



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EL JUEGO COMO APOYO PSICOPEDAGÓGICO  
EN LAS TAREAS ESCOLARES

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A :  
GUADALUPE ARROY GALLEGOS

DIRECTOR DE TESIS  
MTRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA



MÉXICO, D.F.

2006



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## ***DEDICATORIAS***

Señor te doy las gracias por haberme dado la fortaleza y la persistencia para afrontar este gran reto que pusiste en mi camino. También te agradezco que siempre has estado presente en todos los momentos difíciles de mi vida en donde me has dado consuelo, fé, tolerancia y esperanza. Gracias por ser mi amigo y darme la seguridad de confiar en ti, por que se que teniéndote junto tendré el valor, el coraje y la fuerza para enfrentar los desafíos que se presenten en mi vida.

Oscar y Paola les agradezco la oportunidad que me han dado para realizarme como mamá, además ustedes han sido mi motivación principal para que yo tenga la entereza de seguir adelante, no importando los problemas que se pudieran presentar en nuestras vidas. Hijos ¡LOS AMO MUCHO! y que nunca se les olvide que siempre estaremos juntos y no habrá poder humano que nos separe.

Espero que ésta tesis, algún día sea para ustedes un estímulo para que también luchén y se esfuercen para superarse y ser mejores personas.

A ustedes mis queridos padres nunca podré pagarles todo lo que han hecho por mí, nunca me han dejado sola, a pesar que ya soy una adulta. Siempre han estado presentes, principalmente cuando he estado derrumbada, gracias a su grande amor y apoyo, siempre me han ayudado a levantarme y me han enseñado a luchar.

También les agradezco el haberme formado con valores y sentimientos nobles.

A mis hermanos Agustín, Pancho, Rosa y Fabiola, les agradezco por que a lo largo de mi vida he aprendido cosas de ustedes, buenas o malas que hayan sido me han dejado algo en mí. ¡Los quiero mucho! Y espero que algún día podamos estar todos juntos sin resentimientos y con un perdón de corazón.

Fabis tú en particular gracias por ser mi gran amiga, la cual siempre me escuchas, me apoyas, y me apapachas. Eres una motivación y te admiro mucho.

Ale eres también como mi hermano te quiero mucho, aunque me hayas ganado en titularme no importa (me moviste el orgullo para apurarme) me encanta tu forma de ser no cambies, y sigo siendo tu corazón 2, que no se te olvide.

Luis gracias por compartir tu vida en esta etapa de la mía. Yo se que no ha sido fácil para ti, por el rol de vida que llevo, pero quiero que sepas que te amo y que eres una pieza esencial para mi equilibrio como persona.

Armando, gracias por ser un amigo como ningún otro, te agradezco tus consejos y tu apoyo incondicional.

Agradezco también a mis amigos y compañeros de trabajo que diariamente conviven conmigo, en especial a: Vicki, Angeles, Abi, Anita, Sra, Rosa, Juanita, David, Rosa Ovando, Melo, Hugo, Varela, etc. se me hace imposible mencionar a todos, pero quiero que sepan que los aprecio mucho y que me hacen muy feliz con su compañía, además cada uno me ha enseñado algo para mi vida.

A mis compañeros de la Universidad (Lourdes Solórzano, Laura, Guadalupe, José Luis) les agradezco por haber formado un súper equipo, en donde siempre nos apoyamos todos y salimos adelante juntos por mucho tiempo, desgraciadamente nos tuvimos que separar y muy rara vez nos hablamos, pero quiero que sepan que los recuerdo con mucho cariño y que nunca los olvidare.

## *AGRADECIMIENTOS.*

A la maestra Fayne Esquivel Ancona y al profesor José Luis Ávila les agradezco que siempre estuvieron al pendiente de mis avances, dándome siempre en sus asesorías consejo útiles para lograr mi trabajo. También les doy las gracias por su tolerancia, paciencia e insistencias, que me ayudaron a no abandonar mi meta.

Gracias Marcos Bermejo (URIDES) por todo tu apoyo, paciencia y consejos que me diste para lograr mi objetivo.

A los profesores José Luis Sánchez Gámes, José Méndez Venegas y Maria del Carmen Montenegro gracias por haber sido parte de mi formación profesional, ¡APRENDI MUCHO DE USTEDES!.

A mis sinodales: Mtra. Martina Jurado Baizabal, Mtra. Cristina Heredia Ancona y a la Lic. Maritza Martínez Cárdenas les agradezco sus consejos que me realizaron para mi tesis.

# ***INDICE***

|                                     | <b>Página</b> |
|-------------------------------------|---------------|
| • <b>INDICE</b>                     | <b>I</b>      |
| • <b>RESUMEN</b>                    | <b>II</b>     |
| • <b>INTRODUCCION</b>               | <b>1</b>      |
| • <b>ANTECEDENTES</b>               | <b>2</b>      |
| • <b>MARCO TEORICO</b>              | <b>20</b>     |
| <b>*Rendimiento escolar</b>         | <b>20</b>     |
| <b>*Autoconcepto</b>                | <b>30</b>     |
| <b>*Tarea escolar</b>               | <b>44</b>     |
| <b>*El juego</b>                    | <b>53</b>     |
| • <b>JUSTIFICACION</b>              | <b>65</b>     |
| • <b>METODOLOGIA</b>                | <b>65</b>     |
| • <b>RESULTADOS</b>                 | <b>77</b>     |
| • <b>DISCUSIONES</b>                | <b>97</b>     |
| • <b>CONCLUSIONES</b>               | <b>105</b>    |
| • <b>LIMITACIONES Y SUGERENCIAS</b> | <b>107</b>    |
| • <b>BIBLIOGRAFIA</b>               | <b>110</b>    |
| • <b>ANEXO I</b>                    | <b>118</b>    |
| • <b>ANEXO II</b>                   | <b>139</b>    |

## RESUMEN

En ésta investigación se estudió el efecto que tiene un taller de tareas empleando el juego en el desempeño escolar. Este taller estuvo dirigido a niños de cuarto año de primaria que presentaban bajo rendimiento escolar (tenían un promedio menor de 8.0).

El principal propósito de esta investigación fue determinar si el taller de tareas empleando el juego, ayuda a los niños que presentan bajo rendimiento a mejorar su aprovechamiento escolar, ya que éstos se encuentran en muchos aspectos en desventaja con los niños de un rendimiento adecuado.

Se realizó una investigación cuasiexperimental de grupo control no equivalente, la cual se desarrolló en una escuela primaria oficial, en donde se solicitó autorización a la dirección para su realización. Posteriormente se escogió la muestra, la cual fue intencional no probabilística. Se seleccionaron 16 niños y niñas de cuarto año que tenían el antecedente de tener bajo aprovechamiento escolar (éste último se determinó por la boleta del ciclo escolar anterior en la cual debiera tener un promedio menor a 8.0), la selección se llevó a cabo con la ayuda de los profesores encargados de los grupos. Con los niños seleccionados se formaron 2 grupos independientes de 8 niños cada uno; grupo control, el cual no tuvo el taller de tareas con juego y el grupo experimental, al cual se le implemento el taller de tareas con juego. En ambos grupos se les aplicó el pretest y el postest de los instrumentos utilizados en esta investigación.

El taller de tareas con juego tuvo una duración de 2 meses, en donde el grupo experimental lo recibió 5 veces por semana con una duración de 60 min. cada sesión.

El objetivo de ésta investigación fue: Aplicar el taller de tareas utilizando el juego con niños que presentaban bajo rendimiento escolar, para determinar en que medida el taller les ayuda a mejorar su aprovechamiento escolar y su autoconcepto.

Los instrumentos que se emplearon para ambos grupos, fueron:

- 1) La prueba de la figura humana de Koppitz.
- 2) La escala de autoconcepto para niños de tipo diferencial semántico de Andrade y Pick.
- 3) Cuestionarios para padres de donde se obtuvo información demográfica y antecedentes del desarrollo y hábitos de estudio del niño.
- 4) Pruebas académicas para los niños elaborados especialmente para ésta investigación, que ayudaron a medir sus avances.
- 5) Cuestionarios aplicados a los niños con el objetivo de obtener información de su percepción, hábitos, y gustos por la escuela.

Los materiales que se ocuparon en el taller de tareas con juego (grupo experimental) fueron los útiles escolares principalmente, también se utilizaron otros materiales para crear actividades que favorecieran la realización de la tarea de manera divertida, como: cajas, palos, hojas de papel, plumones, etc.



## INTRODUCCION

En la etapa actual de desarrollo de nuestro país se requiere de un tipo de educación primaria en donde se instrumenten técnicas psicopedagógicas (como el juego) para que los niños perciban a la escuela como algo divertido, interesante, agradable y no como algo aburrido que les genere rechazo hacia ésta.

El mejorar el sistema educativo mediante el juego dará a los niños la oportunidad de participar más en su propia educación y así los niños estarán más motivados para descubrir nuevos conocimientos, los cuales le producirán satisfacción y seguridad, factores que emplearán en el transcurso de su vida (principalmente escolar).

En la educación escolar actual se podría considerar al juego como una alternativa para favorecer el aprendizaje, ya que es una actividad que es bien aceptada por los niños y favorece su desarrollo y aprendizaje, también los motiva, entusiasma y les interesa. Cuando el juego es bien empleado, lejos de generar indisciplina, enseña al niño hábitos y formas de conducta que favorecen su desarrollo integral y social, conductas que son posible de aplicar dentro y fuera del ambiente escolar en que se desenvuelve.

Esta innovación escolar trata de que los padres y los maestros tomen conciencia de la importancia que tiene la supervisión constante del desarrollo escolar y emocional de los niños, para lograr con esto, que se involucren más en todas las actividades escolares de una forma activa respetuosa y cariñosa, buscando un cambio de actitud que repercuta significativamente en la formación educativa y en la personalidad de los niños.

## ANTECEDENTES

Se han realizado varios estudios (Briklin 1975; Alvares 1998; Santiago 2000; Sánchez N. 1995) sobre el rendimiento escolar con el propósito de identificar factores que inciden con mejorar el rendimiento escolar en diferentes niveles de educación, sin embargo la mayoría de éstos estudios están enfocados a nivel preescolar y a nivel primaria.

En gran parte estos estudios se han enfocado a investigar, como el bajo rendimiento escolar afecta al alumno emocional y socialmente. Con el afán de apoyar a los niños con bajo rendimiento escolar se han realizado otros estudios (Newman 1983; Ramirez 2000; Delval 1994), que proponen el utilizar diferentes técnicas psicológicas y pedagógicas que apoyen el aprendizaje escolar, y que pueden ser manejadas por las diferentes personas comprometidas en la enseñanza (autoridades escolares, profesores, padres de familia y psicólogos escolares).

Sánchez (1999) realizó una investigación donde indaga estadísticas nacionales de Guevara Niebla, 1991; Méndez, 1994; Sep, 1996; ANUIES, 1996. Este investigador concluye que alrededor del 12% de los niños de primaria reprueban cada año y que de cada 100 alumnos que ingresan a la escuela primaria, sólo 57 la concluyen, continuando sus estudios a nivel secundaria. Es decir, el 43% de los alumnos dejan de estudiar por problemas tales como desventajas socioculturales, problemas de desarrollo cognitivo o físico y enfermedades físicas o mentales.

En investigaciones anteriores (Briklin 1975) mencionan que el escolar inteligente de bajo rendimiento académico es un niño cuya eficacia diaria en la escuela (y en otros campos) es muy inferior a lo que podría esperarse de su inteligencia. Gran número de estos niños actúan en forma deficiente a causa de varios factores como: a) factores psicológicos,

b) factores fisiológicos, c) factores sociológicos y d) factores pedagógicos. También refiere que los conflictos emocionales causan por lo menos el 80% de los casos de rendimiento insuficiente.

Por lo tanto cuando se habla de un niño de rendimiento insuficiente a menos que se especifique lo contrario, se refiere al niño potencialmente inteligente que rinde en forma poco satisfactoria, a causa de algún conflicto emocional interno.

El rendimiento insuficiente puede ser de 2 tipos: temporal y crónico. El temporal o situacional desaparece con el tiempo o por ciertos cambios en la situación del niño, pero no sucede así con el crónico, ya que en éste último, el niño ha presentado bajo rendimiento por un periodo prolongado de tiempo.

También mencionan Briklin y Briklin (1975) que los niños con un sub-rendimiento se caracterizan por presentar conductas pasivo-agresivas, irritabilidad, baja autoestima y poca tolerancia a la frustración, en donde el sujeto tiene más interés en evitar el fracaso que lograr el éxito; realiza una relación íntima entre el sentido del propio valor y la capacidad de aprovechamiento; hay una tendencia muy definida hacia la regresión, y además le disgusta la responsabilidad personal.

Así mismo, éstos autores mencionan que se debe considerar los siguientes puntos para afirmar la existencia de un bajo rendimiento escolar; a) medir la capacidad potencial del niño a través de pruebas de rendimiento escolar; b) observar cómo trabaja el niño, ya que el bajo rendimiento es la diferencia entre el trabajo y la potencialidad; c) evaluar los factores psicológicos; d) evaluar los factores fisiológicos; e) indagar sobre el ambiente socioeconómico; y f) indagar sobre el ambiente pedagógico, pues considera que éstos factores tienen una influencia determinante sobre el rendimiento escolar.

Del mismo modo, Álvarez, M. (1998) (citado en Santiago, 2000). Refiere que los factores que están atrás del éxito escolar son: antecedentes familiares, personales y escolares, así como las expectativas familiares, personales, los intereses escolares del estudiante, las aptitudes académicas y las características de la escuela.

Santiago Y. (2000) en la investigación que realiza sobre los factores que inciden en el rendimiento académico de los niños de primaria, concluye que las características de los niños con bajo rendimiento escolar difieren significativamente de los alumnos con un buen desempeño escolar en lo que respecta a los problemas de sueño, el desarrollo de sus habilidades intelectuales y académicas (lectura, escritura y expresión verbal), en la forma de interactuar con sus pares y/o los adultos. Además, los niños con bajo rendimiento escolar presentan síntomas de trastorno de déficit de atención con hiperactividad y de trastorno negativista desafiante.

Santiago (2000) menciona que las características del sistema educativo influye también en el fracaso escolar, ya que gran número de escuelas primarias (principalmente oficiales) no cuentan con los recursos económicos, materiales y humanos para proporcionar un buen servicio. Así mismo hay que tomar en cuenta que el rendimiento del niño en la escuela depende en gran medida de las facilidades físicas existentes y de la capacidad pedagógica e interés que muestren los maestros para desarrollar en sus alumnos todo su potencial intelectual.

También señala que el nivel académico de los padres es un factor importante que puede ayudar en el rendimiento escolar de los niños, debido a que los padres con un mayor nivel académico proporcionan hábitos y habilidades escolares más adecuados para facilitar el aprendizaje. Tomando en cuenta que dentro de la familia el niño obtiene hábitos, educación, reglas, seguridad, confianza, etc, lo cual le servirá como motivación para

superar obstáculos. Pero desgraciadamente muchos padres se desligan de la responsabilidad de estimular el desarrollo intelectual, moral y psicosocial de sus hijos, y dejan la "obligación" a la escuela (profesores) para que éstos cumplan con ésta tarea.

Como se ha observado el bajo rendimiento escolar en los niños depende de múltiples factores que repercuten en una baja autoestima. Lo anterior forma un círculo repetitivo como lo señala Sánchez N. (1995) en donde el bajo rendimiento escolar puede provocar una baja autoestima y viceversa.

Briklin(1975.) refieren que el niño al darse cuenta de que trabaja en forma poco satisfactoria, produce en éste cierta tensión emocional que reduce su confianza. Así, lo que puede empezar como un problema educativo, basado en un factor que no sea algún conflicto emocional, continúa como tal por causa del conflicto educativo. Por lo que es difícil determinar que sucede primero, si el problema educativo o el emocional.

