboración del currículum, para que la teoría y la práctica reciban igual trato y hagan sus respectivas aportaciones.

El cuadro 1 muestra los aspectos considerados en la propuesta.

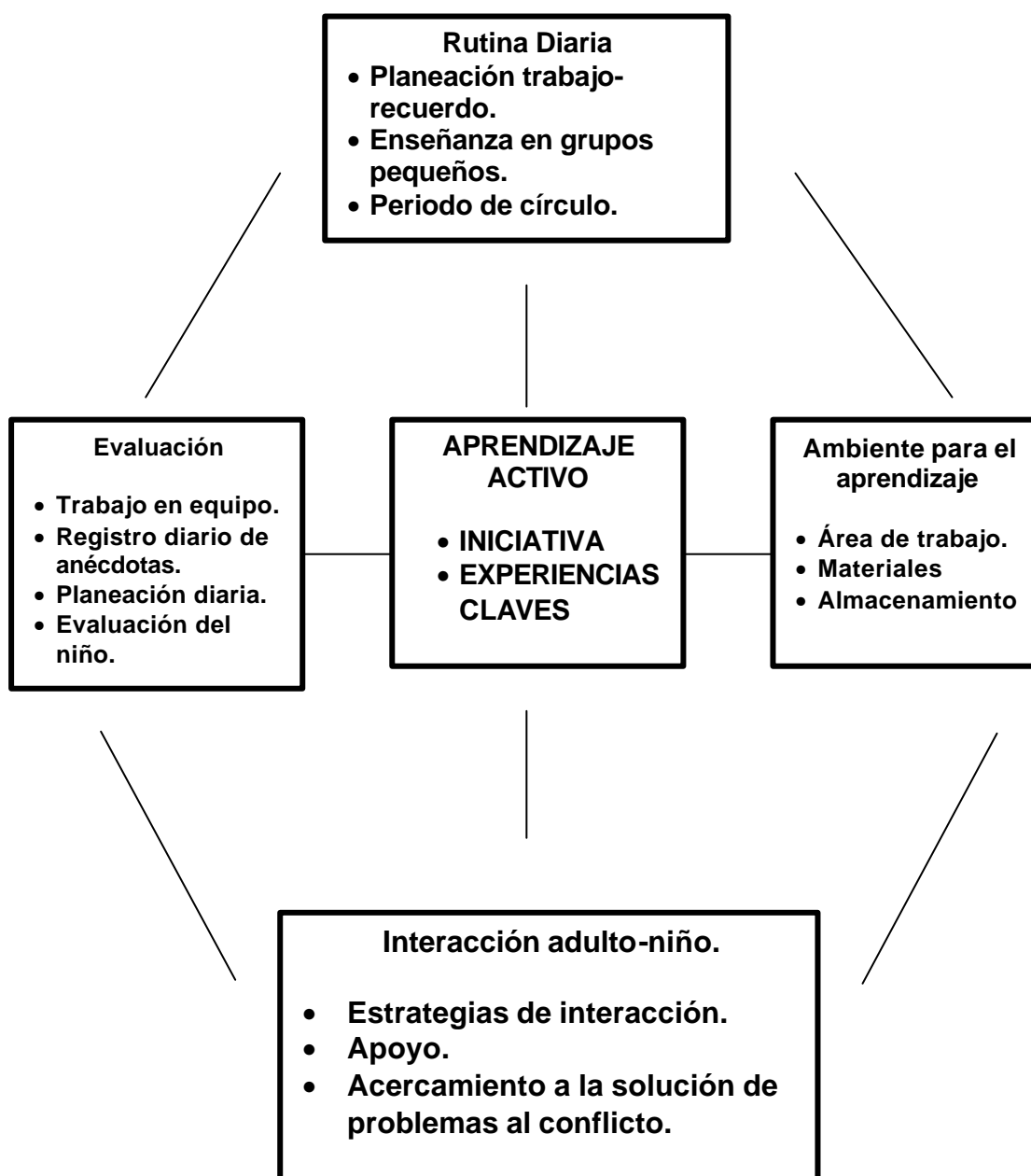
El aprendizaje activo plantea programar que los niños tengan experiencias directas y discusiones de grupo sobre temas que les permitan obtener significados y construir su conocimiento. Esto se realiza en primer lugar cuando en la rutina diaria existe una correspondencia entre lo que el currículum plantea teóricamente y la práctica cotidiana en el salón de clases; esta forma de trabajo requiere que los grupos sean pequeños, porque se proponen los círculos de discusión como una forma de trabajo cotidiano (Guevara y cols., 2001).

Según estas autoras, para desarrollar este tipo de rutinas se tiene que realizar un diseño del ambiente de aprendizaje, donde participen alumnos, maestros y psicólogos en tareas como clasificación de los materiales, elección de un lugar de almacenamiento, y delimitación de áreas y tiempos de trabajo; se considera importante que en cualquier actividad relacionada con el aprendizaje de los niños también participen ellos en el proceso de planeación, porque de esta

manera cada niño es apoyado para desarrollar su iniciativa y organizar sus experiencias.

En este modelo también se plantea un sentido crítico hacia los componentes del currículum, se señala la necesidad de evaluar no sólo al niño sino cada uno de los aspectos presentes en el proceso; esto con la finalidad de ir mejorando el currículum para que el aprendizaje se desarrolle en las mejores condiciones.

CUADRO 1. APRENDIZAJE ACTIVO



La evaluación basada en el currículum es otra estrategia importante desarrollada por la psicología educativa para diseñar, aplicar y evaluar programas institucionales dentro de la educación especial y regular. Estos programas ponen especial énfasis en el desarrollo lingüístico y cognoscitivo de los alumnos. Se señala que el lenguaje juega un papel importante para la alfabetización y aprendizaje posterior del estudiante; el lenguaje es un medio de comunicación que debe estar en función del contexto y la cultura en que un niño es educado. En la medida en que los significados, tanto de lo que se enseña como de lo que se vive, sean acordes con la experiencia del sujeto, la enseñanza será más efectiva y duradera.

El modelo de evaluación basada en el currículum señala que el aprendizaje es un fenómeno interactivo que involucra al estudiante, al sistema de instrucción y al currículum, cuyos indicadores de eficiencia son los cambios en la conducta de los educandos (Howell, Fox y Morehead, 1993).

Estos autores señalan que es muy común confundir currículum con instrucción, y aclaran: el currículum es lo que se enseña, la instrucción es cómo se enseña. Ambos aspectos son importantes y deben interactuar, ser compatibles y complementarse, pero son diferentes. El valor de la instrucción está determinado por qué tan bien se enseña un currículum, mientras que el valor del currículum estriba en qué tanto éste promueva la competencia social.

Cuando el alumno no aprende, puede deberse a problemas en alguno o varios de los aspectos que intervienen en el aprendizaje: el alumno, el sistema de instrucción o el currículum, y por ello es necesario evaluar el proceso de aprendizaje a través del análisis de conceptos, análisis de tareas y análisis de errores.

Otro problema que suele traducirse en un aprendizaje inadecuado es que los niños carezcan de habilidades lingüísticas y sociales que les permitan ajustarse a los programas educativos o al currículum de la escuela. Un niño que ha sido criado dentro de un hogar en el que se le enseña a realizar sus actividades dentro de ciertos horarios (un horario para comer, dormir, jugar, bañarse, y otras actividades), que cuenta con repertorios pro-sociales básicos (como por

ejemplo pedir las cosas por favor, o dar las gracias), que ha desarrollado habilidades lingüísticas (de descripción, narración, planeación, entre otras) y conductas preacadémicas (de discriminación visual y auditiva, de motricidad gruesa y fina, entre otras), tendrá una adaptación al contexto social y educativo con menores tropiezos que aquél que carece de esta educación en el hogar.