Díaz de León (1994) refiere que cuando el alumno fracasa en la escuela, la percepción de si mismo puede conducirlo a sentimientos de inconformidad e insatisfacción en su desempeño escolar y crearle una autopercepción negativa, por lo que en ellos es más factible que se resalten características que no tienen que ver con su éxito académico. Algunos de éstos estudiantes manifiestan interés por ser una compañía grata para las demás personas que les rodean, pues intentan buscar en el afecto y la simpatía la aceptación de las persona de su entorno.

En una investigación realizada por Sánchez (1995) en donde comparó el autoconcepto de un grupo de niños con fracaso escolar ("B") contra un grupo de niños sin fracaso escolar, encontró que, el grupo "B" presentó un autoconcepto más bajo en todas las subescalas de la prueba de autoconcepto, que los alumnos que no presentaban bajo rendimiento. Los alumnos del grupo "B" obtuvieron los puntajes mas bajos en las

subescalas: “Yo como amigo” y “Yo como estudiante”, percibiéndose así como amigos: aburridos, mentirosos, callados, solitarios y/o presumidos. Como estudiante se sienten como más lentos, tontos, malos, burros, incumplidos, desorganizados, atrasados y flojos.

En este mismo estudio se observó un mayor número de niños que de niñas con bajo rendimiento escolar o fracaso escolar. Por otra parte también se tuvieron diferencias de género en el autoconcepto. Se observó un autoconcepto más bajo en los niños que en las niñas, esto le hizo suponer a Sánchez que el fracaso escolar afecta más a los niños, y que las niñas ante sus dificultades en el aprendizaje logran superarlas mejor, e incluso sin llegar al fracaso escolar, esto último podría explicar el porqué hay más niños con fracaso escolar y con un autoconcepto más bajo que las niñas.

También refiere que el ambiente familiar (las normas de afecto, de aceptación o de discordancia) va a impactar el desarrollo general del niño; Por lo tanto los niños con un buen patrón de vida familiar van a estar mejor ajustados y con un mejor autoconcepto, mientras que los niños con un mal patrón familiar es muy común que presenten problemas y/o manifiesten de alguna forma la problemática familiar. Los niños con fracaso escolar es más frecuente que vengan de familias disfuncionales, poco recompensantes, con carencias de relaciones afectuosas, dificultades en las relaciones de los padres, poco interés de los padres hacia los hijos, etc., por lo que esto va a influir en su autoconcepto.

En muchas ocasiones a los niños de bajo rendimiento escolar se les etiqueta con insultos como burros, tontos, e incluso hay profesores que al sentirse incapaces de enseñar al niño, prefieren ponerlo hasta la parte trasera del salón para no estar batallando con él, esto desgraciadamente perjudica y lastima la autoestima del niño. Por lo tanto, como hemos

visto, el autoconcepto del niño se ve influido por la información que provenga de la familia, escuela y comunidad.

En el niño la formación de su autoconcepto se da a partir del desarrollo de diversos aspectos como : los conocimientos que tenga sobre sí mismo (incluyendo lo referente al ambiente familiar), su apariencia física, sus habilidades, gustos y antipatías, su temperamento, su forma de aprender así como su preferencia por determinadas actividades, también en la manera de como asimila los resultados de sus acciones, las respuestas que recibe de otras personas principalmente de sus padres, maestros y compañeros. Todo lo anterior influyen en la formación de los conocimientos y sentimientos sobre sí mismo, manifestando así su autoconcepto en sus expectativas y aspiraciones (Arango, 1992 citado en Sánchez N. 1995).

Por otro lado, en la edad escolar, el niño empieza a relacionarse con otros adultos de su entorno (director, maestros, vecinos, etc) esto le permiten acumular toda una serie de información que le va a indicar las expectativas y actitudes que se esperan de él, influyendo esto en la formación de su autoconcepto. Es importante mencionar que la información que recibe de los padres de si mismo es fundamental para su autoconcepto, ya que estos son las figuras de apego más importantes del niño.

También Arango 1992 (citado en Sánchez N. 1995). Menciona que la familia (principalmente la madre) y los maestros tienen influencia sobre la formación del autoconcepto del niño, y esto va a depender de la calidad de las relaciones que se hayan establecido con el. Es decir. las respuestas emocionales que manifieste el niño va a reflejar la clase de relación que se ha mantenido, por ejemplo, si el niño es amado, él aprenderá amar.

Cuando el niño se siente importante dentro del medio que lo rodea, va creando un autoconcepto positivo, el cual favorecerá en la forma de verse frente al mundo y ante la relación con otras personas, lo que hace que surjan sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo. Newman (1983) comenta, que la imagen que el niño se forma de sí mismo, el adulto puede contribuir significativamente a su mejoramiento a través de los estímulos positivos que le brinda, por ejemplo, reconocerle con palabras y con hechos lo que el niño hace correctamente. Sin embargo, también los padres pueden ser responsables de fomentar en sus hijos un bajo autoconcepto, ya que estos frecuentemente insultan y/o ejercen algún tipo de violencia en contra de ellos cuando observan que el niño no es capaz de realizar las actividades "como ellos quieren" "Que el niño no entiendan sus explicaciones, que no trabaja con rapidez, limpieza y con buena letra.

La familia es muy importante para el niño para darle seguridad, confianza y soporte emocional para que desarrolle adecuadamente su autoconcepto, pero también la familia es fundamental para que el niño pueda tener mejor rendimiento académico en la escuela.

Ramírez (2000) encontró que la supervisión de los padres en la realización de la tarea de sus hijos tiene una correlación con la calificación y con la calidad de los trabajos. También refiere que las tareas se consideran importantes en un 100% ya que los niños reafirman los conocimientos que el maestro expuso en aula, es la oportunidad de que el niño recuerde, reafirme y enriquezca su conocimiento vistos. .

Guzmán (1991) menciona otra característica positiva de que los padres realicen la tarea con los hijos. Refiere que la supervisión ayuda a fomentar en el niño el hábito de la responsabilidad al cumplir con las actividades que se le encomienda. Agrega también que la



motivación y el interés que imprima el profesor a su clase y a la revisión de tareas repercutirán en los niños para que éstos realicen sus tareas escolares.

González (1994) refiere en su investigación ("las tareas escolares y su influencia en el aprendizaje) que es importante que el maestro considere que las tareas escolares tiene un apoyo fundamental para desarrollar su labor docente, pero que debe considerarlo sólo como un recurso y no como un sistema de enseñanza, es decir, que no abuse de ellas y que las utilice en forma correcta.

Del mismo modo menciona que las tareas escolares cumplen con la función de despertar en el alumno el interés por investigar y la necesidad de conocer los elementos que integran su medio ambiente. También señala que el enfoque o la concepción que tenga el maestro sobre lo que es la educación y la manera de ejercer su práctica docente va a depender la forma de trabajar las tareas escolares. Por ejemplo. si tiene un punto de vista tradicionalista las tareas serán planas y memorización, y si el enfoque es activo, este motivará al alumno a expresar sus inquietudes, a investigar, e indagar, y será capaz de resolver problemas. Este enfoque tiene una enseñanza que es significativa para el niño y es un recurso para mejorar el proceso de enseñanza -aprendizaje.

En la información anterior, hemos visto que los niños que presentan bajo nivel académico, aparte de que cuentan con una baja autoestima, en ocasiones no tienen en casa una persona que les ayude a elaborar las tareas escolares que les deja el profesor, por lo que el objetivo de esta investigación es apoyar a los niños (con bajo rendimiento escolar) a realizar sus tareas escolares diarias, en un ambiente alegre no hostil y con apoyo psicopedagógico. En donde se empleará el recurso del juego como herramienta para alcanzar el objetivo de que los niños con bajo rendimiento aumenten sus calificaciones escolares.

Al incorporar el juego en la realización de la tarea se trata de aumentar en los niños habilidades como observación, memoria y lenguaje. Además el juego es un medio propicio para adquirir conocimiento de las cosas y lograr la adaptación al medio escolar, estableciendo relaciones más cómodas y rápidas entre el niño y los temas de aprendizaje.

Para que el juego sea atractivo y agradable para el niño es importante conocer las actividades lúdicas que le son agradables, para generar inquietud, motivación e interés por participar en ellas. Para esto es fundamental conocer que tipos de juegos se deben de emplear en cada etapa del desarrollo del niño, es decir, poner actividades adecuadas para la edad del niño, evitando que éste se aburra y que exprese actitudes de indiferencia.

Delval (1994.) comenta que Piaget hace la siguiente clasificación de los tipos de juego:

**Juego de ejercicios:** Consiste en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo, pero que pasa a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirve para consolidar lo adquirido.

**Juego simbólico:** Se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. En donde se pueden reproducir escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo a las necesidades.

**Juego de reglas:** Estos tienen una gran complejidad y las reglas deben establecerse perfectamente al inicio de cada juego, por ejemplo, se debe mencionar las acciones permitidas dentro del juego, determinar quién empieza, cómo se termina, quién gana, así como la resolución de las situaciones en las cuales se puede producir un conflicto entre los jugadores. Los juegos de reglas son de carácter social, ya que va enseñando al niño a respetar las reglas que se marcan para evitar conflictos entre las participantes, esto va a requerir de la cooperación y tolerancia de todos, también los juegos van a permitir que el niño desarrolle habilidades que lo hagan cada vez más competitivo.

Juego de construcción: Son juegos de habilidad y de creación en los que se construye el mundo con los pocos elementos que se tengan a la mano, la regla es precisamente reproducir el mundo haciendo por ejemplo: coches, aviones, grúas, barcos, edificios, personas, etc. Los materiales que se pueden usar para realizarlas son múltiples, por ejemplo, piezas de madera, tapaderas, piedras, tubos, cajas, entre otros objetos.

Se han realizado varias investigaciones (Altamirano 1995; Delval 1994; Rodríguez 1991) en donde corroboran la importancia del juego para el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

Altamirano (1995) menciona que el juego es un medio excelente para que el niño interactúe en el mundo que lo rodea, dándole la oportunidad de liberar su energía, expresar sus deseos, sus conflictos, de una forma espontánea, resultándole placentero, al mismo tiempo el juego le permite crear nuevas aventuras, fantasías y/o recrear las situaciones que ha vivido ya sean éstas agradables o no.

Altamirano refiere que la importancia del juego radica en el hecho de que el niño reproduce las acciones que vive diariamente, lo cual constituye una de sus actividades primordiales, donde éste ocupa largos periodos de juego y esto le ayuda a elaborar internamente emociones y experiencias que despiertan su interacción con el medio exterior.

Una de estas interacciones puede ser en la escuela, donde se manejan relaciones sociales que disciplinan a todos aquellos que las comparten, los hacen tomar acuerdos, a interrelacionarse, a integrarse al grupo, a compartir emociones, ideas, y sentimientos sociales.

En la escuela cuando se va a desarrollar un juego, el papel del maestro se reduce prácticamente a explicar las reglas de éste, sin embargo, es importante que mientras los

niños juegan, la observación y participación del profesor sea activa para señalar si alguna regla no fue interpretada correctamente, y para proponer nuevos obstáculos a los niños que terminan rápido, para posteriormente indagar los comentarios de la actividad.

Es importante que se adapten algunos juegos tradicionales a los contenidos que actualmente se manejan en el aprendizaje, a fin de permitir que los alumnos a través de la interacción grupal constituyan nuevos conocimientos.

En otra investigación Rodríguez (1991) menciona que el juego es un factor básico en el desarrollo integral del niño, cumpliendo con una importante función de carácter fisiológico, psicológico y social. La cual se va fortaleciendo a través de los años.

Comenta Rodríguez que desde el punto de vista fisiológico, los juego requiere de movimientos físicos que le permite al niño tener buenos reflejos, mejor control, soltura, y coordinación de sus movimientos corporales. Es importante que el niño los practique cotidianamente para que su cuerpo se mantenga sano.

También el juego tiene un papel importante, en el acondicionamiento de la salud ya que ayuda en la lucha contra las enfermedades, pues a través de él, los niños están en contacto con el aire, el sol y otros elementos de la naturaleza.

Desde un punto de vista psicológico, el juego contribuye a la formación del carácter, a la adquisición de reglas morales, al dominio y confianza en sí mismo, también favorece a obtener un espíritu de disciplina. Lo anterior si lo aprende bien y lo refuerza continuamente es muy probable que lo aplique a lo largo de toda su vida.

A través del tiempo se ha observado que el juego tiene una importancia significativa en la vida del niño y su valor educativo repercute en la formación integral del educado, por lo que es necesario conocer y aplicar actividades que lo ameriten.

Cuando el juego se implementa en el aula, tiene que cumplir una función pedagógica la cual se cumple en la medida que permite ser introducido en el aprendizaje escolar, haciendo del trabajo una actividad agradable tanto para el maestro como para el alumno. Consiguiendo que los conocimientos sean asimilados en una forma sencilla y variada. El juego puede ser empleado en todas las áreas del aprendizaje escolar, en el cual el objetivo a tratar pueda ser logrado a través de dicha actividad.

El juego es un auxiliar valioso para el maestro ya que facilita la integración del niño al grupo en el que se desenvuelve y fortalece la relación maestro-alumno.

Mediante el juego el niño se habitúa al esfuerzo constructivo, desarrolla iniciativa, imaginación, ingenio, etc., y esto puede ser aprovechado por los maestros para que lo apliquen en las actividades artísticas, tecnológicas o científicas que sean del agrado de los niños y que estén dentro del campo educativo.

El juego es un excelente medio para conocer al niño, tanto en su forma de pensar como en su nivel cultural y social. Además a través del juego el maestro puede observar las verdaderas habilidades que los alumnos poseen y que realizan de manera espontánea y que en el trabajo diario no ha podido detectar.

Por lo tanto, el juego puede ser utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un medio de motivación, maduración o desarrollo complementario de sus clases (Rodríguez, 1991).

Valdés (1982) concluye en su investigación “El juego como auxiliar en la formación del educado”. Que se le debe dar importancia al juego de los niños, pues éste es un auxiliar en su preparación para la vida. Comenta que se debe de encausar los juegos infantiles, evitando lo más que se pueda limitaciones y prohibiciones, ya que el niño necesita ejercitar juegos de movimientos, de fantasía y de reglas para que su desarrollo en los aspectos físicos, mental y social sea óptimo. Del mismo modo menciona algunas sugerencias para los maestro y/o personas que laboran con niños.:

- .Los maestros deben proyectar nuevos programas de juegos, de tal manera que satisfagan las necesidades, intereses y capacidades de cada edad.
- .Poner atención especial a aquellos niños tímidos y con una deficiente coordinación, para que por medio del juego se integren al grupo.
- .Las experiencias de los niños no deben ser aisladas por lo que es necesario que la actividad lúdica vaya a la par y se entrelace con las áreas de experiencia y conocimiento.
- .Promover el juego en común para que el niño proyecte su espíritu hacia la vida social, el conocimiento y comprensión a los demás.
- .Los maestros deben de participar con los niños en el terreno del juego para conocerlos mejor y así darles toda la capacidad y afecto que esperan de ellos.

Cubero (1987) después de contemplar una visión panorámica de las teorías e investigaciones en relación al juego, refiere que lo lúdico representa un factor primordial en la vida del hombre debido a que le permite, a través del juego, superar estados emocionales, éticos, morales y sociales, así como desarrollar sus habilidades creativas. Menciona que es indispensable que se integre en los planes de estudio el empleo del juego, para la

formación de educadores, maestros, psicólogos y pedagogos, en donde se le dé mayor atención académica a lo lúdico de la que hasta hoy se le ha venido dando, y que se capacite al profesorado tanto en información como en formación sobre el juego. Así mismo se debe considerar al juego como un instrumento facilitador del aprendizaje que implica proporcionar y desarrollar toda clase de juegos con el niño, ya que para él lo lúdico constituye un elemento “básico” en el desarrollo global como individuo. También sostiene Cubero (1987.) que el juego desarrolla las facultades psicomotrices, sociales, creativas, y emocionales, así como la imaginación, la imitación y prepara a los niños para una inminente labor práctica. Agrega que en el juego están contenidas todas las tendencias del desarrollo, debido a que es una fuente de perfeccionamiento y progreso, creando zonas evolutivas de lo más natural e inmediatas para el niño.

También dice que para que se reconozca la importancia del juego, se debe de implementar, practicar, e incrementar, mediante la creación de espacios de juegos apropiados y necesarios tanto para cualquier nivel escolar como en el medio cotidiano. Estos espacios tendrían que estar instalados convenientemente y de acuerdo a un conocimiento efectivo, en donde se reúnan las condiciones mínimas que deben tener los espacios de juego en los centros escolares así como en el medio cotidiano, dichas normas deben ser exigidas en todo tipo de centro educativo.

Del mismo modo sugiere que se debe de favorecer y canalizar la colaboración entre sectores industriales y educativos con el fin de:

a) Crear equipos de asesoramiento pedagógico y psicológico en empresas e industrias jugueteras, para la fabricación de juguetes que despierten la creatividad y que ayuden a facilitar un aprendizaje sano en el niño.

b) Apoyar las iniciativas creadoras de los educadores. Por otro lado, debe solicitarse en las escuelas el equipo necesario de materiales lúdicos para el desarrollo infantil, así como hacer revisión y actualización de dicho material periódicamente.

Cubero (1987) hace una reflexión, en donde dice; que si se pretende que la infancia permanezca adecuadamente tanto en el tiempo como en espacio al interior de ese estado de juego al que nos invita, resulta claro que será a los adultos a quienes nos corresponda transformar, reinventar y descubrir nuestros propios juegos.

Por último señala que también se deben retomar las experiencias estéticas como objetivos dentro de los programas educativos. Siendo estas experiencias el arte, la música, la danza, la pintura, el teatro, etc, las cuales ofrecen a los infantes las más obvias oportunidades del juego.

Desafortunadamente los adultos suponemos que el juego solo es para los niños, pero también se ha demostrado por medio de investigaciones, que éste puede ayudar con excelentes resultados al aprendizaje de los adultos, así lo demuestra el siguiente autor.

Bautista (1998) realizó una investigación de técnicas de juego en el aprendizaje del adulto, dentro del área laboral, en ésta comenta que la teoría y enfoques que permite un fundamento explicativo de como influye la actividad denominada juego en el aprendizaje, son las cognitivas.

La teoría y enfoques cognitivos ubican su estudio en los procesos mentales, es decir, en la manera en que se percibe, relaciona y se dan respuesta sobre una determinada información (teoría de la información), o la manera de equilibrar, asimilar y acomodar la información (Piaget 1976), así como la importancia de la integración en el aprendizaje social



(Vigotsky 1988) estas dan la pauta de acciones sucesivas, que pueden ser relacionadas con las características del juego. Donde el juego, como una actividad con diversas manifestaciones, puede ser estructurado para ejecutar las acciones sucesivas de los procesos mentales cognitivos, adicionándole la peculiaridad que le es propia -el placer-.

Así mismo el juego relacionado con la educación, enfocado a respaldar el proceso de enseñanza- aprendizaje, concretamente como técnica didáctica dentro de la dinámica de aprendizaje de un grupo en formación, tiene una conexión de integración amplia a este proceso, a través del enfoque de educación permanente, el cual enfatiza la necesidad inherente de formación continua del ser humano, desde que nace hasta que muere.

La integración más específica del juego en el adulto, sobre la concepción de la educación, se da a través de la andragogía, la cual se centra en la educación del adulto partiendo de sus características peculiares, ampliando así el horizonte para encauzar la educación hacia la manifestación y desarrollo de las capacidades del adulto, capacidades que son procesos mentales, acciones sucesivas y específicas que pueden ejercitarse por medio del juego.

Lo anterior permite fundamentar el uso de la actividad denominada juego, como un medio para propiciar el ejercicio de procesos mentales a través de una adecuada estructuración y aplicación, que tienen que estar orientada a la ampliación, profundización y asimilación de conocimientos, aptitudes y comportamientos específicos del medio laboral.

Las acciones del comportamiento humano tiene su origen en la información que se guarda en la mente, la cual se toma de las mismas acciones del comportamiento, sin embargo, no toda la información se guarda o, (Piaget 1976) se asimila con la misma fuerza, ya que la misma mente selecciona de acuerdo a la información que ya tiene. También menciona que a través de las acciones del juego se le presenta información al adulto para que se active sus

procesos mentales y pueda seleccionar aquellas que le sean significativas para su realidad y la procese para guardarla. Bautista (1999) Refiere que la utilización del juego no es una actividad sencilla, ya que se requiere de: 1) preparación por parte de quien lo aspire a emplear. Preparación que incluye la comprensión y aceptación de la teoría y enfoques cognitivos ( Piaget y Vigotsky), de la conceptualización de la educación permanente y de la andragogía ( característica del adulto y su realidad presente ), de las teorías, características y tipos de juegos, así como habilidad para identificar y relacionar procesos cognitivos con el juego, a la vez conducir la dinámica de grupo de aprendizaje. 2) Disposición del adulto a participar en el juego. Si bien el juego puede predisponer a realizar un esfuerzo mental, para procesar una información, puede no tener el mismo impacto para estimular la disposición del adulto a jugar. Si bien existen juegos para adultos, el juego es considerado por algunos como una actividad propia de niños, recreativa y totalmente informal, lo cual lo excluye de la formalidad de un ambiente laboral y de aprendizaje. Esta conceptualización del juego, representa un obstáculo para que algunos adultos participen en juegos dentro de un proceso de enseñanza- aprendizaje, lo que implica para el educador, instructor, una inversión de tiempo extra de labor de convencimiento, del cual no siempre se dispone.

3) Apoyo de las autoridades de la institución, para la integración del juego como técnica facilitadora del aprendizaje dentro de un proceso de capacitación, en el medio laboral, ya que requiere de aprobación superior y de apoyo económico, para la elaboración y adquisición de materiales. La aprobación puede estar en función de la habilidad del educador, instructor, para convencer de los beneficios del juego para el aprendizaje, así como la amplitud de criterios de la autoridad, para experimentar nuevas opciones, sin embargo, la última palabra la determina la autoridad laboral. En el caso de que se tenga la aprobación superior, otro factor que hay que considerar es el económico, para poder

adquirir materiales, y muchas veces los presupuestos para el área educativa son reducidos, y no se otorgan, aquí la solución la puede dar el educador, y/o instructor, solventando los gastos por su cuenta o empleando su creatividad para utilizar materiales de reciclaje.

Los puntos mencionados a pesar de que se plantearon para un área laboral y para adultos, se considera que se acoplan en muchos sentidos en el área escolar e infantil.

# ***MARCO TEORICO***

## **RENDIMIENTO ACADEMICO**

En México uno de los principales problemas en la educación ha sido el fracaso escolar, sin embargo recientemente ha ido en aumento esta problemática; en la actualidad, mayor número de estudiantes tienen acceso a la educación básica por lo que se hacen más perceptibles los alumnos que presentan fracaso escolar.

Sapp (1990) analizó la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar, del primero hace la distinción entre el autoconcepto académico y la autoestima. El objetivo de su estudio fue evaluar y correlacionar el desempeño académico, el autoconcepto académico y la autoestima de estudiantes en alto riesgo en escuelas de nivel medio superior. La autora caracteriza a los estudiantes “en alto riesgo” como: estudiantes que no reciben diploma de escuela media superior, quienes se gradúan con una inadecuada competencia, que no han tenido éxito en su desempeño, candidatos para educación compensatoria y especial, con bajo rendimiento escolar, repetición de grados, pobre atención, problemas conductuales y bajo nivel socioeconómico.

Esta autora considera que el, autoconcepto y el rendimiento académico son factores cognitivos conductuales que pueden ayudar en la problemática de éstos estudiantes, ya que ella ha observado que los estudiantes de alto riesgo no pueden visualizar su desempeño académico adecuadamente, por lo que tienen una visión negativa de su desempeño académico, siendo importante reforzar su autoexploración en relación a su rendimiento; así estos factores cognitivos conductuales pueden ser usados como una ayuda para que los alumnos de alto riesgo tiendan hacia una autoexploración positiva. También considera la autora que éstos estudiantes pueden aprender a

manejar sus propios procesos cognitivos y así romper con el círculo de distorsiones cognitivas que han formado, refiere que son estudiantes que necesitan una amplia intervención académica en donde se les apoye a autorreforzarse o autofortalecerse.

Concluye que es importante que los estudiantes de alto riesgo aprendan a soportar o tolerar no solamente sus limitaciones académicas, sino también sus dificultades en su autoconcepto, en donde los factores cognitivo-conductual combinados con un estudio de sus habilidades puede ayudar a mejorar su rendimiento académico.

González, Núñez y Valle (1992) realizaron una investigación cuya finalidad fue analizar la relación e influencia entre el rendimiento académico (verbal y matemático) y el autoconcepto, así como el analizar los resultados obtenidos a través del modelo de comparación Externa – interna (éste modelo se refiere a que el niño puede expresar su autoconcepto de dos formas: 1) interna: comparándose ellos mismos en diferentes áreas, y 2) externa: comparándose ellos mismos con sus compañeros en cada área).

Estos autores a partir de su investigación, resaltan un hecho de especial relevancia, específicamente sobre una de las predicciones realizadas por otros autores en donde se fundamentaba positivamente la integración escolar de los niños con necesidades educativas (niños con bajo rendimiento escolar, con retraso escolar o fracaso escolar) a clases regulares, con el fin, entre otras cosas, de reducir el estigma social al que con frecuencia son objeto, además de que los niños “normales” los respetarían y aprenderían a trabajar con ellos, lo cual les haría considerarse más competentes y se sentirían mejor que si estuviera en clases de educación especial.

González, Núñez y Valle (1992) refieren que los alumnos con deficiencias en clases regulares obtienen un mayor rechazo por parte de sus iguales, así mismo, tienen un

autoconcepto menor al de los niños con deficiencias similares los cuales permanecían en sus clases de educación especial.

Atherley (1990) estudio el autoconcepto y el rendimiento académico relacionándolo con el nivel socioeconómico por lo que concluye, que la autoestima y el nivel socioeconómico sí pueden ser factores que repercutan en la conducta y el nivel académico del niño. Por otro lado, comenta que los métodos de enseñanza y las actitudes de los maestros en los niños con menos habilidades tienen una importante influencia sobre como éstos niños se perciben a sí mismos, reconociendo que el autoconcepto es una variable educativa importante y con una gran influencia sobre el rendimiento, la conducta y la motivación en los niños con atraso escolar.

Por otra parte, Machargo (1992) analizó la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico a partir de la utilización de la retroalimentación. El objetivo del estudio fue comprobar la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento, específicamente sobre la ejecución de una prueba de contenidos académicos, así como observar si el autoconcepto del alumno influye en la eficacia de la retroalimentación.

Se trabajó con una muestra de 115 alumnos de 5° grado de educación básica; la muestra fue dividida en tres categorías de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en un test de autoconcepto académico, estas fueron: autoconcepto alto, autoconcepto medio y autoconcepto bajo; a su vez cada categoría fue subdivida en tres grupos proporcionando a cada uno, un diferente tipo de retroalimentación (positivo, negativo y neutro), en total se trabajo con 9 grupos. Se tomaron dos medidas de rendimiento académico a cada uno de los 9 grupos de alumnos, éstas fueron antes y después de ser proporcionada la retroalimentación.

En los resultados se encontró que la retroalimentación positiva fue eficaz en dos de las tres categorías, que fueron: el grupo de autoconcepto alto y al grupo de autoconcepto bajo. En el grupo de autoconcepto alto al recibir la retroalimentación positiva se reforzó la opinión favorable que tenían de sí mismos ayudando a aumentar y mantener su esfuerzo en los ejercicios o tareas asignadas. El grupo de autoconcepto bajo, quienes con frecuencia se encuentran expuestos a valoraciones negativas por parte de los profesores y compañeros y que por lo regular reciben retroalimentaciones poco favorables, en el estudio, cuando recibieron la retroalimentación positiva, provocó en ellos una reacción positiva en la cual se observó un evidente esfuerzo por mejorar su rendimiento posterior.

En cuanto a la retroalimentación negativa ésta resulto ineficaz para el grupo de alumnos de autoconcepto alto, ya que estos alumnos al recibir la retroalimentación negativa redujeron su esfuerzo, manifestando malestar y mostrando desinterés hacia la tarea académica que tenían que ejecutar.

En los grupos restantes no se obtuvieron diferencias significativas, sin embargo es importante resaltar en cuanto al grupo de autoconcepto bajo, el que recibió la retroalimentación negativa a pesar de que podría esperarse que su retroalimentación empeorara, su rendimiento fue casi idéntico antes y después de aplicada la retroalimentación, esto se explica al observar que la información negativa que viene de afuera se encuentra de acuerdo a su autoconcepto negativo, por lo que mantiene la situación no mostrando cambios en su rendimiento.

Ante los resultados encontrados, el autor concluye que la retroalimentación resulta eficaz para producir cambios en el rendimiento académicos ante una situación

experimental, sin embargo, no siempre sucede así, depende de la condición que se maneje; en éste caso la condición controlada fue el autoconcepto.

A partir de éste estudio, el autor refiere que los alumnos de autoconcepto alto son más receptivos de la información que se les da, ya sea ésta positiva o negativa; y por otro lado, los alumnos de autoconcepto bajo muestran una reacción favorable hacia una retroalimentación positiva, sin embargo, no se observa una reacción significativa ante las retroalimentaciones negativas y neutras.

Como se ha manifestado, la retroalimentación tiene implicaciones serias para los niños en el salón de clase o en su ámbito familiar, Pero desafortunadamente en la realidad se tienen a maestros o padres de familia que cuando el niño presenta bajo rendimiento escolar y/o bajo autoconcepto tienden a desvalorizarlos, proporcionándoles información negativa lo cual puede afectar mas su rendimiento escolar o su autoconcepto, por lo tanto en éste estudio se puede decir que si los maestros y/o padres refuerzan a los niños positivamente pueden ayudar a mejorar su rendimiento escolar y su autoconcepto.

Actualmente se han clasificado dentro de los niños que presentan bajo rendimiento escolar o fracaso escolar a los niños con problemas de aprendizaje (trastorno de Aprendizaje).

Uno de estos estudios es el realizado por Chapman ( 1988 ). En este estudio se analizó la relación entre autoconcepto, locus de control académico y expectativas en el rendimiento. Se trabajo con 78 niños con problemas de aprendizaje y 71 sin problemas de aprendizaje (niños con un rendimiento escolar normal) durante un periodo de dos años, participando 5 escuelas en el estudio. El autor hace notar que en cuanto a los problemas de aprendizaje hay desacuerdo con respecto a su



definición, así mismo, refiere que a los niños con problemas de aprendizaje no se les proporciona en estas escuelas un programa remedial, así como tampoco son clasificados por éstas como niños con problemas de aprendizaje. Chapman identifica a los niños con problemas de aprendizaje como aquellos en los que se da una discrepancia entre su rendimiento y su habilidad.

Los instrumentos empleados para ésta investigación fueron: La “Escala para estudiantes de la percepción de habilidad” para evaluar el autoconcepto académico, para el locus de control académico fue aplicado el “Cuestionario de responsabilidad de rendimiento intelectual”, y por último, las expectativas de rendimiento académico se midieron con la “Escala de Desempeño académico proyectado”.