El éxito de la educación se logra, en gran parte, programando y aplicando adecuadamente un programa de trabajo guiado por un currículum, el cual debe poseer objetivos y metas que sean racionales, es decir que estén basados en las necesidades de los estudiantes. Los objetivos deben explicar qué es lo que se hará y cómo se hará, mediante ejemplos y no ejemplos de los conceptos a ser enseñados, especificando niveles de ejecución y dominio en los alumnos. Los objetivos deben ser progresivos y estar basados en un análisis de tareas que permita al educando avanzar a través de objetivos simples y fáciles de lograr. Generalmente los objetivos se planean para un ciclo escolar, y durante el mismo se van especificando metas y objetivos a corto plazo para que el alumno vaya logrando diferentes niveles de ejecución, de esta manera es posible llegar a la meta establecida, el dominio de habilidades académicas complejas.

Algunos lineamientos derivados de la Psicología y aplicables al aula, relacionados con la conducta lingüística y académica son:

El lenguaje escrito no aparece cuando el niño empieza la escolaridad básica. El lenguaje oral y el escrito son la manifestación de una de las funciones más complejas: representar y encontrar significados. Esta función se va desarrollando y manifestando desde los primeros años, con la formación de imágenes, la construcción, el modelado, el dibujo, el juego dramático, la expresión oral, la lectura de imágenes. Muchos son los niños que tienen oportunidad de estar en contacto con texto escritos, y por ello saben ya donde se lee y adivinan lo que en el texto se dice. Los niños de ambientes rurales y urbano marginales generalmente tienen poco acceso a elementos escritos: periódicos, afiches, propagandas, libros, revistas. La escuela y los centros de Educación Inicial tienen que proveer esta estimulación, creando una relación afectuosa y democrática con los niños.

A los maestros de primer grado se les brinda orientaciones para trabajar los aprendizajes previos necesarios para la lectura y escritura de acuerdo con las necesidades y posibilidades de los niños. La teoría que se maneja corresponde al enfoque constructivista del aprendizaje. Permite que los niños aprendan la escritura "escribiendo"; y la lectura, "leyendo". Se pone al niño en relación directa con el lenguaje oral y escrito, así como en situación de resolver cuestionamientos y contradicciones que le hagan evolucionar en su propio aprendizaje.

También se debe enfatizar en la atención de los aspectos afectivos y emocionales de los niños para elevar su autoestima personal y grupal, haciéndolos seguros y confiados.

Según Orozco (2004) el niño desarrolla su pensamiento y las normas de relación con los demás, mediante un proceso de construcción desde dentro, que tiene que ser vivido por el propio niño y facilitado y estimulado por los adultos.

Por eso, es importante lograr un niño :

Que explore, actúe, haga preguntas, elabore hipótesis y así descubra significados, adquiera conceptos, establezca relaciones, acerca de los elementos y situaciones de su entorno; que no sólo aprenda manipulando objetos, sino que piense, analice, compare, "prediga" lo que sucederá, saque sus propias conclusiones y explicaciones acerca de su mundo y las exprese.

Que se exprese oralmente comunicando vivencias, sentimientos e ideas sobre los acontecimientos de la realidad cercana y cotidiana de su vida familiar, escolar y comunal.

Que descubra la escritura y la lectura, el lenguaje escrito, como medios de comunicarse, de representar su expresión oral, de llegar a otros a través de la distancia, de obtener nueva información.

Que encuentre placer en leer y escribir porque lo hace en un contexto que tiene significado para él: leer y escribir su propio nombre, el de sus compañeros, enviar un saludo a un amigo ausente, "leer" la receta de cocina de lo que está preparando, "escribirle" a la abuelita, descifrar propagandas y etiquetas, porque aprender supone interés y motivación.

Que se comprometa activamente en la producción y comprensión de textos porque ve que sus expresiones orales se convierten en texto escrito que él mismo puede interpretar y otros "leer".

Que se considere valioso e importante, con una autoestima e imagen positiva de sí mismo. Que se sienta querido y aceptado como persona a quien se le escucha y atiende aun cuando su lógica no coincida con la del adulto. Que se sienta gratificado cuando expresa sus ideas y opiniones, reconocido en su esfuerzo más que por la calidad de sus resultados, que siente que se valora su experiencia, lo que trae como saber a la escuela.

Que participe en trabajos grupales en el diálogo grupal, que empiece a sentirse parte de pequeños grupos, a planificar actividades en conjunto, a cooperar con otros, a compartir responsabilidades, a tomar acuerdos y aceptar las ideas de otros, sin perder su individualidad.

Después de lo anterior, resulta importante un docente que propicie aprendizajes activos, agradables y significativos.

Por eso, es importante despertar en los niños el gusto por el aprendizaje de la lectura y la escritura, y dar énfasis a la comprensión, a la captación del sentido. Buscar que el niño se sienta motivado a escribir para expresarse, que incremente su habilidad de hablar, de "leer" dentro de un contexto, de crear sus propios cuentos, sus propias formas de expresarse y que descubra además la estructura nuestro lenguaje. Pensar que el aprendizaje de la lecto-escritura es producto de la interacción del niño con su mundo y con situaciones de lectura y escritura. Es el niño el que va construyendo este conocimiento. El adulto organiza experiencias en las que se lee y escribe y esta atento a dar

información cuando el niño la solicita o cuando ya ha agotado todas sus posibilidades de encontrar respuestas. Hay que aprovechar todas las oportunidades para estimular el lenguaje oral y escrito. El lenguaje debe estar implícito en todas las actividades e integrarse en las experiencias directas de los niños (Orozco, 2004).

EL PSICÓLOGO EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Los primeros beneficios que pueden ubicarse con la participación de los profesionales de la psicología en el sistema educativo nacional, se dieron en dos sentidos. Por un lado, se hizo evidente que el psicólogo juega un importante papel en la corrección de problemas de aprendizaje, y por otro, se abrió la posibilidad de desarrollar un campo laboral rico para los psicólogos mexicanos; ambos aspectos redundaron en beneficio de los usuarios del sistema educativo, principalmente alumnos, maestros y familiares (Guevara y cols., 2001).

La psicología ha desarrollado una tecnología educativa muy rica, pero en México se tienen problemas para la aplicación de ese conocimiento psicológico. La función social asignada a los psicólogos se limita al trabajo correctivo, individual y específico de problemas particulares, para apoyar a los maestros con aquellos alumnos que les representan un problema. Desde luego, en algunos centros educativos existe más apertura para incorporar al psicólogo en la toma de decisiones curriculares, didácticas y directivas, pero éstos son casos excepcionales.

El psicólogo mexicano tiene, potencialmente, la posibilidad de enriquecer al sistema educativo nacional siempre y cuando enfoque sus esfuerzos, por un lado, a investigar de manera sistemática los aciertos y problemas del sistema mismo, en sus diferentes aspectos, dejando de lado las descalificaciones entre escuelas teóricas. Por otro lado, se requiere que haya una ampliación en las funciones profesionales a él asignadas y una nueva orientación del trabajo psicológico hacia un sistema preventivo y hacia la programación de la práctica didáctica y el curriculum general, es decir, a la colectividad educativa de nuestro país (Guevara y cols., 2001).

CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO

El presente trabajo tuvo como propósito aportar datos relacionados con uno de los factores que influyen fuertemente en el fenómeno de fracaso escolar en nuestro país, y que se refiere al nivel de preparación con que los alumnos ingresan a la educación básica primaria. Específicamente nos referimos a las conductas denominadas preacadémicas que son la base sobre la cual los alumnos desarrollan habilidades de lectura, escritura y matemáticas.

Método

La investigación consistió en un estudio de corte transversal, llevado a cabo a través de evaluaciones aplicadas en escuelas primaria durante las primeras tres semanas de clases del ciclo escolar 2004-2005.

Participantes

Participaron en el estudio 262 alumnos de primer grado de primaria, inscritos en ocho grupos escolares (muestra no probabilística intencional, según Newman, 1977) pertenecientes a cuatro escuelas públicas del Municipio de Tultitlán, en la zona metropolitana del Estado de México. La población fue de 129 niñas, de las cuales 111 cursaron preescolar y 18 no lo cursaron y 133 niños, de los cuales 112 cursaron preescolar y 21 no lo cursaron. El rango de edad de los alumnos fue de 5 a 8 años, con una media de 5.7 años.

Situación

Los niños fueron evaluados de manera individual, en un aula de aproximadamente 3x3 metros, con pizarrón y mesabancos. Cada una de las escuelas proporcionó un espacio similar para llevar a cabo las evaluaciones.

Instrumento

Dado que el presente es un estudio de corte conductual, para elegir el instrumento se consideró que cumpliera los requisitos de la *evaluación referida a criterio*: 1) mide directamente la ejecución del alumno, en cuanto a conducta

observable, 2) evalúa conductas relacionadas directamente con los aspectos por explorar, 3) permite distinguir cuáles habilidades específicas ha desarrollado cada niño y de cuáles carece, y 4) su interés principal no es comparar a un sujeto en particular respecto a una norma poblacional. Las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de habilidades según destrezas específicas y revisten utilidad, el interés es identificar las habilidades de cada individuo (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

El instrumento elegido fue la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), diseñado por De la Cruz (1989) para evaluar habilidades preacadémicas consideradas prerequisite para la lectoescritura y las matemáticas. El instrumento fue diseñado, validado y estandarizado en España para su aplicación en escuelas primarias, a alumnos del primer grado, y en 1999 fueron obtenidos los baremos mexicanos (Romero, 1999). Se utilizó esta prueba porque las muestras de conducta que proporciona revisten gran utilidad para evaluar los aspectos preacadémicos de nuestro interés, y aun cuando los términos que utiliza no correspondan a una “terminología conductual”, se decidió respetarlos porque aluden a conductas observables. Lo que cambió para este estudio fue la forma de analizar los resultados del instrumento, pues las puntuaciones no se transformaron al índice estipulado en la prueba para “normalizarlas”; el dato obtenido fue el número de aciertos en cada área o subprueba. Se utilizó el instrumento según los lineamientos de las pruebas referidas a criterio, en términos descriptivos, y no como una prueba normativa.

La prueba BAPAE abarca seis áreas conductuales: comprensión verbal (20 reactivos), relaciones espaciales (10 reactivos), aptitud numérica: conceptos cuantitativos (20 reactivos), aptitud perceptiva: constancia de forma (10 reactivos), aptitud perceptiva: orientación espacial (10 reactivos), y aptitud perceptiva con letras, números y figuras (20 reactivos). Los formatos de la prueba están diseñados para que el alumno marque con una cruz el dibujo, secuencia de letras o secuencia de números, según sea el caso, que considera la respuesta correcta en relación con la pregunta específica que el evaluador le hace en cada caso. Con la ventaja de que se guarda el formato con las

respuestas del alumno y se puede calificar utilizando una plantilla diseñada para ello, lo cual permite revisar las calificaciones hasta asegurar su confiabilidad.

El Anexo I muestra las diferentes habilidades evaluadas por el instrumento, así como ejemplos de reactivos y materiales utilizados.

Procedimiento de obtención de datos

Se pidió la colaboración de los directores de las cuatro escuelas primarias participantes para que permitieran la aplicación de la prueba a cada uno de los alumnos inscritos en primer grado, al inicio del ciclo escolar, y que proporcionaran datos respecto a si los niños ingresaron habiendo cursado o no educación preescolar. El instrumento fue aplicado de manera individual a cada niño. Al inicio de la prueba, el evaluador daba las instrucciones generales y proporcionaba los ejemplos al niño, después le daba la instrucción correspondiente a cada reactivo y esperaba a que el niño marcara la respuesta que consideraba correcta, una vez concluida la aplicación de la prueba completa se anotaban observaciones, en su caso, y se guardaba el formato contestado por el niño. Cuando se concluyó con la aplicación de todas las pruebas se procedió a la calificación de cada una de ellas, con base en los formatos contestados por los niños.

Evaluación y calificación

El instrumento BPAE incluye un sistema de calificación, de acuerdo con las características de las respuestas del niño (correctas o incorrectas) y una plantilla donde aparecen las respuestas correctas a cada reactivo. Con base en ellos, cada prueba fue calificada, reactivo por reactivo, y dichos datos fueron vaciados a una base para ser analizados.

Análisis de datos

Para realizar el análisis estadístico se creó una base de datos con el programa SPSS (versión 12) que incluyó las calificaciones de los 262 niños del estudio, en cada uno de los reactivos del instrumento y sus datos generales: 1) número consecutivo, 2) género o sexo de cada participante, 3) edad, 4) si cursó o no

preescolar, 5) escuela, grupo y turno, 6) si la respuesta fue correcta o incorrecta en cada reactivo, el puntaje total de cada subprueba y el puntaje total del instrumento BAPAE.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La figura 1 muestra los porcentajes obtenidos por los ocho grupos evaluados en cada una de las seis subpruebas y el porcentaje global de ejecución de la prueba.

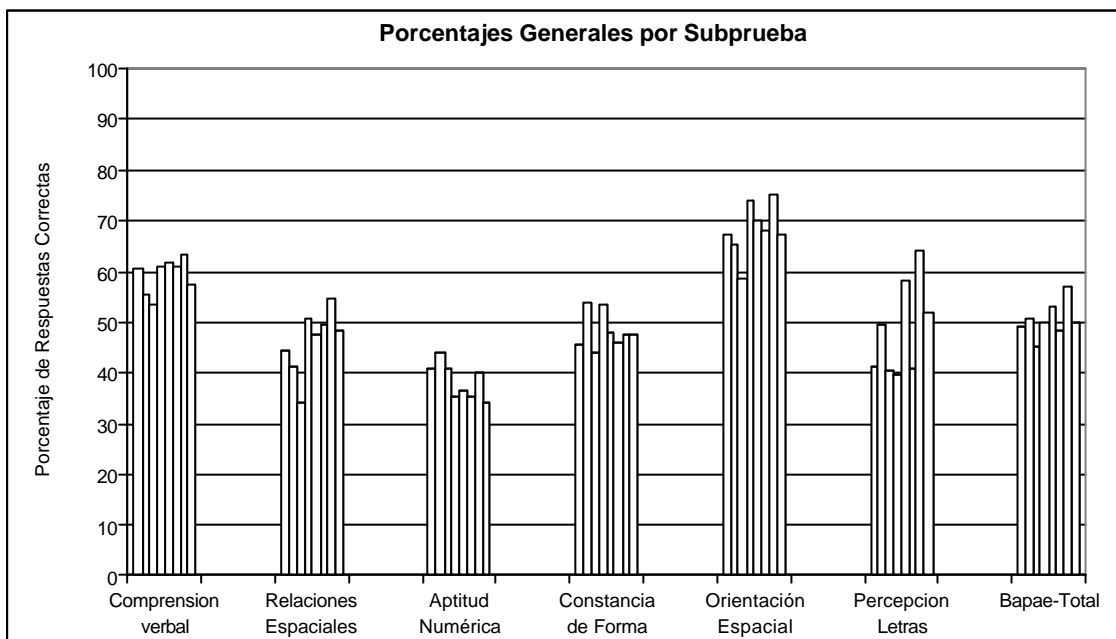


Fig. 1. Muestra los porcentajes generales de los ocho grupos evaluados en cada una de las subpruebas, además del porcentaje total de ejecución de la prueba. La subprueba Orientación espacial es la que muestra los porcentajes de ejecución más altos.