En los resultados se encontró que los niños con problemas de aprendizaje tienen más baja autopercepción de sus habilidades que los niños sin problemas de aprendizaje, también los niños con problemas de aprendizaje presentaron dificultades en su aprendizaje y una baja expectativas de su rendimiento. Se observó más un bajo autoconcepto en los niños con problemas de aprendizaje que en las niñas con problemas de aprendizaje.

Finalmente, Chapman considera que las diferencias encontradas entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje puede deberse al hecho, de que los primeros, no reciben una ayuda o programa remedial, por lo que esto puede aumentar las características afectivas negativas., del mismo modo puede incrementar las influencias negativas en la motivación del estudiante.

Durrant, Cunningham y Voelker ( 1990 ). Realizaron un estudio en donde evaluaron la importancia de los problemas de aprendizaje y los desordenes conductuales en la competencia perceptiva de los niños con problemas de aprendizaje. En su estudio

trabajaron con 60 niños de 8 a 13 años de edad los cuales se clasificaron en cuatro grupos: 1) niños sin problemas de aprendizaje y sin desorden en la conducta, 2) niños con problemas de aprendizaje y sin desórdenes en la conducta; 3) niños con problemas de aprendizaje con síntomas externos, y 4) niños con problemas de aprendizaje y con síntomas externalizados e internalizados. Para la medición del autoconcepto fue utilizada la “Escala de competencia perceptiva para niños” de Harter (s.f.), la cual obtiene evaluación de autoconcepto: general, social y académico; solo se utilizaron tres de las cuatro subescalas de la prueba (Escala de competencia cognitiva, Escala de competencia social y la Escala de autoestima general), también fue medido el coeficiente intelectual de los alumnos a través de la Escala revisada de inteligencia de Wechsler (WISC-R).

En los resultados se encontró, que las medidas del autoconcepto general, social y cognitivo de los grupos sin desorden de la conducta fueron más altas que en los grupos con desórdenes de la conducta. Por otro lado, no se observaron diferencias entre el grupo de niños sin problemas de aprendizaje y el grupo de niños con problemas de aprendizaje sin desórdenes de conducta. Se encontró un autoconcepto cognitivo más bajo en niños con un bajo CI verbal. No se obtuvo una correlación significativa entre el autoconcepto social y las medidas del rendimiento académico o CI. En cuanto al autoconcepto general medido a través de la Escala de Autoestima general, no se encontró una correlación significativa con las medidas de rendimiento académico o la conducta, sin embargo, correlacionó positivamente con el CI de ejecución del WISC-R. También en este estudio se encontró que el autoconcepto parece estar relacionado primeramente con dificultades conductuales y secundariamente con dificultades en el aprendizaje, por otra parte, el autoconcepto

social parece estar relacionado con la variable conductual y no relacionado con las variables académicas e intelectuales, Así mismo, el autoconcepto puede ser un predictor de una combinación de información intelectual y conductual.

De esta manera, el objetivo del estudio fue evaluar la importancia de los problemas de aprendizaje y de los desordenes conductuales en la competencia perceptiva de los niños con problemas de aprendizaje. En la hipótesis planteada en esta investigación, se esperaba que el autoconcepto estuviera relacionado primeramente con variables conductuales y secundariamente con variables cognitivas, pero en los resultados recibe un apoyo parcial, ya que en el autoconcepto social solo se encontró relación con la variable conductual más no con la cognitiva.

Los autores concluyen que los niños que tienen solamente problemas de aprendizaje tendrían diferentes requerimientos en términos de intervención a diferencia de los niños con problemas de aprendizaje con dificultades conductuales o emocionales. Sugieren que los Psicólogos y educadores deberían evaluar el estado socioemocional de los niños con problemas de aprendizaje antes de tomar decisiones en cuanto a su intervenciones.

Se tiene un estudio realizado por Coleman, Mc Ham y Minnett ( 1992) en donde examinaron las distintas habilidades sociales en niños con problemas de aprendizaje y niños con dificultad académica (niños con bajo rendimiento escolar). Se trabajó con 85 niños con dificultad en el aprendizaje de 3° a 6° grado de escuela elemental, quienes fueron comparados con un grupo de niños de bajo rendimiento del mismo sexo, y grado escolar. Se les aplicaron dos pruebas de autoconcepto: La Escala de competencia de percepción para niños de Harter, que mide la percepción del niño de su propia competencia social y la percepción de sus relaciones sociales,

y el Cuestionario de Autodescripción de Marsh y Parker (s.f.) que evalúa las relaciones entre iguales y las relaciones parentales; por otra parte se aplicó el Cuestionario de soledad, el cual analiza los sentimientos de soledad y la adecuación o inadecuación social y su estimulación de su estatus entre iguales. Los compañeros de clases de ambas muestras completaron una escala social en la que juzgaban lo que les gustaban o disgustaba de sus compañeros, y los profesores contestaron dos cuestionarios sobre las habilidades sociales de los niños. Los resultados mostraron que los niños con problemas de aprendizaje y los niños de bajo rendimiento escolar fueron comparables en la mayoría de las medidas (competencias sociales), sin embargo, los niños con dificultades en el aprendizaje se percibieron ellos mismos como menos solos que los niños de bajo rendimiento, así mismo, la variable sobre la aceptación de los iguales favoreció a los niños con problemas de aprendizaje más que a los de bajo rendimiento escolar. Los autores explicaran estos resultados, a partir del hecho, de que los niños con problemas de aprendizaje al encontrarse también en clases de educación especial, esto les provee de un segundo grupo de referencia en el cual inician y mantienen relaciones sociales; el rango de habilidades sociales es menor en las clases de educación especial a diferencia de las clases regulares, estos grupos de educación especial proporcionan a los niños un clima social más sencillo dándoles la oportunidad de interactuar con compañeros con similares características, específicamente, en cuanto a sus habilidades; esto puede ayudar a formar afiliaciones entre ellos disminuyendo sus sentimientos de soledad. Por otra parte, los niños con bajo rendimiento escolar al encontrarse en clases regulares, las interacciones entre sus compañeros son más restringidas, al contar la

mayor parte de éstos con mejores habilidades, por lo que los niños con bajo rendimiento escolar pueden socialmente aislarse más del resto de sus compañeros.

Los autores concluyen que éstos resultados pueden sugerir que las clases de educación especial pueden ofrecer algunas ventajas sociales a los niños con leves desventajas ( bajo rendimiento escolar).

Pereda, Menéndez, Moría, Méndez, Conesa y Núñez (1990) analizaron ciertas variables como la autoestima, el motivo de logro, la esperanza de éxito, la perseverancia, el locus de control y la orientación temporal y su influencia sobre el rendimiento académico. Utilizaron una muestra de 187 alumnos de 7° y 8° grado de educación básica.

En los resultados se observó una influencia significativa de todas las variables sobre el rendimiento académico, encontrándose por tanto que los estudiantes que presentan una alta autoestima presentan igualmente un mejor rendimiento que los estudiantes con baja autoestima.

En cuanto al motivo de logro los autores consideraron la teoría de Mc Clelland en donde refieren que es posible desarrollar en los sujetos el motivo de logro, encontrándose éste como una tendencia para alcanzar el éxito; así, en sus resultados, y con base en esta teoría, los autores encontraron que a mayor motivo de logro se tiene un mejor rendimiento académico; a partir de esto, ellos consideran que sería importante plantear una revisión de los diferentes métodos de enseñanza los cuales favorezcan en los estudiantes el desarrollo de las tendencias a alcanzar el éxito, en lugar de tendencias para evitar al fracaso.

## AUTOCONCEPTO

Se ha dado gran controversia en cuanto a la definición de los términos autoconcepto y autoestima, ya que existe la dificultad en la conceptualización teórica de estos términos. Es decir el término de autoconcepto se ha interpretado a través de diversos puntos de vista, en muchos de ellos se señala a éste como sinónimo de autoestima, autoconocimiento, autoevaluación, entre otros conceptos.

Sánchez C. (2000) realiza una distinción de los conceptos antes mencionados:

**AUTOESTIMA:** Para Shirley A: Mietlick Profesora de la universidad de Massachussets (citada en Sánchez 2000) es el conjunto de pensamientos y sentimientos que tenemos de nosotros mismos. Stanley Coopersmith en su libro “The antecedents of Self-esteem” refiere a la autoestima como la evaluación que efectúa y generalmente mantiene el individuo con respecto a sí mismo: Expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica en qué medida el individuo se cree capaz, importante, digno y con éxito. En resumen, la autoestima es un juicio personal de dignidad, que se expresa en las actitudes del individuo hacia sí mismo.

**AUTOCONOCIMIENTO:** Es el proceso en el cual un individuo conoce los elementos que le dan constitución.

**AUTOEVALUACIÓN:** Es la capacidad de calificar los aspectos integrantes del individuo en forma positiva o negativa.

**AUTOCONCEPTO** , self ó sí mismo : Según psicólogos como Sullivan, Murray, Angyal y Catell (citados en Sánchez C. 2000) comprendieron primeramente el concepto de “sí mismo” como sinónimo de “organismo”, es decir, entendida como la totalidad del ser humano (totalidad de las características, habilidades, procesos, creencias, valores y actitudes) (citada en Sánchez 2000).

En esta dificultad de diferenciar entre autoconcepto y autoestima, Shavelson y cols (1976) mencionan que encontraron 17 conceptualizaciones diferentes en las que se contraponen su status evaluativo o no evaluativo, su característica uni o multidimensional y su carácter estable o cambiante, los autores concluyen que debido a la gran cantidad de definiciones existentes se tiene una gran sobreposición en la terminología de autoconcepto y autoestima.

Para estos autores el autoconcepto y la autoestima deben considerarse como equivalentes ya que la diferencia entre el aspecto descriptivo asignado al autoconcepto y el evaluativo asignado a la autoestima no es clara.

Fleming y Courtney (1984) consideran a la autoestima como un componente o dimensión evaluativa del autoconcepto, esto es, que mientras el autoconcepto se refiere a las descripciones de sí mismo, en la autoestima se tiene los juicios evaluativos acerca de esas descripciones.

Marshall (1989) también diferencia el autoconcepto de la autoestima, considerando al primero como el conjunto de percepciones, sentimientos y actitudes que una persona tiene acerca de sí mismo, menciona que se va a tener un autoconcepto global el cual va a estar conformado por diferentes dimensiones siendo una de éstas la autoestima, la cual se va a referir específicamente a las autoevaluaciones de la persona, y a los juicios acerca de su propio valor. En el autoconcepto se van a tener diferentes aspectos como las características físicas, psicológicas, el género y la identidad étnica.

Rogers (citado en Smith 1984) empleó el término “sí mismo” de manera distinta a la terminología de otros intelectuales de la materia, distinguiéndolo como la “conciencia de ser o de funcionar”. Del mismo modo menciona que el concepto del yo es la imagen que el individuo tiene de sí mismo a partir de la interacción con el ambiente

y la interacción valorativa con los demás, dependiendo de esto el individuo va a ir formando la estructura de sí mismo siendo ésta una configuración coherente y organizada de percepciones sobre las características del yo, percepción que puede ser consciente o inconsciente. Además de que se tiene las percepciones de las relaciones del yo con los otros, así como los distintos aspectos de la vida y los valores asignados a estas percepciones, de esta forma el concepto de sí mismo se desarrolla en función de la interacción social, valorando el propio individuo la aceptación o rechazo que los demás le muestran ante determinadas situaciones. Por otra parte, la base fundamental del concepto de sí mismo va a ser una base positiva, es decir que se tendrá en el individuo una tendencia hacia el crecimiento, la conservación, la autonomía o hacia la autorrealización, lo que Rogers llama “tendencia actualizante”.

Rogers (citado en Smith 1984) refiere que en la medida en que los niños van interactuando con su medio ambiente, su campo perceptual o fenomenológico se diferencia poco a poco formando el concepto de sí mismo; así, cuando la persona ya ha establecido el concepto de sí mismo, la experiencia negativa o incompatible representarán una amenaza, incluyendo la conducta personal. La persona equilibrada reaccionará en forma adecuada ante la amenaza modificando su autoconcepto para que la experiencia encaje en él o sea congruente: por otro lado, la persona menos equilibrada llegará a negar o deformar la vivencia para poder anular la incongruencia.

“El autoconcepto,” “self” y “sí mismo” son términos que como he mencionado se han utilizado intercambiamente para referirse a lo mismo. Así, el autoconcepto puede entenderse como la percepción de nosotros mismos; más específicamente serían nuestras actitudes, sentimientos y el conocimiento acerca de nuestras capacidades, habilidades, apariencia y la aceptación social de nosotros mismos.



Por otra parte, Tamayo (1982) define al autoconcepto como el conjunto de percepciones, sentimientos, autoatribuciones, imágenes, así como juicios de valor que se refieren a uno mismo, comprendiendo este autoconcepto como un proceso psicológico donde los contenidos y dinámicos se determinan socialmente, por lo tanto, será principalmente un fenómeno social.

Shavelson (1976) define al autoconcepto como la percepción individual que se tiene de uno mismo, distingue 7 factores o características importantes del autoconcepto: 1) Es organizado o estructurado; 2) Es multifacético, aquí se incluyen áreas como la escolar, aceptación social, atracción física y habilidad; 3) Es jerárquico, es decir, puede formarse una jerarquía de experiencias individuales en situaciones particulares como base de una jerarquía de autoconcepto general; 4) El autoconcepto es estable, sin embargo, como es jerárquico, irá dependiendo cada vez más de situaciones específicas por lo que tendrá a ser menos estable; 5) Un quinto factor es el aspecto del desarrollo, ya que conforme la persona va desarrollándose desde que nace hasta la edad adulta, el autoconcepto, también irá cambiando a través de sus experiencias y el contacto con su medio ambiente, tendiendo así a ir integrando las partes de su autoconcepto estructurado y multifacético; 6) El autoconcepto es una forma de evaluación del sí mismo ante las diferentes situaciones a las que se enfrenta el individuo; y 7) El autoconcepto es diferenciable de otros constructos o estructuras de la persona ante determinadas situaciones.

Para Gondra (citado en Onate, 1989) el autoconcepto o concepto de sí mismo es una configuración organizada, y contiene todas aquellas percepciones relativas a uno mismo, las relativas a su relación con los demás, y los valores y objetivos de la persona.

Los factores importantes a considerar en el desarrollo del autoconcepto son:

- 1) Conceptos de sí mismo.
- 2) Percepción de las respuestas de otros.
- 3) Respuestas de los otros: actuales y reales.
- 4) La conducta de la persona.

De esta manera, las respuestas reales de los demás serán importantes para determinar cómo el individuo se percibirá a sí mismo, influyendo esta percepción en su autoconcepto y guiando a su vez su conducta; aunque las respuestas de los demás no formarán automáticamente el autoconcepto de la persona.

Para Marshall (1989) el autoconcepto se refiere a las percepciones, sentimientos y actitudes que una persona tiene hacia sí misma; el autor habla también de autoimagen para referirse a lo mismo. El autoconcepto en general está compuesto por varias dimensiones, una de éstas es la autoestima, la cual se refiere a nuestra evaluación, es decir, nuestro juicio acerca de nuestros propios valores. Con respecto al autoconcepto se toman en cuenta otros aspectos como son: características físicas, cualidades o rasgos psicológicos, el género y la identidad étnica.

Branden (1993) habla de autoconcepto alto y bajo, refiere que cuando se tiene un autoconcepto positivo, éste actúa como el sistema inmunológico de la conciencia dándole resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración. Manifiesta que “El no tener un autoconcepto positivo impide nuestro crecimiento psicológico y que cuando el autoconcepto es bajo, disminuye nuestra resistencia frente a las adversidades de la vida”.

El autoconcepto bajo es la creencia de lo que todo lo hecho y expresado por el individuo no será lo suficientemente digno de ser valioso para los otros ni para sí mismo, su sentir es de inseguridad e ineptitud para la vida, las personas con bajo

autoconcepto comúnmente tienden a buscar personas con quien relacionarse que tengan el mismo autoconcepto.