En la figura se nota claramente cuál es la prueba que obtuvo mejor ejecución y cuáles son aquellas en que los niños encontraron mayor dificultad para responder de manera adecuada. Las subpruebas que obtuvieron niveles de ejecución deficientes fueron:

- Aptitud Numérica
- Constancia de Forma
- Relaciones Espaciales
- Percepción de Letras
- Comprensión Verbal

En la figura 2 se representa el porcentaje promedio de ejecución de cada una de las subpruebas y del total del BAPAE, considerando a los 262 alumnos participantes en el estudio. La subprueba que obtuvo la mejor ejecución corresponde a Aptitud Perceptiva: Orientación Espacial, mientras que el menor porcentaje promedio se obtuvo en la subprueba Aptitud Numérica. Así mismo es importante mencionar que de las seis subpruebas que integran el BAPAE, sólo en dos de ellas se obtuvo un promedio de ejecución por arriba del 50% (comprensión verbal y orientación espacial). Finalmente, al considerar la prueba total, se observa que los alumnos sólo alcanzaron un promedio del 50.45%, lo cual indica que la ejecución fue sumamente baja y por debajo de lo esperado.

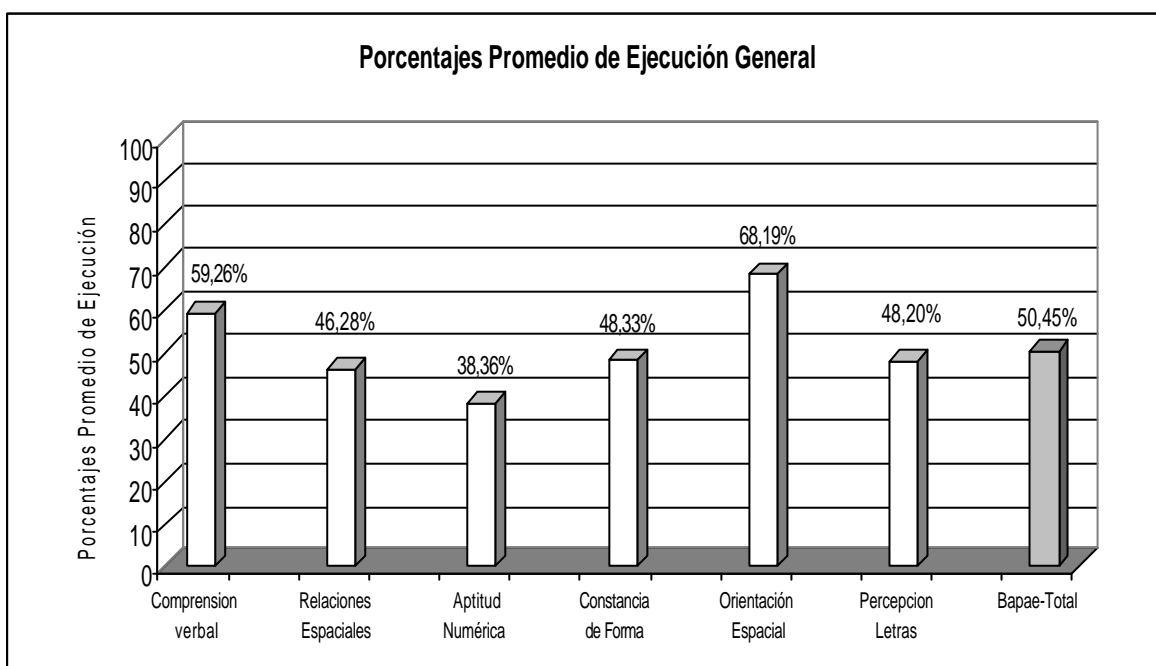


Fig. 2. El gráfico muestra el porcentaje promedio de ejecución, considerando a los 262 alumnos participantes.

La figura 3 representa los porcentajes obtenidos por el grupo que mostró los puntajes más altos dentro de la ejecución del BAPAE.

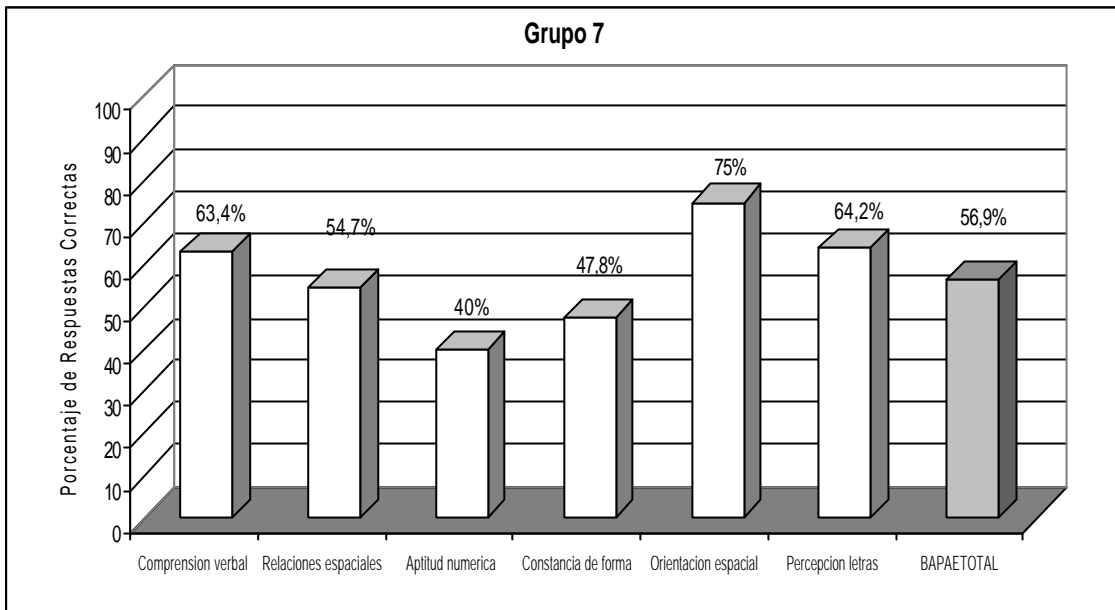


Fig. 3. Muestra los porcentajes de respuestas correctas en cada subprueba, y en la prueba total, del grupo 7, que fue el que obtuvo mejor ejecución de los ocho grupos evaluados.

La mejor ejecución de este grupo se llevó a cabo en la subprueba Aptitud Perceptiva: Orientación espacial, y la más baja la obtuvo en la Subprueba Aptitud numérica, tal como se reportó en la gráfica de ejecución general.