Respecto a las conductas que indican un autoconcepto alto y bajo se han elaborado estudios, tratando de estandarizar estos comportamientos, uno de ellos lo llevo a cabo Paul Nuttall profesor de la Universidad de Massachussets ( internet 1) quien considera que existen características de los niños con autoconcepto alto y bajo, las cuales son:

Los niños con características de autoconcepto bajo comúnmente expresarán lo siguiente:

- No puedo hacer nada.
- No puedo hacer las cosas también como los otros.
- No quiero intentarlo.
- Sé que no lo puedo hacer.
- Sé que no voy a tener éxito.
- No tengo una buena opinión de mí mismo.
- Quisiera ser otra persona.

El autoconcepto bajo comúnmente se manifiesta cuando los niños son tímidos, incapaces de realizar cualquier actividad, dependientes y tenderán a ser solitarios.

Las características de los niños con un autoconcepto alto son:

- Hacer amigos fácilmente.
- Muestran entusiasmo en las nuevas actividades.
- Son cooperativos y siguen las reglas si son justas.
- Pueden jugar solos o con otros.
- Les gusta ser creativos y tienen sus propias ideas.
- Demuestran estar contentos, llenos de energía, y hablan con otros sin mayor

esfuerzo.

La función del autoconcepto alto radica en impulsar al individuo a obtener una mejora personal, no solo en los momentos difíciles, sino aún en las situaciones armoniosas, el individuo tratara con esa confianza en él mismo de perfeccionar todavía más su situación.

Cuando se tiene un pensamiento positivo o negativo, la mente misteriosamente capta las imágenes ordenándolas en el subconsciente y en determinadas situaciones estos pensamientos se manifiestan sobre las actividades que realizamos y aún más allá repercuten sobre el propio organismo; si efectivamente el pensamiento positivo o negativo se refleja en nuestras propias actividades, una persona con autoconcepto bajo la cual piensa comúnmente mal se sí mismo, tenderá a manifestar conductas contraproducentes para sí, repercutiendo de esta manera en las propias actividades cotidianas. Desde esta perspectiva se puede fundamentar el porque es una necesidad tener un acutoconcepto alto.

Ciertamente la necesidad de un autoconcepto alto pareciera presentarse de manera diferente para cada edad, por ejemplo los niños tienen la necesidad de tener cariño por parte de sus padres, los adolescentes tienen distintas necesidades de autoconcepto como son la apariencia y la aceptación de parte del grupo en el que se desenvuelven, en adultos va referida a la aceptación de sí para cubrir sus propias necesidades; a pesa de las necesidades en cada edad, se puede decir que el autoconcepto es crucial para el desarrollo de cada persona. Por lo tanto la necesidad de un autoconcepto alto no solamente es necesario para las personas adultas, de hecho se puede afirmar que es fundamental en la etapa concerniente a la niñez, debido a que en ésta etapa se adquieren los patrones personales para su actuación como adulto. Branden ( 1994 ) menciona

“todo niño necesita comprender su mundo y cuando esa necesidad se ve frustrada una y otra vez, el resultado suele ser la formación de un sentido trágico del sí mismo y de la vida”

El autoconcepto alto en niños sobre todo en la edad comprendida como escolar (en primaria) es de gran importancia, por que el sujeto interaccionará con otros niños distintos, quienes a su vez, tendrán puntos de vista diferentes en las categorías de estima. Dentro del actuar educativo, el niño adquirirá conocimientos y habilidades nuevas, que reforzarán la concepción tenida de sí mismo.

Serrano (1981 citado en Oñate) considera que el maestro tiene una influencia importante en las actitudes que los estudiantes se forman con respecto a sí mismos, principalmente en actitudes como, responder preguntas, resolver problemas y manifestar sus pensamientos. El maestro puede o bien ayudar al estudiante a reconocer su valor y sus posibilidades, o puede recordarle una y otra vez su poca valía para el estudio. El maestro es un factor importante de las fuerzas que influyen en el desarrollo del concepto de sí del estudiante: puede empobrecerlo o enriquecerlo.

Existe una fuerte relación entre el autoconcepto y las notas escolares. Se puede considerar que el rendimiento es un producto de la personalidad total del alumno y no solo de sus capacidades intelectuales. No obstante, las personas que obtienen calificaciones elevadas ejecutan mejor su trabajo en términos de metas ocupacionales y académicas a largo plazo, y también ejecutan mejor tareas inmediatas breves cuando la razón es cumplir una rutina poco interesantes u obtener alguna satisfacción extrínseca.

Otro punto interesante es la percepción que el maestro tiene del alumno, que es un punto de arranque para el estudio de la relación educativa. Así, si el profesor es

cariñoso, tiene empatía, etc, puede llegar a mejorar las calificaciones escolares de los alumnos más bajos

Rappoport (1986) considera que el logro ocupa un lugar importante en el concepto de sí mismo. El niño que se desenvuelve bien en la escuela, y por ello recibe aprobación por parte de progenitores y maestros, tendrá obviamente, una mejor autoimagen, que se mostrará en sus sentimientos generales de confianza en sí mismo. Y lo inverso sucede con aquellos estudiantes cuyos logros son bajos a pesar de los tópicos tradicionales sobre los estudiosos insaciables.

La buena comunicación que se establece entre los padres y el niño, es relevante para la formación del autoconcepto, porque la comunicación es uno de los conductos por el cual el autoconcepto se construirá.

Existe una gran relación entre actitudes de los padres y notas escolares. Los hijos de padres que ejercen autoritarismo y violencia tienen autoconceptos más bajos. Si los padres manifiestan amor y aprecio al hijo, éste se percibirá como alguien que posee buenas cualidades, de modo que pueda llegar a tener un autoconcepto alto.

Según Paul Nattall (Internet I) existen acciones dentro de la familia que pueden debilitar el autoconcepto en niños y son las siguientes:

- Tener pocas expectativas del niño.
- Gritar o criticar demasiado, sobre todo enfrente de otros.
- Criticar al niño más de lo que se elogia o agradece.
- Utilizar adjetivos como tonto, estúpido, etc.
- Al cometer errores, les dicen a los niños que han fracasado.
- Sobreprotegen o descuidan a los niños.

En el libro *The Antecedents of self-Esteem* de Stanley Coopersmith (citado en Sánchez 2000) se mencionan cuatro condiciones frecuentemente asociadas con el autoconcepto alto en niños.

1. El niño experimenta una total aceptación de los pensamientos, los sentimientos y el valor de su existencia.
2. El niño opera en un contexto de límites bien definidos y firmes, si bien justos, razonables y negociables; pero no goza de limitada “libertad”. En consecuencia, el niño experimenta una sensación de seguridad y se forja una base firme para evaluar su comportamiento. Los límites generalmente implican normas elevadas, así como también la confianza de que el niño será capaz de alcanzarlas, con la consecuencia de que generalmente lo logra.
3. El niño siente respeto por su dignidad como ser humano. Los padres se toman en serio las necesidades y deseos del niño; se muestran dispuestos a negociar las reglas familiares dentro de los límites cuidadosamente delineados. En otras palabras, se ejerce la autoridad, no el autoritarismo.  
  
Una influencia positiva para el autoconcepto son aquellos padres que demuestran interés por el niño, su vida social y académica y, generalmente, están dispuestos a conversar con sus hijos.
4. Los propios padres tienden a disfrutar un alto autoconcepto teniendo en cuenta que el modo en que tratamos a los demás suele reflejar el odio con que nos tratamos a nosotros mismos.

Cuando el bebé nace, se establece una relación activa, de afecto y reciprocidad entre dos personas, se forma un vínculo afectivo entre la madre y el recién nacido, cuando es positiva esta relación existe una sensación de seguridad en el niño, la cual puede

mantenerse a través de mucho tiempo. Cabe resaltar entonces como desde los primeros días de nacido el niño o la niña tiene necesidad de actitudes relacionadas con el amor que los otros le presentan (cariño, respeto, ternura, etc.) y no solo de cuidados físicos como son: el comer, dormir, defecar, etc. Es decir, el niño necesita además de lo anterior, sentir expresiones de amor físicas las cuales involucran una actitud constante por parte del responsable del niño, quien es generalmente la madre.

Estas actitudes provocarán o no en el niño, un sentimiento de seguridad.

Erikson (1978) expresa a través de su teoría psicosocial, que si en los primeros años de vida el niño tiene deficiencia en su calidad afectiva, posiblemente crecerá con desconfianza.

Papalia (1992) subraya que el concepto de sí mismo tiene sus primeros rasgos alrededor de los seis meses, casi al mismo tiempo en que el niño empieza a desarrollar el concepto de la permanencia de los objetos.

Alrededor de los dos años, el niño puede tener un cierto rasgo de autoconciencia, debido a que en esta edad, el niño comprende su propia imagen corporal, la cual ha ido formando a partir de las experiencias vividas dentro del seno familiar.

El autoconcepto hasta este momento pareciera permanecer en silencio, lo que sucede es que el niño va interiorizando las diferentes acciones que está viviendo en el medio; palabras, gestos, actitudes, personas, etc.

El niño entre los tres y cinco años de edad (etapa preoperacional, según Piaget 1989) puede definirse a sí mismo en forma de categorías como bueno, malo, tonto, etc. (Lewis y Brooks 1979), además tiene establecido el sí mismo corporal el cual ha sido identificado a través de repeticiones de actos y del lenguaje. Comienza a realizar la afirmación del YO, es decir, empieza a construirse las bases del autoconcepto sobre



todo con el uso del Yo y del mi; además según Erikson (1978) es en esta edad cuando se comienza a tener iniciativas propias, las cuales si continuamente son reprochadas por los padres o tutores podrían repercutir en la persona cuando se es adulto, manifestando un sentimiento de culpa al querer realizar una acción nueva. Con lo anteriormente explicado se puede afirmar parcialmente, que las primeras experiencias afectivas del ser humano alrededor de los primeros años de vida, son vitales para la construcción de la personalidad y por ende del autoconcepto.

Hasta la edad de siete años aproximadamente, etapa de operaciones concretas según Piaget, (1989) en términos psicológicos el niño puede elaborar una estructura más sólida de sí mismo, puede categorizar las ideas más complejamente, es también en esta edad en donde los infantes, comúnmente ya han tenido contacto con otras personas de su misma edad reafirmando de esta manera su concepto de sí mismo comúnmente es en este periodo cuando más o menos el autoconcepto es conformado en el sujeto.

En la etapa de la adolescencia cuando surge un nuevo replanteamiento de la propia persona, comenzando a originarse nuevos cuestionamientos como las preguntas ¿quién soy?, ¿a dónde voy?, ¿qué es la vida?, etc. Estas y otras cuestiones repercutirán directamente en el autoconcepto.

Para Newman (1983) el concepto de sí mismo se desarrolla a partir de las cuatro características personales del individuo, siendo éstas el temperamento, la motivación, la inteligencia y el talento; así, la formación del sí mismo se da en la medida en que estas cuatro características se van desarrollando; para el autor, el concepto del sí mismo se basa en la observación y la interacción que estas características personales tienen con el medio ambiente físico y social. En este

desarrollo del concepto del sí mismo los cambios específicos se irán dando en cuatro etapas de la niñez:

- a) La lactancia (desde el nacimiento hasta los 18 meses).

El concepto del sí mismo en el lactante se inicia a partir de un proceso de adaptación al medio en donde el niño empieza a explorar objetos y a cambiar sus esquemas sensoriomotores para adaptarse a ellos; el niño comienza a tener conciencia de los límites de su propio cuerpo, empieza a reconocerse a sí mismo, y a reconocer su imagen en el espejo.

- b) La segunda infancia ( desde los 18 meses hasta los cuatro años).

En esta etapa, gracias al desarrollo del lenguaje el niño puede comunicar a los demás las nociones de su yo, comienza a tener conciencia de su propio nombre; el niño empieza a expandir los límites de su propio cuerpo empleando el término “mio” hacia sus familiares y cosas materiales que están a su alrededor; en esta etapa el niño comienza a identificar los primeros componentes sociales del concepto del yo, empieza a darse cuenta cómo lo perciben los demás; por último, el niño comienza a tomar sus propias decisiones, a ejercer su voluntad, “ yo puedo”, “me toco a mí”, etc.

- c) Primera edad escolar (de los 5 años a los 7 años).

En esta etapa el niño comienza a conceptualizar su yo como parte de los grupos de interrelación en los que se encuentra ( familia, amigos, compañeros, etc.); a través de sus padres, parientes u otras personas importantes para él, el niño aprende los estereotipos culturales del papel sexual; también comienza a distinguir las conductas deseables o no

deseables ante los demás, identificando así las implicaciones morales de su conducta, comenzando a considerar el “yo ideal” como parte de su yo; empieza a identificarse como iniciador eficaz de actividades de interrelaciones personales.

d) Segunda edad escolar (de los 8 a los 12 años).

En esta etapa, debido a los cambios fisiológicos el niño realiza una revisión de la imagen que tenía de su propio cuerpo integrándola a una nueva conceptualización de sí mismo como objeto sexual; desarrolla habilidades nuevas, comienza a desarrollar actividades que requieren de habilidad manual, autocontrol de sí mismo, cooperación, planeación y concentración prolongada; finalmente, el niño concientiza las expectativas de papeles que los demás tienen de él, acumulando experiencias que le enseñarán qué actitud se espera de él en situaciones o circunstancias específicas.

## **TAREA ESCOLAR**

Santillana (1993) menciona que las tareas escolares es el conjunto de obligaciones de un escolar, impuestas por los profesores para ser realizadas en horarios extra escolar, las cuales son demandadas por los padres, con la idea de que una mayor intensificación de las actividades escolares redundará en el aprendizaje, siendo conveniente debido a que constituye un instrumento de recuperación inmediata de aspectos concretos que contribuyen a la preparación de las actividades que se van a desarrollar al día siguiente.

Villarreal (1975) refiere que la tarea en casa, a domicilio o domiciliaria, es el trabajo que en relación con el aprendizaje escolar, realiza los alumnos fuera de las horas lectivas reglamentarias. Es decir es aquella actividad o actividades que por ser mínimo el tiempo que el niño permanece en la escuela, son necesarias para reafirmar los contenidos expuestos en clase, y que por estar fuera de este periodo de tiempo, queda fuera de la supervisión del profesor, por lo que es importante la participación de los padres de familia como auxilio de sus hijos para que realicen su tarea, fortaleciendo las relaciones afectivas entre ellos. Las tareas escolares son consideradas como complemento y reafirmación de las actividades realizadas en clase.

Las tareas son vistas diariamente por los alumnos y los padres de familia, ya que son consideradas por ellos, como parte de la rutina escolar e indispensable para la retroalimentación del aprendizaje.

En las escuelas tradicionales, las tareas eran de tipo intelectualista, se daba más importancia a lo retenido en la memoria, era un “conocimiento bancario o acumulativo”, no presentándole más atención a las otras áreas del conocimiento (afectiva y motora).

Desde tiempos pasados ha sido el maestro el que ha escogido los temas o conocimientos que el alumno ha de aprender, así como también selecciona las actividades que el niño deberá realizar fuera de la escuela, para asegurarse de que el estudiante reafirme el conocimiento visto en clase para una posterior evaluación. Pero desgraciadamente la forma en que se pretende que el niño lo aprenda es a base de memorizar los contenidos, ésta actividad es fomentada por los maestros y padres de familia que tienen la falsa idea de que su hijo es debidamente instruido. Todo esto es logrado sin tomar en cuenta el pensamiento del niño o el proceso por medio del cual éste habrá de apropiarse de los conocimientos, y cuyo único deber es escuchar y repetir, de una manera pasiva, sin tener el derecho a expresar su opinión o preferencias, y sin saber por que debe aprender lo que los mayores indican. Llegando a ser los objetivos de su educación desconocidos por él, sin conexión con su vida cotidiana, solamente dedicado a cumplir su rutina de ejercicios y lecciones repetidas de memoria.

Vemos que el concepto tradicional de tarea está evolucionando, ya que antes el alumno era considerado como un recipiente sobre el cual se podía vaciar los conocimientos y guardarlos; más el concepto de hoy, pretende que éstos conocimientos ayuden a desarrollar las aptitudes de cada uno de los alumnos, y que la realización de dichas tareas, sugeridas por el profesor, sean trabajos que el alumno realice en su casa, en la biblioteca o en algún lugar de investigación que le

permita verificar lo que se le ha enseñado en la aula y a la vez mejorar los resultados de su aprovechamiento.

Las tareas extraescolares que parten del interés del educado, son muy estimulantes para él, pues se les da la oportunidad de satisfacer su curiosidad natural, su necesidad de actividad, la que no debe ser frenada, sino al contrario debe ser aprovechada y encauzada por el maestro, logrando descubrir que es lo que los mueve a esa actividad y dejar que ellos trabajen en la aplicación de lo que se pretende en la escuela.

Las tareas escolares a domicilio, son el complemento de la actividad escolar, que ayuda a fortalecer en el individuo el sentido de responsabilidad, evitándole problemas posteriores por incumplimiento y facilitándole su desenvolvimiento en cualquier nivel de enseñanza.

Considerando lo anterior, las tareas a domicilio son de suma importancia porque permite que los alumnos pongan en práctica los contenidos adquiridos en el aula, favorece el desarrollo del aprendizaje, a la vez aporta información sobre los alumnos que cumplen con ellas y la manera en que son realizadas, esto es un dato importante para conocer las habilidades y destrezas que el niño está desplegando en ellas, así como también permite al maestro darse cuenta si los padres de familia están colaborando con ellos en el aprendizaje de sus hijos, pues frecuentemente es observado que los educados tienen suficiente capacidad para desarrollarlas, sin embargo, si no sienten el apoyo de sus padres y/o tutores se desprecupan repercutiendo negativamente en su rendimiento.

Las tareas domiciliarias para su estudio y de acuerdo a las actividades que asignen para realizar, se clasifican en :

- a) Tareas de automatización de cierto aprendizaje.
- b) Tareas de aplicación de conocimientos.
- c) Tareas de observación.
- d) Tareas de investigación.
- e) Tareas de trabajos manuales.

TAREAS DE AUTOMATIZACIÓN DE CIERTO APRENDIZAJE. Sirven para que el alumno practique su letra y ejercite las operaciones básicas, para que las mecanice.

TAREAS DE APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS. Como su nombre lo indica sirve a los alumnos para resolver problemas cotidianos, que tengan relación con el medio ambiente que lo rodea.

TAREAS DE OBSERVACIÓN. Requieren de la elaboración de un cuestionario que facilite la actividad para obtener buenos resultados.

TAREAS DE INVESTIGACIÓN. Aquí hay necesidad de que el profesor indique claramente como realizar la investigación, siguiendo una secuencia o una guía de lo que se va a investigar.

TAREAS DE TRABAJOS MANUALES. El profesor deberá dar las indicaciones pertinentes para que los alumnos puedan realizar los trabajos que se les sean encargados y la lista de los materiales que deberán utilizar para cada caso..

Para que una tarea sea eficiente y de utilidad debe cubrir ciertos requisitos como:

- a) Adecuarse a las capacidades, preferencias y posibilidades de los alumnos, estando acorde al desarrollo de éstos, no encargándoles una tarea que sea

más fácil o más difícil de lo que pueda realizar, pues el alumno pierde interés por realizarla.

- b) No debe olvidarse el medio ambiente que rodea al niño, pues algunas veces se les encomienda una tarea en la que se es necesario investigar en bibliotecas, y por no contar la comunidad con este servicio, es lógico que el niño no cumpla con el trabajo.
- c) No debe improvisarse, pues los alumnos son muy listos e inmediatamente se dan cuenta de esto, y el estudiante perderá el interés por hacerla, no debe dejarse tarea nada más por el hecho de dejarla, o por quedar bien con los demás docentes o con las otras personas.
- d) Debe dejársele al alumno un tiempo para que juegue, para que descanse, para que se divierta y para que cumpla con otras actividades que tenga asignadas en casa. Además, la tarea que se le encargue será reafirmación de lo expuesto en la aula, como continuidad de la clase. Deberá también relacionarse con los contenidos de los objetivos correspondientes a la unidad con la que se esté trabajando.

Si un profesor utiliza el recurso de las tareas, debe tener presente que es su obligación revisarlas, ya que de no hacerlo así, se mermará el respeto y confianza que los alumnos tengan en él. Se debe de indicar una hora para su revisión y cumplir con ella. Es muy importante que a cada uno de los alumnos les haga las aclaraciones o correcciones que sean necesarias, animándolos a que continúen ejercitándose en ello.



El apoyo que los padres brinden a sus hijos, influye grandemente en el avance de éstos, de ahí la importancia que tiene que estas relaciones se mantengan y se estrechen aún más.

Las ventajas que puede traer las tareas son varias como:

- a) Optimizar el aprendizaje, permitiendo que las dudas que puedan quedar en el aula, desaparezcan cuando se realice la tarea.
- b) Completar el trabajo escolar del profesor, es decir, cuando el tiempo reglamentario se agota, el profesor puede utilizar el recurso de la tarea para completar la clase, sin abusar
- c) Promueve la responsabilidad de los niños, habituándose a cumplir con los trabajos que se les encomienden.
- d) Las tareas le dan la oportunidad al alumno de practicar, ejercitar y descubrir por sí mismo los errores que haya cometido al realizar sus trabajos escolares, tratando de mejorar para evitar cometerlos nuevamente.
- e) El profesor puede también utilizar la tarea como un recurso de evaluación.
- f) La tarea sirve para informarles a los padres sobre la educación formal de sus hijos.
- g) Mejora la comunicación tanto entre padres e hijos, como entre padres y escuela. Los padres al supervisar la tarea y trabajar con su hijo, hace que éstos se enteren de lo que el niño está estudiando y lo que sucede en la escuela.
- h) Fomenta el investigar las materias más a fondo, que lo que el tiempo les permite en clase.

- i) Cultiva buenos hábitos y actitudes como lo es la capacidad para trabajar por su cuenta.
- j) Hacer del niño un individuo autónomo y desenvuelto, que realiza sus consultas e indagaciones en su medio social y cultural.

El profesor que utiliza la enseñanza que proporciona el medio ambiente, puede tener la certeza de que el aprendizaje no será olvidado fácilmente por los alumnos que así aprenden y que su rendimiento escolar se verá beneficiado por el ejercicio. De ahí que consideremos que se puede realizar en casa y que sirve para que el rendimiento escolar se vea mejorado ( Villarreal 1975).

En el hogar, el niño aprende conductas, formas de comportarse, adquiere seguridad en sí mismo, se le inculcan hábitos de higiene, etc. Conocimientos que el profesor utilizará en la escuela para facilitar el aprendizaje de los objetivos que pretende lograr. Mediante la aplicación de las tareas escolares, el profesor reforzará los contenidos de la clase expuesta, a la vez que servirá como enlace entre el alumno, el maestro y el padre de familia. La realización de las tareas escolares influirá en el rendimiento escolar de los alumnos, ya que con el cumplimiento de esta, los niños aprenderán más y los resultados de sus evaluaciones mejorará.

La enseñanza consiste en dirigir al alumno en su aprendizaje, para lo cual el profesor debe conocer los intereses y las necesidades de sus alumnos, así como la manera en que éstos aprenden, para que la enseñanza que se les dé, sea incorporada a sus conocimientos, pudiendo dar con ellos nuevas respuestas, y nuevas conductas. Por lo tanto el profesor deberá crear situaciones favorables para lograr estos objetivos.

El profesor contribuye a la formación del conocimiento en sus alumnos, propiciando para esto, situaciones que les despierten el interés por aprender, debe además, enseñar sin imponerse, ganarse la confianza de ellos, respetarlos, enseñarles con el ejemplo y crearles un espíritu de investigación que les facilite la búsqueda de las causas que originan los fenómenos que suceden a su alrededor.

La educación primaria persigue como fin principal, que el niño adquiera conductas que le permitan participar activamente en el proceso de desarrollo de la sociedad en que vive y de sí mismo; Además se desea que aplique sus conocimientos, resolviendo problemas cotidianos que le afecten; por lo tanto las tareas escolares vienen a ser un recurso que le facilitará este objetivo, ya que por medio de ellas el alumno reafirmará los contenidos de la clase expuesta por su profesor, así como también adquirirá el hábito de la responsabilidad, el cual se formará con el cumplimiento de éstas, influyendo en su rendimiento escolar.

Pero desgraciadamente algunos niños no perciben estos beneficios de la tarea escolar, y la toman como algo fastidioso, aburrido y cansado. También hay padres de familia que no le ponen atención y cuidado a esta actividad, restándole importancia.

Gordón 1979 (citado en Ramírez M. 2000) comenta que una de las cosas más frecuentes de conflicto en el hogar son las tareas, traen consigo una gran variedad de problemas, llenas de disgusto, resentimientos, frustraciones y hostilidad entre los miembros de la familia.

La tarea son también un asunto de gran controversia entre los educadores: algunos están a favor, otros en contra. Muchos maestros dejan tareas diariamente, otros exigen demasiado de los niños y otros no dejan tarea.

Cuando la tarea presenta un problema al niño, la herramienta principal de los padres para ayudarlo será escuchar en forma activa, esto propicia una liberación catártica de sentimientos reprimidos del niño, por lo que el padre puede responder: -te oigo, comprendo lo que sientes - . También es importante darle opciones y/o sugerencias de como continuar su trabajo. Si en cambio el niño no envía mensaje alguno que indique que esta experimentando un problema, se sugiere que los padres den por sentado que no tienen problema. Es necesario que los padres demuestren al niño que la tarea es una actividad importante, mostrando interés, esto provocará en los niños motivación para cumplir y entregarla a tiempo.

Según los expertos, cuanto más tiempo dediquen los alumnos a la tarea, más alto será su rendimiento académico en la escuela y más beneficios académicos obtendrá a medida que avanzan a los grados superiores.

## EL JUEGO

En tiempos pasados no se apreciaba al juego como una herramienta útil para la educación así lo menciona Jiménez L. (1961) refiriendo que la escuela ha pasado por tres etapas sobre este aspecto:

1) Enemiga del juego: se caracteriza por la ausencia de recreo durante el horario escolar y los niños que jugaban se castigaban con severidad porque perdían el tiempo.

2) Indiferente al juego: Se consideraba inútil y sin trascendencia.

3) Amiga del juego: se considera como una ayuda poderosa de la educación, utilizando esta actividad para introducir al educado en las situaciones que la vida presenta, adentrando al escolar en un mundo agradable en donde a la par que aprende disfruta de su niñez participando gratamente en su propia educación.

Los juegos son muy útiles para formar niños sanos, fuertes y con gran capacidad creadora. Hay juegos que contribuyen a la formación del carácter, a la adquisición de buenos hábitos y de cualidades morales, al control muscular, al desarrollo de habilidades y destrezas, ayuda a que se tenga confianza en sí mismo, de igual forma hay juegos que se aplican como tratamientos terapéuticos pedagógicos, tomando en cuenta, que el juego es un medio de autoexpresión usado en forma natural por el niño, expresando por este medio sus sentimientos, problemas, y su personalidad.

Freud (citado en Cubero 1987) realiza interpretaciones sobre la fantasía y el juego usados como proyecciones de deseos y como puesta de conflictos y sucesos desagradables, con el fin de dominarlos, se llegaron a formar las técnicas de

evaluación de la personalidad basadas en la suposición de que el juego y la fantasía revelan algo de la propia vida y de la motivación del individuo.

Axline (1975) Sostiene que el juego le otorga al niño la oportunidad de actuar manifestando así todos los sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, agresión temor perplejidad y confusión. De esta manera el niño expresa todos sus sentimientos enfrentándolos y también va aprendiendo a controlarlos o a rechazarlos. Después empieza a darse cuenta del poder interno que tiene para ser un individuo con derechos propios, de poder pensar para si mismo, de tomar sus propias decisiones, de lograr madurez psicológica y al hacerlo llega a realizarse plenamente (esto se puede llevar a cabo con la ayuda de terapia). Como hemos visto el juego es un factor psicopedagógico indispensable en el niño.

En general podemos decir que el juego de los infantes tiene como finalidad ayudarlos en su crecimiento tanto físico, intelectual y emocional, convirtiéndolo en un instrumento para su completa educación. Los juegos algunas veces necesita del apoyo de juguetes, los cuales debe proporcionarse según la edad y los intereses del niño y que realmente sirvan como material educativo, capaces además de dar alegría al recibirlos y compartiros despertando la socialización. Manejando juegos y juguetes en forma adecuada se encauzarán tendencias y se corregirán deficiencias. Cuando se elige un juego es cuando se puede dar a conocer el gusto y la necesidad de cada niño y es cuando se debe observar como juega y en que forma utiliza sus juguetes.

Refiere Zarzana (1972 ) que los niños juegan en muy variadas formas y sin una finalidad aparente, esta actividad parece que no aspira a realizar actos determinados

ya que sus movimientos que no parecen tener ninguna razón son en realidad preparatorios de otras actividades más formales, así es como el niño emplea sus fuerzas nacientes que aún no pueden decirnos cual será su misión en el futuro. El juego es una actividad que prepara para el trabajo, razón por la que los educadores deben sacar el mejor partido posible en bien de la formación integral del educado.

Para cada etapa del desarrollo corresponde un juego así lo dice Jean Chateau (citado en Zarzana 1972.) en sus estudios realizados ha llegado a la conclusión de que los juegos en la vida de los niños son:

- \* Juegos funcionales de la primera infancia.

- \*Juegos simbólicos, que casi nunca aparecen antes del tercer año.

- \*Juegos de proeza, que se presentan en los primeros años de la escuela primaria.

- \*Juegos sociales , que realmente no se organizan hasta el final de la infancia.

El juego se puede incorporar al programa escolar actual ya que es una actividad que se adapta a las necesidades, capacidades e intereses de la infancia, además es una actividad que produce placer.

El juego aparece pronto y espontáneamente en la vida del niño y su presencia es de un valor inapreciable, por lo que se recomienda que los maestros y padres enseñen a jugar bien a los niños y no consideren al juego como una actividad desprovista de valor pedagógico incapaz de auxiliarlos en las tareas educativas y formativas, ya que el juego es una actividad esencial en la vida infantil, capaz de transformar las tendencias innatas del niño y cuando es debidamente encausadas y desarrolladas formará hábitos y aprendizajes significativos que el niño difícilmente olvidará. Basado en esto se pretende que al incorporar el juego en las tareas

escolares se aumente en los niños habilidades como: La observación, memoria y lenguaje, lo que permitirá darle al niño mejores herramientas para el aprendizaje.

Decroly (citado por Moor 1981) piensa que los juegos son un medio eficaz para la educación, ya que desarrollan en el niño la atención, la voluntad, y el sentido del orden, ya que el niño repite y ejercita en ellos lo que ha aprendido con el profesor, desarrollando con esto su saber.

Cratty (1982) desde una perspectiva piagetiana implementa diferentes tipos de juegos escolares para niños normales en primaria y secundaria, que puede adaptarse también a niños con retardo mental. Propone una variedad de juegos con el fin de desarrollar diferentes tipos de conductas tales como:

- 1) Tomar conciencia de uno mismo y de las diferencias individuales.
- 2) Mejorar la memoria.
- 3) Organizar la información y los hechos.
- 4) Desarrollar actividades intelectuales básicas como: clasificar, ordenar material, y eventos.
- 5) Adquirir noción de clasificación, categorización y organización del conocimiento (símbolos matemáticos, palabras, letras y conocimientos de las ciencias físicas y biológicas).
- 6) Apreciar la naturaleza transitoria de la percepción, los juicios, la información, y el conocimiento reciente y pasado, cambios en el sentir, pensar y actuar.
- 7) Desarrollar nociones de conjuntos, agrupación, sumas y coleccionar.
- 8) Estimular la actitud de aprender e investigar los procesos de aprendizaje y pensamiento.
- 9) Estimular la creatividad.