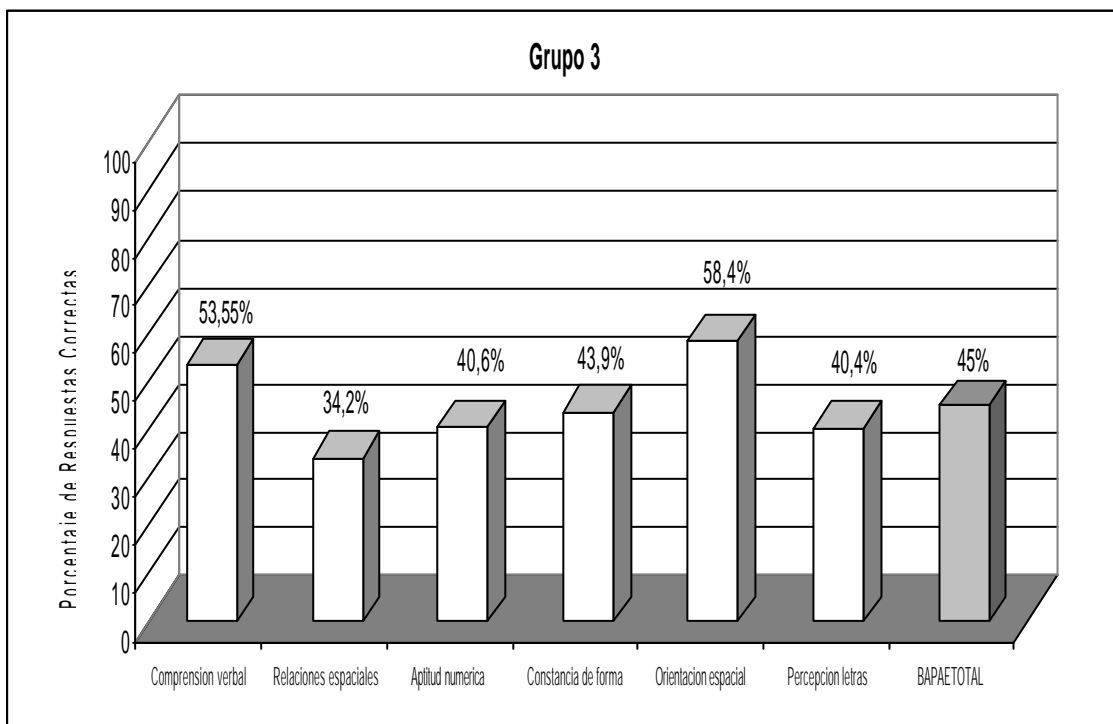


Fig. 4. Muestra los porcentajes de respuestas correctas en cada subprueba, y en la prueba total, del grupo 3, que obtuvo la menor ejecución de los ocho grupos evaluados.

La figura 4 representa al grupo que obtuvo los menores porcentajes de ejecución, con respecto a los ocho grupos evaluados. Como puede notarse, este grupo sólo obtuvo dos puntuaciones superiores al 50%, y su porcentaje total de ejecución apenas alcanzó el 45%, lo que nos habla de un considerable rezago con respecto al mejor grupo. El porcentaje mayor en las ejecuciones de este grupo se presentó en la subprueba Orientación Espacial y el menor se ubicó en Relaciones Espaciales. Además, dicho grupo obtuvo cuatro de los porcentajes de ejecución más bajos.

Las figuras 5, 6, 7, 8, 9 y 10 correspondientes a los seis grupos con puntajes intermedios. Puede observarse en ellas que la ejecución de cada grupo se asemeja a la mostrada como gráfica general de porcentajes.

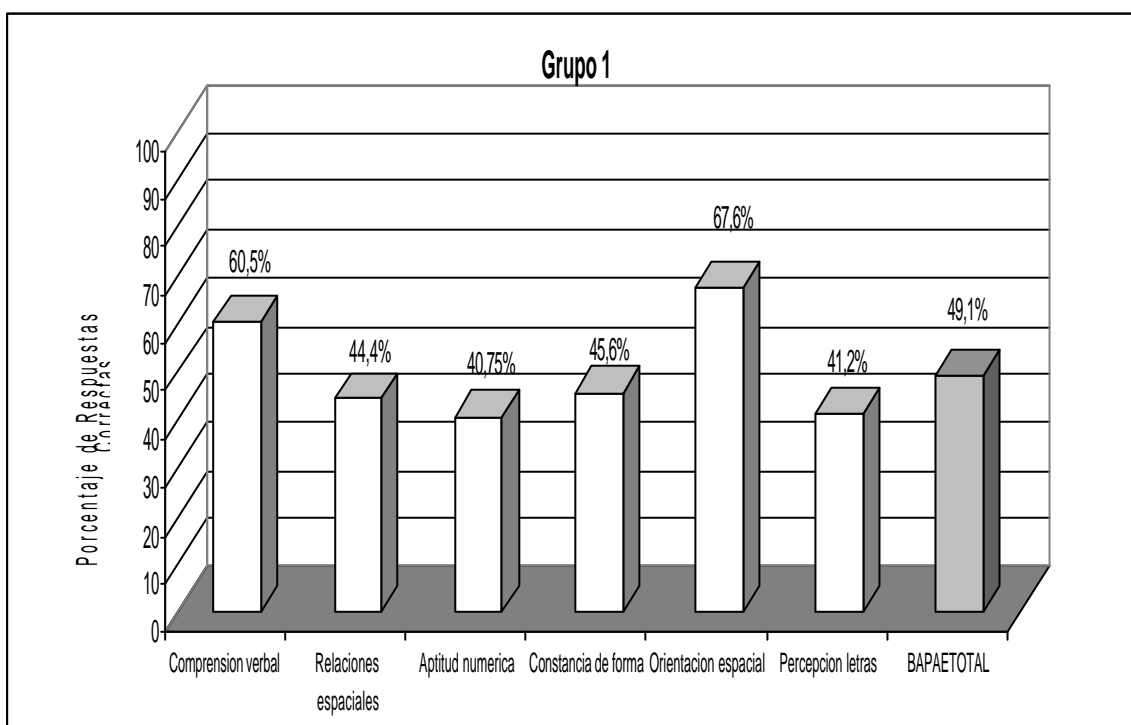


Fig. 5. Representa los porcentajes obtenidos por el grupo 1.