- 10) Conocer las dificultades y las ventajas de la comunicación escrita y oral.
- 11) Aprender a sustituir ordenes verbales por ordenes en silencio.
- 12) Estimular el comportamiento social.
- 13) Estimular la cooperación y la competencia.
- 14) Motivar aspiraciones a corto o largo plazo.
- 15) Aumentar la confianza y la amistad.

Cratty (1982) en su libro “EL DESARROLLO INTELECTUAL” describe una serie de juegos activos que fomenta el desarrollo intelectual de la memoria a corto y largo plazo, con estímulos visuales, auditivos, con movimiento, y ubicaciones espaciales. También estos juegos desarrollan la capacidad del niño para estimular la comunicación a través del lenguaje verbal y expresivo. Además estos juegos desarrollan en el niño la capacidad para categorizar y clasificar. Se incluyen juegos en los que el menor evalúa sus propias acciones y sus capacidades en relación a otros, también se incluyen tareas que exigen que el niño evalúe símbolos y cualidades más abstractas por medio de experiencias de movimiento que resultan meramente incidentales. Por otra parte se incluyen juegos que desarrollan la comunicación escrita y verbal.

El juego es un medio propicio para el conocimiento de las cosas y la adaptación al medio escolar, estableciendo relaciones más cómodas y rápidas entre el niño y los temas de aprendizaje. Los juegos se pueden utilizar en la enseñanza de todas las asignaturas, pero deben dosificarse y variarse para que funcione mejor, incorporándolos las veces que sean necesarias, para que el aprendizaje de los temas se adquieran con agrado y alegría.

Furth y Wachs ( citados en Cubero 1987) sostienen que la participación física ó motriz de las actividades son factores indispensables para el desarrollo intelectual del niño, debido a que la observación pasiva no es suficiente. Considerando que la función del juego es desarrollar el pensamiento y no el rendimiento.

Ambos autores sostienen que los juegos corporales y sensoriales ejercitan el pensamiento del niño. Ellos descartan totalmente, la idea de que la mera repetición y memorización sean procesos adecuados dentro del aprendizaje. Por lo que proponen alentar al niño para que participe en juegos en los cuales deba resolver problemas que no sean muy difíciles o muy fáciles para que no se aburra, sino al contrario que esté razonando y pensando en un nivel que le sea individualmente estimulante.

Furth y Wachs (citado en Cubero 1987) a partir de ideas piagetianas plantean diversos tipos de juegos que van de acuerdo al tipo de pensamiento:

#### 1) PENSAMIENTO MOTOR GENERAL.

- Juegos para desarrollar el control del reflejo: agarrar, empujar.
- Juegos para desarrollar la imagen mental del cuerpo: caminata cruzada, carretillas, ¿dónde lo toque?, montar en un palo de escoba ,elevar partes del cuerpo, preguntas sobre el cuerpo, nadar en un solo lugar, etc.
- Juegos para desarrollar la coordinación de los ejes corporales: arrastrarse, gatear, caminar siguiendo un ritmo, rodar, golpear una pelota, círculos bimanuales en la pizarra, etc.
- Juegos para desarrollar el equilibrio del cuerpo: carril para caminar, balancín, trampolín, empujarse, etc.

- Juegos para desarrollar la acción coordinada: brincar, saltar la cuerda, etc.

## 2) PENSAMIENTO MOTOR DISCRIMINATIVO.

- Juegos oculares para el desarrollo del pensamiento motor.
- Juegos para desarrollar el movimiento de enfocar: ¡mírame claramente!, el trombón.
- Juegos para el desarrollo de la imagen mental de los movimientos del ojo: alcance con los ojos abiertos, movimientos con los ojos cerrados, bizquear, balanceo de la cabeza, etc
- Juegos para desarrollar la trayectoria ocular: no dejes de mirarme, la pelota se balancea, sigue la rueda, filmes de movimiento, combate de linternas ,seguimiento ocular de una trayectoria con un tabique de papel aluminio, sigue la mosca, trayectoria de una bolita, trayectoria de un cordón, etc.
- Juegos para desarrollar la fijación del ojo: las manos guían los ojos; los ojos guían las manos, fijación en la pizarra, seguir con linterna, mirar y tocar, toma mi pulgar, etc.
- Juegos para desarrollar la convergencia ocular: cruce del cordón, saltos de la mirada de lejos a cerca y viceversa.
- Juegos digitales para el desarrollo del pensamiento motor: corte de papel, plegado de papel, imagen mental, juego con un cordón y los dedos, pinzar con dedos, etc

- Juegos con los labios y la lengua para el desarrollo del pensamiento motor: manteca de maní, sigue con la lengua, señala con la lengua, apreciar formas con la lengua, caras cómicas, guerra de los botones, carrera con un cordón, polo con pajitas, etc.

### 3) JUEGOS PARA EL PENSAMIENTO VISUAL .

- Juegos con bloques de madera: semejanza, quitar, agregar, semejanza con dibujos, memoria, inversión, ¿cómo se vería desde allí ?, juegos con clavijeros, semejanzas con clavijas, figuras de alambre, comunicación con el clavijero, etc
- Juegos con taquistoscopio: números o letras, formas y figuras, material visual sobre la pizarra, flechas, posición de cuentas, diseño geométrico con puntos, proyección de mosaicos, etc.
- Juegos con materiales varios: construir líneas cerradas, diseño con puntos, lotería de la percepción, insertar en su lugar, memorización de cruces o de equis, bloques de distintos tamaños, rompecabezas, superposiciones, acertijos, etc.

### 4) JUEGOS PARA EL PENSAMIENTO AUDITIVO.

- Grave - agudo, suave - fuerte, duración, pausa, tableros con chicharra, ritmo, palmadas con ritmo, discriminación de palabras sin sentido, estructuración de sonidos, ubicación de sonidos, etc.

### 5) JUEGO PARA EL PENSAMIENTO MANUAL.

- Tacto de fichas de domino, tocar y encontrar cuentas, tablero con figuras, serie y comparación, objetos infantiles, construcción de líneas cerradas y ocultas, dibujar a ciegas, etc.

#### 6) JUEGOS PARA EL PENSAMIENTO GRAFICO.

- Seguir una trayectoria, puntos, la liebre y el perro, dibujos con puntos, plantillas, material visual en la pizarra, trayectoria eléctrica, puntos cercanos y figura múltiples, rompecabezas gráfico, diseño para preescritura, etc.

#### 7) JUEGO PARA EL PENSAMIENTO LÓGICO.

- Selección por atributos: propiedades iguales, selección por clases, descubrimiento de una clase.
- Atributos superpuestos: intersección de circunferencias, descubrimiento de clases superpuestas, ¿qué podía ser?.
- Ordenar y seriar: combinaciones, permutaciones gráficas.
- Clasificación cruzada: matrices, matrices gráficas, matriz natural.
- Dibujo lógico simbólico.
- Probabilidad: probabilidad con bolitas, predicciones.
- Perspectiva visual: perspectiva de los objetos, perspectiva de una maqueta,

#### 8) JUEGOS PARA EL PENSAMIENTO SOCIAL.

- Juegos preparatorios: saludar a ciegas, saludar al tacto, escuchar, los sonidos, hablar con el cuerpo, el espejo ,etc.
- Juegos para que toda la clase participe: ¿qué estoy haciendo?, ¿qué estamos haciendo?, parejas, bloques de arcilla, de aquí hasta allí, la caminata, festejos, cuentos con aplausos, etc.
- Juegos con grupos pequeños: cuéntame lo que sucedió, quien hace esto en su casa, quien hace esto en el trabajo, parejas con problemas, situaciones poco frecuentes, las figuras, etc.
- Experiencias fotográficas: relato experimental con fotografías, fotos poco comunes, construye una historia ilustrada, ordenamiento de fotografía, la lógica en la fotografía, la poesía en la fotografía, etc.
- Excursiones y experiencias: salgamos a caminar, aprendamos algo, muéstrame y cuéntame.

Con los ejemplos que se han presentado de diferentes juegos se observa que son aplicables en el ámbito escolar, por lo que se confirma de nueva cuenta que los juegos tienen una función primordial dentro de la enseñanza escolar.

En el hogar se debe aprovechar el juego de los chicos para que adquieran cualidades morales, el dominio de sí mismos y el cultivo de la disciplina, afirmando su paciencia y voluntad.

A continuación se nombrarán diferentes teorías acerca del juego, que se han expuesto por diferentes investigadores (citados en Delval 1994).

1) Teoría de la distracción : Expuesta por Claparede por medio de la cual manifiesta que el juego puede considerarse como entretenimiento liberador de preocupaciones y de la fatiga.

2) Teoría del exceso de energía: Schiller-Spencer (citado en Delval 1994) quien toma el juego como un medio de expansión y liberación de fuerzas inutilizadas en la vida.

3) Teoría del Atavismo ( herencia de algunos caracteres que provienen de los antepasados): De Stanley- Hall (citado en Delval 1994) quien nos hace notar que se puede encontrar en los juegos de los niños algunas formas ancestrales, donde se observan los mismos instintos, ciertos gestos, fórmulas mágicas de canciones y palabras, además ejercitación para la caza, y lucha.

4) Teoría del ejercicio preparatorio: Groos (citado en Delval 1994) expone que el juego es determinante para el desarrollo de los seres humanos, su idea es que la actividad lúdica es parecida a la actividad de los adultos. Como los niños poseen un instinto de imitación, esto nos ayudará a introducirlos en las tareas de los adultos y en forma gradual prepararlos para su actuación en la vida.

Groos refiere que el juego tiene un valor biológico, ya que es un factor importante en la evolución de la personalidad y se considera necesario para el desarrollo de los órganos y además es estimulante del sistema nervioso ( tomando en cuenta que el cerebro humano no tiene su estructura definida al nacer. El cerebro aumenta de peso durante la primera infancia y es cuando los nervios se mielinizan y se multiplican las conexiones nerviosas permitiendo ampliar las relaciones psíquicas ). Al estar actuando la mielinización, el juego ayudará a estos mecanismos y el desarrollo de la persona estará condicionado a este proceso.

Como se mencionó anteriormente el juego es un auxiliar en el desarrollo del niño ya que para su crecimiento necesita movimiento y para ello debemos buscar juegos plenos de actividad, de fácil realización y de pocas reglas ya que mientras más gratas sean las actividades motrices en las que tomen parte los niños más positiva y formativa será la acción de ellos. El juego es de interés para los niños por lo que será un buen recurso pedagógico para el ajuste motor y así se verá cumplida esa necesidad de movimiento propia de la infancia. (Bryant J. 1979). Ya que los juegos de movimiento serán de utilidad para canalizar las energías del niño y obtener mejores resultados dentro de la madurez psicomotriz.

Toda persona que tenga contacto con niños puede influir positivamente para que vivan una educación plena, que no solo los lleve a ser hombres de provecho para el mañana, sino niños felices en su presente, dejándolos que practiquen libremente sus actividades lúdicas para que saquen sus energías de forma positivo y no se acumulen en forma destructiva.



# ***METODOLOGIA***

## **JUSTIFICACIÓN.**

Los niños que presentan bajo rendimiento escolar (no importando los factores que lo estén generando) en muchas ocasiones están expuestos a burlas, humillaciones y castigos por parte de los padres, maestros y compañeros, lo que les crea una baja autoestima y una disminución de su autoconfianza. Lo anterior puede provocar una reducción en las capacidades intelectuales del niño, que al verse en desventaja con sus iguales, comienza a tener un rechazo a la actividades escolares, llegando al grado de abandonar la escuela.

Los niños de bajo rendimiento escolar aprenden más lentamente que los niños que no presentan problemas en el aprendizaje, por lo tanto requieren de un apoyo especial que en muchos casos no se les da en las escuelas. Y si a este problema le añadimos que el niño no cuenta con una ayuda adecuada en la casa para reforzar lo que se vio en clase (por medio de la tarea) el problema se va acrecentando.

Rodríguez, R (1991) Comenta que el juego es un medio de motivación que permite centrar y mantener el interés por lo que se aprende, es decir el niño aprende jugando.

Por lo tanto el juego es una técnica que facilitar enormemente el aprendizaje, ya que ayuda al niño a tener una comprensión de las materias escolares de una forma divertida y

amena. Además, el juego posee un valor fisiológico, psicológico y social que auxilia al niño en la formación de su personalidad.

La educación primaria en nuestro país no le da mucha importancia al juego como herramienta de aprendizaje. En ésta investigación se utilizó el juego como apoyo pedagógico para realizar las tareas escolares, y así lograr la elaboración y comprensión de ésta, reforzando los conocimientos vistos en el aula de una forma agradable.

En esta investigación se indagó si el taller de tareas utilizando el juego ayuda a los niños de bajo rendimiento escolar a obtener un mejor desempeño académico, así como mejorar su autoconcepto.

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Es posible mejorar el autoconcepto y el rendimiento escolar de los alumnos con talleres de tareas en donde se incluya el juego?

#### OBJETIVO:

Aplicar el taller de tareas empleando el juego con niños que presentan bajo rendimiento escolar, para determinar si éste les ayuda a mejorar su aprovechamiento escolar y su autoconcepto, con la supervisión y apoyo diario de la tarea.

En ésta investigación se llevó a cabo un taller de tareas empleando el juego para apoyar a niños con bajo rendimiento escolar, en una escuela primaria pública que atiende a niños de familias de bajo nivel socioeconómico. Esta escuela cuenta con horario extenso, es decir, los niños entran a las 8 a.m. y salen a las 4 p.m. A partir

de las 14 hr los niños desempeñan diferentes talleres como pintura, dibujo, y deportes. El horario en que se impartió el taller de tareas con juego fue de las 15hr, a las 16hrs, cuando los niños todavía se encontraban en la escuela.

Para llevar a cabo esta investigación primero se presentó el proyecto al director de la escuela, se solicitó autorización para impartir el taller de tareas con juego con niños que cursaban el cuarto grado de primaria (el grado se escogió por que es uno de los grados intermedios donde los niños ya han cursando casi la mitad de la primaria), posteriormente con la ayuda de los profesores de 4° A y 4° B, se escogieron a los niños con el antecedente de haber presentado bajo nivel académico en el ciclo escolar anterior. Se convocó a los padres de los niños seleccionados, a una junta informativa en donde se les expuso el proyecto de la investigación y se les informó que sólo un grupo (4A ó 4B) recibiría el taller de tareas con juego, pero que era importante la cooperación de ambos grupos para llevar a cabo el estudio, ya que se les iba a aplicar el pretest y el postest de los instrumentos empleados en esta investigación. También se aprovechó la reunión para solicitar la autorización por escrito para que sus hijos participaran en esta investigación.

Se utilizó una muestra total de 16 niños (as) de 9 a 12 años. De cada grupo se seleccionaron 8 niños formando: el grupo control (4° A) y el grupo experimental (4° B). El grupo control no recibió el taller de tareas con juego. En el grupo experimental si se llevó a cabo el taller de tareas con juego, emplearon técnicas psicopedagógicas para estimular el interés y el aprendizaje en los alumno al realiza la tarea.

## HIPOTESIS

HI) En el taller de tareas apoyado con juego los alumnos incrementarán sus calificaciones que serán medidas con pruebas académicas.

HO) En el taller de tareas apoyado con juego los alumnos no tendrán un incremento en sus calificaciones que serán medidas con pruebas académicas.