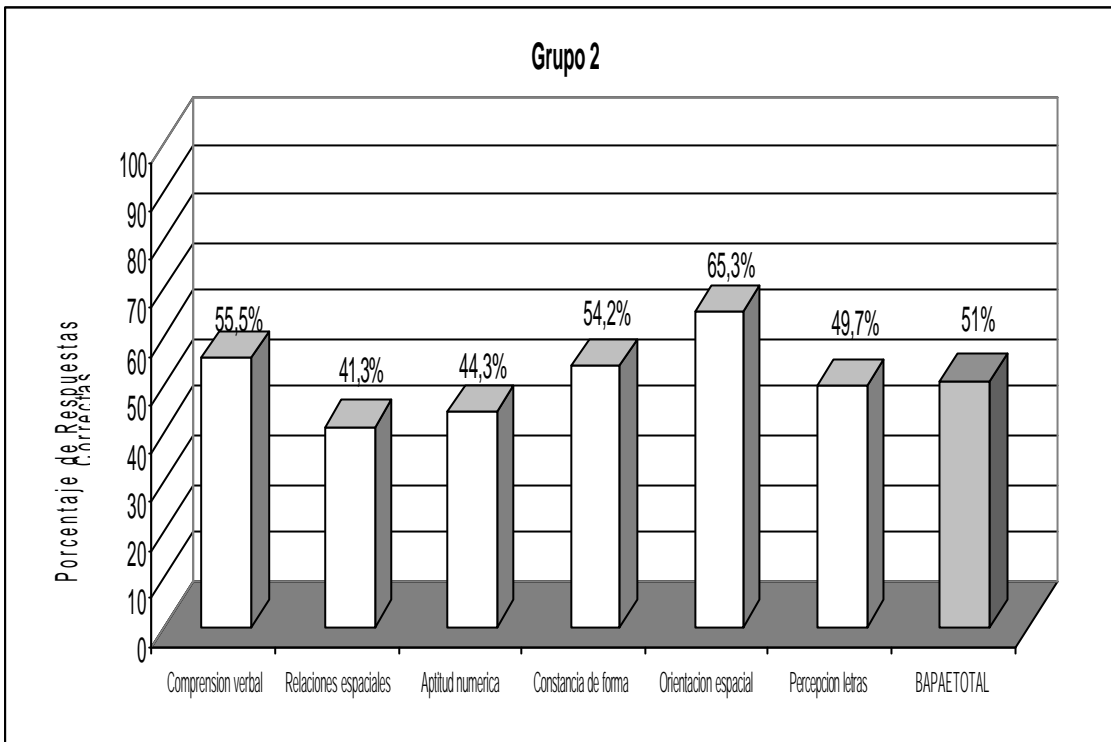


Fig. 6. Representa los porcentajes del grupo 2. En este caso, se superó el 50% en tres subpruebas y obtuvo el menor porcentaje de todos los grupos en la subprueba Relaciones Espaciales.

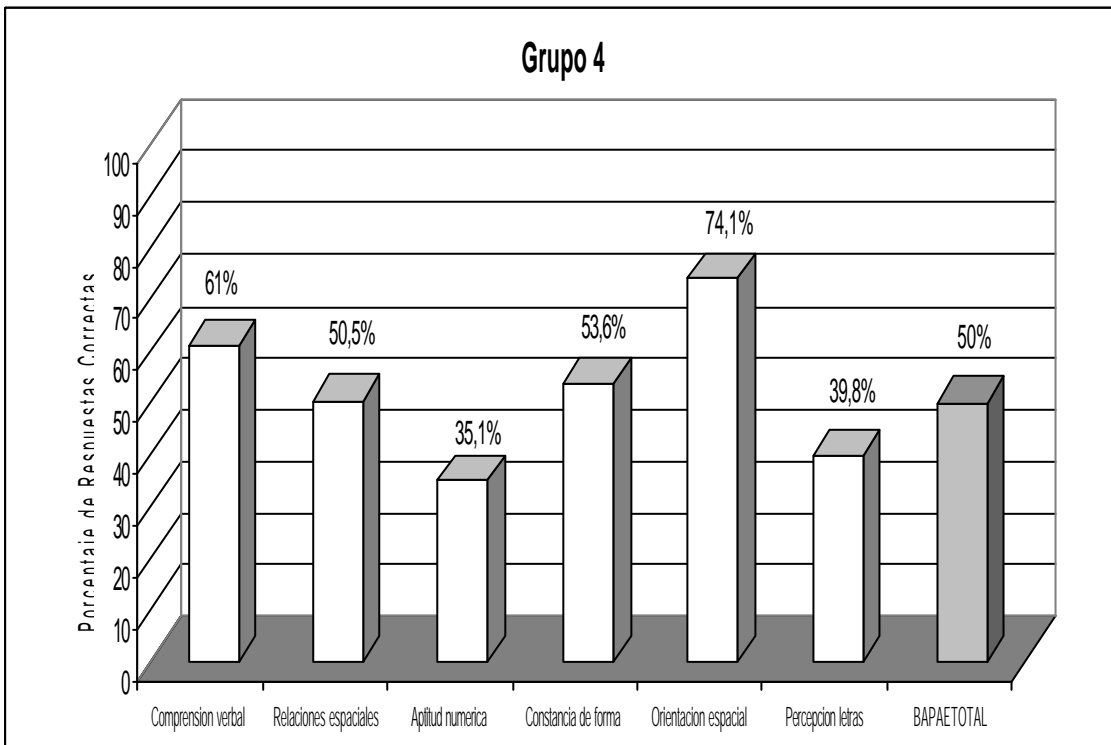


Fig. 7. Este grupo obtuvo uno de los porcentajes más altos de ejecución en la subprueba Orientación Espacial, superó el 50% en cuatro subpruebas y obtuvo el 50% de ejecución general.

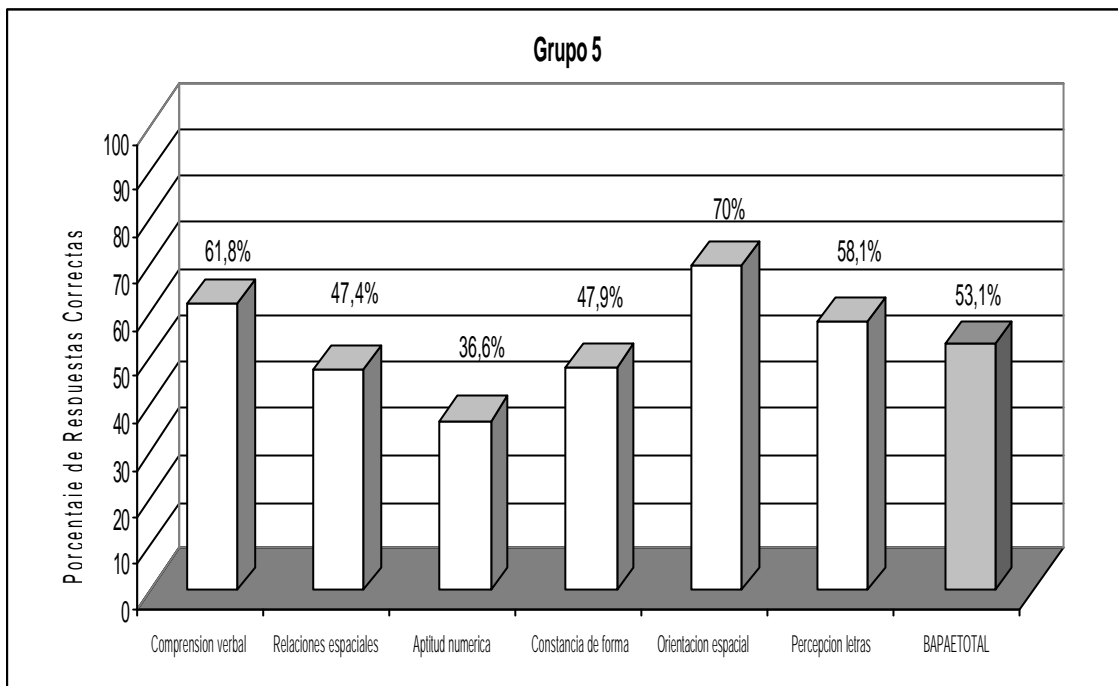


Fig. 8. Esta gráfica muestra los porcentajes del grupo 5, sólo 3 subpruebas superaron el 50%, y alcanzó el 53.1% en la ejecución general de BAPAE.

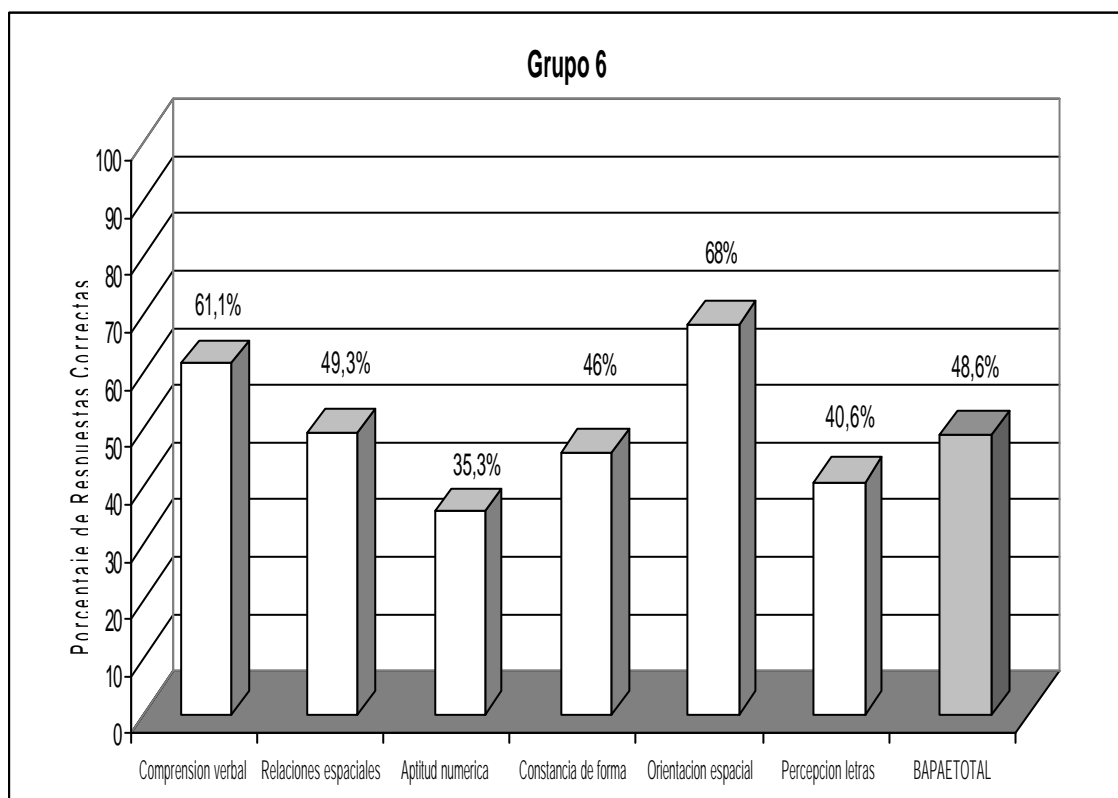


Fig. 9. Porcentajes de otro de los grupos evaluados, este grupo, obtuvo promedios superiores al 60% en dos subpruebas, y superó el 40% en otras tres, finalmente en la ejecución final de BAPAE alcanzó un porcentaje de 48.6%.

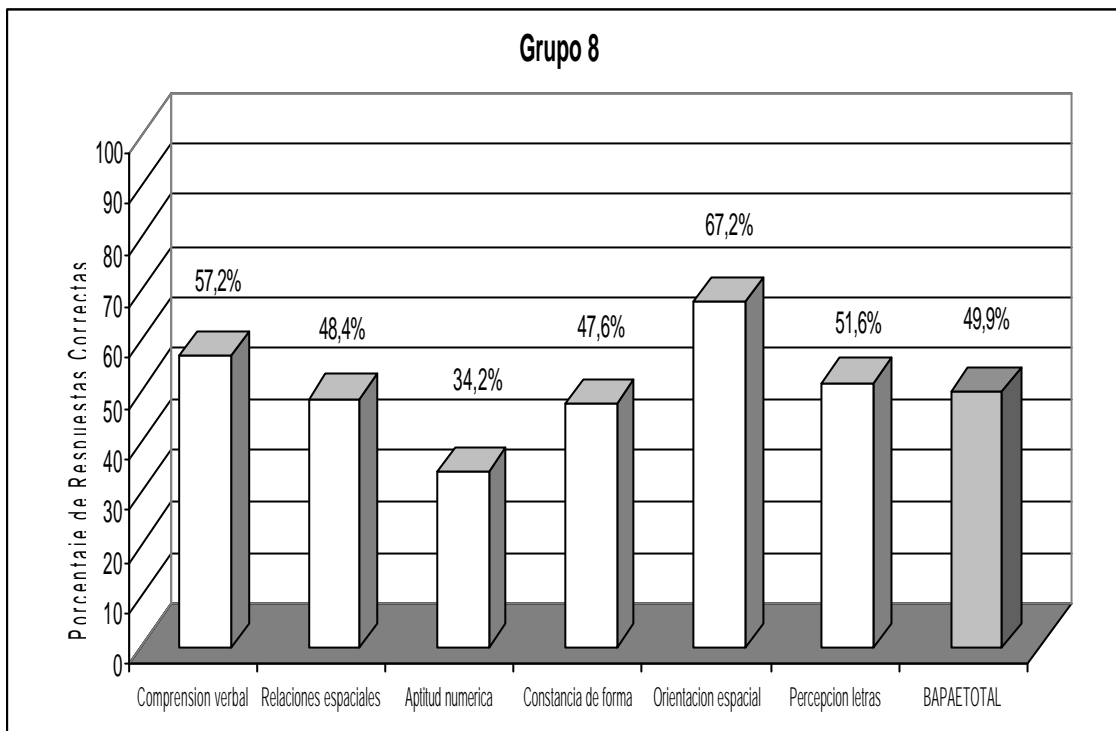


Fig. 10. Porcentajes obtenidos por el grupo 8. Este grupo, superó el 50% en tres subpruebas, y obtuvo el 34.2%, puntaje mínimo alcanzado en la ejecución de todas las subpruebas. Finalmente alcanzó sólo el 49.9% en la ejecución general de BAPAE.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los alumnos de la población estudiada no presentaron buen nivel de conductas preacadémicas en el momento en que ingresaron al primer grado de primaria. Las áreas más problemáticas parecen ser, en ese orden:

- A. Aptitud Numérica
- B. Constancia de Forma
- C. Relaciones Espaciales
- D. Percepción de Letras

Es importante resaltar que el área de *aptitud numérica* fue donde menor cantidad de respuestas correctas obtuvieron los ocho grupos. Esto puede ser indicativo de una carencia en la enseñanza de habilidades básicas que no sólo se puede atribuir a la escuela de procedencia, en caso de haber cursado el preescolar, sino también a problemas de motivación o a la falta de interacciones familiares que promuevan el desarrollo de habilidades preacadémicas, consideradas como “predictoras” del desempeño escolar.

Este tipo de fallas, suelen asociarse con problemas que generalmente se “diagnostican” como “DISLEXIA” en lo relativo a la lecto-escritura, con problemas para comprender las matemáticas, y con la comprensión del discurso didáctico de los profesores y de los materiales que conforman los libros de texto.

Así, la población estudiada en la presente investigación no tuvo un adecuado nivel de habilidades preacadémicas, esta afirmación resulta del notable bajo desempeño que puede notarse mediante los datos arrojados por las evaluaciones, ya que en la mayoría de los grupos la ejecución general estuvo por debajo del 56.9% (este porcentaje es el puntaje máximo logrado). Por lo tanto estos índices tan bajos pueden ser predictores de riesgo de fracaso escolar en los niños participantes, si no se interviene de manera eficaz. Es de suma importancia enfatizar en los conocimientos matemáticos y mejorar los modelos de enseñanza de los mismos, ya que en la subprueba relativa a estos conocimientos se obtuvieron los porcentajes más bajos de ejecución, y para la ejecución general se obtuvo sólo un 45% de respuestas correctas.

Dados los resultados reportados por Guevara y Macotela en los estudios ya citados, así como los hallazgos que se informan en el presente reporte, resulta importante realizar una evaluación diagnóstica a nivel nacional y revisar, no sólo el cumplimiento de los objetivos a nivel primaria, como ya se hace a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, sino también el cumplimiento de los objetivos a nivel preescolar y las posibilidades que tienen los alumnos de lograr un óptimo desarrollo académico en primaria o de tener un alto riesgo de fracaso escolar.

REFERENCIAS

De la Cruz, (1989). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid. TEA Ediciones.

Giménez, P. (1999) *Causas y soluciones al fracaso escolar*. Revista Entorno Social. (en red). Disponible en: <http://entornosocial.es/document/r29.html>

Guevara, Y., Béjar, C., Béjar, F., Cabrera, N., Coffin, N., Chimal, J., y Suárez, P., (2001) Relaciones de la Psicología con la educación básica en México. *Revista de psicología de Iztacala* . (En red). Disponible en: www.iztacala.unam.mx

Guevara, Y. (2001). *Análisis de las habilidades de niños que ingresan a educación básica y su relación con los programas de estudio del primer grado*. Tesis inédita de Doctorado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal. México.

Guevara, Y. y Macotela, S. (2004) *Fracaso escolar: la perspectiva de la investigación psicológica*. Manuscrito presentado para su publicación.

Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U. y López, A. (2005). *Nivel preacadémico de alumnos de primer grado de primaria* .Reporte de investigación. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Howell, K., Fox, S. y Morehead, M. (1993). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making*. California: Brooks/ Cole Co.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En Fundación Este País. Pág. 1-9.

Menéndez, B.I. (2004) *Fracaso escolar* (59 párrafos). (En red). Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=454>.

Mercado, S. (1972) El cognoscitivismo. En J. Culli y L. Reidl (Eds.) *Corrientes Psicológicas en México*. México: Diógenes.

Newman, W. L. (1977) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Allyn & Bacon: Boston.

Orozco, E. N. (2004) *Guía para lecto-escritura para 1º grado* (250 párrafos). (En red). Disponible en: <http://najera.tripod.com.mx/lineaeducativa/id10.html>.

Ortiz, M. L. (2005) *Efectos de conocimientos previos, actitudes y un procedimiento de apoyo a la enseñanza sobre el desempeño de estudiantes de psicología*. Tesis de doctorado en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM.

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Diario Oficial de la Federación. Miércoles 21 de mayo de 1995.

Plan Nacional de Educación 2001-2006. México: Secretaria de Educación Pública. Presidencia de la República Mexicana. Diario Oficial de la Federación.

Piaget, J. (1972) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Ribes, E. (1990). Skinner: un teórico peculiar del comportamiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 16, 1 y 2, p. 11-19.

Romero, M. (1999) *Elaboración de baremos mexicanos de la batería de aptitudes para el aprendizaje escolar (BAPAE)*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. Iztacala.

Terrones, A., Solís, M., Canudas, R. y Díaz, D. (1994) *Vocabulario y nivel de comprensión en estudiantes con educación pre-escolar y sin dicha experiencia educativa*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26, 1, 83-95.

ANEXO 1: INSTRUMENTO UTILIZADO

Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar (BAPAE)

De la Cruz, 1989.

Nota: Antes de iniciar cada bloque o subprueba, el evaluador resuelve el ejemplo, junto con el niño, y marcan con una cruz la respuesta correcta.

Subprueba 1: Comprensión verbal (20 reactivos). El evaluador da las instrucciones diciendo que van a marcar el dibujo que representa un árbol y lo marcan con una cruz eligiéndolo entre cuatro figuras (árbol, hoja, niño, dado). En seguida el evaluador pide al niño que haga lo mismo ante cada palabra conforme se las vaya diciendo. “Marca el dibujo de lo que ...”: es profundo (pozo), está inclinado (un pincel inclinado), indica el calor que hace (un termómetro), lo que es de metal (un alfiler), el frasco que está destapado, el resorte estirado, lo que está enredado (madeja), el niño que está inmóvil, el edificio, el que no es un mueble, se usa para evitar la oscuridad (un foco), lo que gira (una rueda), el niño aislado, los que hacen algo en colaboración, lo que resulta arriesgado, el árbol más estrecho, el camino que se desvía, lo que sirve para deslizarse (esquí), lo que crece debajo de la tierra (zanahoria), el que está en posición horizontal (niño acostado).

Subprueba 2: Relaciones espaciales (10 reactivos). En el ejemplo, el evaluador muestra al niño dos figuras geométricas que se encuentran del lado izquierdo; la primera está conformada por cuatro cuadrados pequeños y la segunda es una figura a la que le falta uno de los cuadrados; juntos buscan entre los dibujos del lado derecho el trozo faltante para completar la figura y lo marcan con una cruz. Después, el niño debe realizar una tarea similar con cada uno de los dibujos que conforman la subprueba.

Subprueba 3: Aptitud numérica, conceptos cuantitativos (20 reactivos). En el ejemplo se marca el círculo más grande. En los reactivos siguientes, el niño debe marcar el dibujo que representa cada respuesta: el cuadro donde hay más de cuatro puntos, el dibujo que tiene menos de tres flores, el dibujo menor, el penúltimo árbol de la fila, sumar 3 caramelos más 2 y marcar el número correcto de caramelos, restar 2 pasteles a 6 y marcar el número correcto de pasteles, la flor que está en el centro, marcar el cuadro donde hay una fruta para cada niño (2), sumar tres niños a tres y marcar 6 niños, sumar 2 estrellas a 8 y marcar 10 estrellas, el dibujo donde hay mayor número de flechas, restar 7 canicas a 3 y marcar 4 canicas, marcar el cuadro que tenga la mitad de estrellas que el primer cuadro de la fila, marcar el total de calcetines que hay en tres pares, la mitad de doce caramelos, el doble de dos vestidos, restar 4 a 10 velas, sumar 3 a 8 estrellas y marcar 11, marcar la mitad de 6 flores, sumar $6+2+1$ canicas y marcarlas.

Subprueba 4: Aptitud perceptiva: constancia de forma (10 reactivos). Se presenta un dibujo muestra y cinco dibujos de comparación; el niño debe marcar cuáles son exactamente iguales a los dibujos muestra. Varían en

posición y detalles. Los dibujos son peces, copas, ventanas, tazas, naranjas, casas, triángulos, ollas, tiendas de campaña, televisiones y relojes.

Subprueba 5: Aptitud perceptiva: orientación espacial (10 reactivos). Igual que el anterior, pero aquí todos los dibujos de comparación son iguales al de muestra, sólo varía la posición.

Subprueba 6: Aptitud perceptiva: letras y números (20 reactivos). Los dibujos son cuadros con puntos tipo dominó, figuras geométricas, relojes que marcan diferentes posiciones en las manecillas, letras y números. Los niños deben marcar el que es diferente. Ejemplos: pq pq qp, pp qq pp, dos relojes marcando las 3 horas y otro las 9 horas, dos relojes marcando las 7 horas y otro marcando las 4 horas, bb bb bd, uu un uu, hh hh hb, hd hd dh, 66 66 99, 606 609 606, ppq pqp ppq, además de figuras geométricas.