HI) En el taller de tareas apoyado con juego los alumnos incrementarán su autoconcepto medido a través de la escala de autoconcepto para niños de tipo diferencial semántico de Andrade y Pick.

HO) En el taller de tareas apoyado con juego los alumnos no incrementarán su autoconcepto medido a través de la escala de autoconcepto para niños de tipo diferencial semántico de Andrade y Pick.

VARIABLE INDEPENDIENTE: El taller de tareas con juego.

VARIABLES INDEPENDIENTES: Rendimiento escolar, y autoconcepto.

Taller de tareas con juego.

Definición conceptual:

Grupo de alumnos que se junta con el objetivo de elaborar y/o aprender algo en común. En este caso se agruparon para la elaboración de sus tareas escolares diarias, apoyados por un investigador, en donde mediante la utilización de técnicas psicopedagógicas (usando principalmente juegos) se ayudó, orientó y reafirmó los conocimientos que se emplearon en la tarea.

Definición operacional:

El taller de tareas con juego se evaluó con la comparación de los resultados obtenidos en el pretest y postest del grupo control y grupo experimental de los diferentes instrumentos que se emplearon para esta investigación (cuestionarios de

niños y padres, pruebas académicas, Prueba de la figura humana, y la escala de autoconcepto). Solo al grupo experimental se le dio el taller de tareas con juego.

### Rendimiento académico.

Definición conceptual:

Es el resultado de un proceso de aprendizaje, en el cual interviene el nivel intelectual, las variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad y autoestima) y las variables de motivación (interés, hábitos de estudio, relación profesor – alumno). (Rioduero 1993)

Bajo rendimiento escolar: Lo manifiestan los niños que han presentado problemas de reprobación o alguna dificultad para aprender los contenidos básicos del curso de la escuela primaria regular. Además es frecuente que estos menores presenten baja autoestima, ansiedad, introversión, baja motivación, malos hábitos de estudio y mala relación maestro – alumno.

Definición operacional:

Bajo rendimiento: Calificaciones escolares menores de 8.0

Alto rendimiento: Calificaciones iguales o mayores a 8.0

Se aplicaron pruebas de conocimientos (de español, matemáticas, Ciencias Naturales Historia y Geografía) elaborados para esta investigación, y sirvieron para determinar si el taller de tareas benefició en mejorar las calificaciones escolares de los niños de bajo rendimiento. Las pruebas se les aplicaron a los dos grupos y se calificaron por medio de un tabulador que va del 1 al 10, dependiendo de los aciertos que cada niño obtenía en sus pruebas. Posteriormente se compararon los resultados obtenidos

en el pretest y en el posttest (usando la prueba de Wilcoxon) de cada grupo y después se realizó la comparación entre los dos grupos (empleando la prueba de Mann Whitney)

### Autoconcepto

Definición conceptual:

El autoconcepto ha sido definido por varios autores como una organización y reorganización afectivo-cognocitivos de las experiencias pasadas del individuo, la experiencia del presente y del pronóstico del futuro. Es en esencia una simbolización del organismo, una visión interior personal que se puede determinar objetivamente de la realidad externa. Esta visión incluye todas las ideas y sentimientos que una persona tiene respecto de las propiedades de su cuerpo, las cualidades de su mente y su convicción del individuo, su concepción sobre el pasado y su prospecto del futuro. Así también el concepto que tiene una persona surge de la interacción con otros y refleja las características, expectativas y evaluaciones que otros dan a la persona (Bar-On, 1985; Horrocks, 1984; Jersild Brook, 1978; Lifton, 1971; Cooley y Mead ; cit. Por Flores, 1998).

Definición operacional:

Al inicio y al término del taller se aplicó la escala de autoconcepto para niños de tipo diferencial semántico de Andrade y Pick (1986). Y se realizó una comparación cualitativa entre el grupo control y el grupo experimental.

La escala de autoconcepto tiene 5 sub-escalas que miden diferentes percepciones que tiene el niño de sí mismo. Cada sub-escala contiene varios calificativos que el niño tiene que elegir con cual se identifica más. Por ejemplo:

Yo como persona soy:

|       |       |         |       |       |
|-------|-------|---------|-------|-------|
|       | Muy   | regular | poco  | nada  |
| Bueno | ----- | -----   | ----- | ----- |

**SUJETOS:**

La muestra se obtuvo de una escuela primaria oficial de tiempo completo. Esta se conformo por 16 niños y niñas de 9 a 12 años de edad, que cursaban el 4 año de educación primaria y con antecedente de presentar bajo rendimiento escolar (basado en el promedio escolar, el cual tuvo que ser menor de 8.0).

El grado escolar de la población se escogió por considerar que son niños que están intermedios en sus estudios de nivel primaria.

La selección de la muestra se realizó con la ayuda de los profesores encargados de los grupos, y se hizo con base en el promedio escolar del ciclo anterior.

Se formaron dos grupos de 8 niños cada uno. Los niños que pertenecían a 4 A fue el grupo control y 4 B grupo experimental.

**MUESTREO.**

La muestra fue intencional no probabilística, ésta se caracterizó por el uso de juicio y por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas, incluyendo áreas o grupos supuestamente típicos de la muestra (Kerlinger 1994). De la población de la escuela primaria sólo fueron seleccionados los alumnos de cuarto año, que presentaban bajo desempeño escolar. Por lo que no fue una selección aleatoria, sino intencional, ya que el investigador eligió a los sujetos de acuerdo a sus necesidades de estudio.

**TIPO DE ESTUDIO.**

El estudio fue cuasiexperimental de grupo control no equivalente. Este diseño comprende un grupo experimental y otro control, a los dos grupos se les aplicó un pretest y un posttest, pero no tuvieron equivalencia preexperimental de muestreo, es decir, los grupos constituyeron entidades formadas naturalmente tan similares como la disponibilidad lo permitió. La asignación del grupo al que se le dio el taller de tareas por medio del juego se eligió de forma aleatoria y controlada por el experimentador, es decir, el experimentador seleccionó con libertad a cual de los grupos se le iba a dar el taller de tareas por medio del juego. (Campbell 1982).

## INSTRUMENTOS

Los instrumentos que a continuación se mencionan se les aplicó a todos los participantes de la muestra y se utilizaron para medir la variable dependiente en un pretest y posttest.

- 1) Prueba de la figura humana de Koppitz. Ayudó a determinar el nivel de maduración (indicadores del desarrollo) del niño (Munsterberg 1985).
- 2) Escala de autoconcepto para niños de tipo diferencial semántico (Andrade y Pick, 1986) el cual midió el autoconcepto que los niños tienen de sí mismos en cuanto a su físico, relaciones con amigos, como hijo, como estudiante y en su aspecto moral y emocional ( ver en anexo 1)
- 3) Pruebas de conocimientos de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y geografía, realizadas por el investigador (para este estudio) y aplicados a los niños y niñas que participaron en ambos grupos. Estas pruebas ayudaron a



medir los conocimientos obtenidos por medio de calificaciones (ver en anexo I)

- 4) Cuestionarios realizados para los padres y niños especialmente para esta investigación. En éstos se indagó información sobre los antecedentes escolares del niño, así como sus hábitos de estudio, situación académica actual, materias que se le dificultan, actitudes de los padres y los niños para la realización de las tareas escolares, actitudes hacia la escuela, etc. Toda la información que se obtuvo fue útil para la investigación ( ver anexo 1)

Se utilizó la boleta de calificaciones del año pasado para verificar que todos tuvieran un promedio menor de 8.0.

## MATERIALES

Los materiales que se ocuparon en ambos grupos para la aplicación de los pretest y postest fueron: salón de clase, un escritorio, un pizarrón, gises de colores, borrador, sillas, mesas, hojas blancas, cuestionarios impresos, colores, lápiz y goma.

El grupo experimental fue el único que recibió, el taller de tareas con juego, y se utilizaron múltiples materiales que fueron de fácil manejo para los niños, como: hojas de papel, cartulinas, cartón, colores, pinturas, tijeras, cintas métricas, cordones, pegamento, listones, botes, botellas de plástico, palos de diferentes tamaños y formas, así como pinceles. También se emplearon películas con algún contenido educativo para el aprendizaje, dibujos, esquemas, juegos didácticos, pelotas, y cualquier material que se pudiera utilizar de una forma creativa, divertida y que no representara ningún riesgo para el manejo del niño.

## PROCEDIMIENTO.

Se comenzó a seleccionar la escuela en donde se tomaría la muestra. Se habló con el director y maestros para que dieran su consentimiento para la aplicación de la investigación. Se seleccionó el grado y los grupos de donde se escogerían a los candidatos (se seleccionaron a los niños del cuarto grado). Con la ayuda de los maestros se escogieron a 8 niños de cada grupo (de 4 A y 4B), que estuvieran detectados como niños de bajo rendimiento escolar, que presentaran un promedio escolar menor de 8. Posteriormente se realizó una junta informativa con los padres de familia en donde se les notificó las intenciones de la investigación y se les pidió su consentimiento por escrito para que su hijo participe en la investigación (en caso de que algún padre no permitiera que su niño participara en la investigación, se seleccionaría a otro niño).

Cuando se tuvo a los 2 grupos, uno se asignó aleatoria mente como grupo control, el cual no tuvo ningún apoyo para realizar la tarea. El otro fue el grupo experimental, en el cual se implemento el taller de tareas con juego.

Una vez otorgado el permiso de la dirección para ocupar las instalaciones de la escuela, se acordó que el horario en que se impartiría el taller sería de 15:00 hrs. a 16:00 hrs. empleando 60 min. diarios con el grupo experimental.

Con el grupo experimental se trabajo 5 días a la semana en el horario ya mencionado. La duración del taller fue de 2 meses aproximadamente. Se inició el taller de tareas con la aplicación de pruebas y cuestionarios a los niños y padres de familia de ambos

grupos (grupo control y experimental) en donde se obtuvo información que posteriormente sirvió para realizar una comparación.

Con el grupo experimental trabajando ya en aula, diariamente se colocó en la parte superior del pizarrón una frase que reafirmara lo importante que es cada uno y se analizaba con los niños, también se fomentaba el respeto para todos los integrantes del grupo.

Posteriormente se revisaba la tarea que el profesor dejaba y se aseguraba que todos los niños la tuvieran apuntada (el investigador la firmaba a diario). Se comenzaba a trabajar la tarea que representaban mayor dificultad para el alumno, empleando técnicas con juegos para que el niño se sintiera motivado para realizarla.

Por ejemplo, si la tarea era multiplicaciones se formaban dos equipos, donde cada integrante pasaban al pizarrón a resolverla, esto ayudó al investigador a observar al grupo y determinar a quien se le dificultaba más realizar la actividad, ó quien sí la dominaba aunque era lento en su ejecución. El investigador se apoyó de los niños que sí las dominaban para que ellos se las explicaran a sus compañeros (está última actividad favorecía al autoconcepto de los niños que apoyaban). El investigador observaba que tabla de multiplicar se le dificultaba más e implementaba otra actividad que reforzara esa tabla, por ejemplo: el investigador usó la revista “Calcula y dibuja” la cual consiste en que el niño vaya resolviendo diferentes operaciones y los resultados de éstas formarán un dibujo en un cuadro de puntos (cada punto representa un número).

También se utilizaron juegos visuales impresos (ANEXO II) destinados a desarrollar en el niño las aptitudes sensoriales, que beneficiaran la atención y concentración, atrayendo su interés de éstos para realizar la actividad (ver cuadro I). Estos se

implementaron cuando se tenía tiempo libre, es decir cuando los niños se apuraban a realizar su tarea y/o cuando la tarea no se podía elaborar por que no se contaba con el material (mapas, monografías, biografías, etc), estos juegos en su mayoría no tenían un contenido relacionado con lo visto en clase, sino se ocuparon para estimular la atención, discriminación, concentración, entre otras habilidades.

CUADRO I juegos implementados en el curso.

| JUEGO   | ASPECTOS QUE ESTIMULO  | ¿APOYO DIRECTAMENTE LA TAREA?   |
|---|--|---|
| Calcula y dibuja                              | Atención, concentración , reforzó operaciones matemáticas, coordinación visomotora | Si, porque se realizaban diferentes operaciones y esto reforzaba la habilidad matemática. |
| Crucigramas                                   | Atención, memoria, conocimientos y toma de decisión                                | Si, estos tenían contenidos vistos en clase.  |
| Buscando objetos perdidos                     | Atención, concentración  | No, solo fortalecía habilidades.  |
| Laberintos                                    | Atención, concentración , Análisis, y coordinación motora fina                     | No, solo fortalecía habilidades   |
| Encontrar diferencia en dibujos               | Atención, concentración, observación y discriminación.                             | No, solo fortalecía habilidades   |
| Relacionar objetos, circunstancias o animales | Atención, conocimiento, análisis.  | Si, los temas fueron vistos en clase.   |

Asimismo se realizaron representaciones teatrales en donde los niños eran los actores de las diferentes historias que se trabajaron. Y cuando se realizaban lecturas se formaban grupos, y el grupo que contestara más preguntas ganaba, las preguntas las podía realizar el investigador , pero también los niños las elaboraban y se las preguntaban a su rival.

Al inicio y al final del taller de tareas se realizó una comparación entre el grupo control, y el grupo experimental (por medio de las pruebas y cuestionarios que se aplicaron ) para determinar si hubo una diferencia en el aprovechamiento escolar.

## RESULTADOS.

### DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN.

En esta investigación participaron 16 niños (as) que cursaban el cuarto grado de primaria, y con bajo rendimiento escolar, a ellos se les aplicó cuestionarios y pruebas que nos aportaron información acerca de sus hábitos de estudio, de su autoconcepto, su desempeño académico, su percepción de la escuela y materias. También se contó con la participación de los padres de familia para adquirir información de hábitos, desarrollo y antecedentes educativos de sus hijos por medio de cuestionarios elaborados para este fin.

Empezaremos por describir la población (que fue de 16 niños) la cual, se divide en dos grupos: grupo control y grupo experimental (esta división se realiza de acuerdo al grupo en que pertenecen los niños, es decir 4 "A" es grupo control y 4 "B" grupo experimental).

En la tabla 1 se observa la distribución de cada grupo dependiendo de su género.

|              | FEMENINO | MASCULINO | TOTAL DE NIÑOS |
|--------------|----------|-----------|----------------|
| CONTROL      | 1        | 7         | 8              |
| EXPERIMENTAL | 2        | 6         | 8              |

TABLA 1 GÉNERO DE POBLACION

En esta tabla se observa que en el grupo control hay 1 niña y 7 niños, en el grupo experimental participan 2 niñas y 6 niños. En ambos grupos coincide que es mayor el número de niños que de niñas. Aunque son pocos los niños que

participaron en la investigación, casi todos son de género masculino. Esto concuerda con la literatura revisada en Sánchez (1995), en donde los niños son más propensos de presentar bajo rendimiento escolar.

En la tabla 2 se presentan las edades de los niños (as) que participaron en la investigación

| DISTRIBUCIÓN POR EDAD |        |         |         |         |                |
|-----------------------|--------|---------|---------|---------|----------------|
|                       | 9 años | 10 años | 11 años | 12 años | Total de niños |
| CONTROL               | 0      | 6       | 0       | 2       | 8              |
| EXPERIMENTAL          | 3      | 3       | 2       | 0       | 8              |

TABLA 2 Distribución de edades.

En la tabla 2 se registran las edades de ambos grupos, en donde el grupo control es más homogéneo, teniendo 6 de sus integrantes la edad de 10 años y dos la edad de 12 años (estos son los más grandes de la población en general). El grupo experimental es más disperso en edades.

En ambos grupos se encontró a niños que ya tenían el antecedente de ser repetidores de algún año escolar (principalmente aquellos que se encuentran dentro de los 11 y 12 años de edad).

En la tabla 3 y 4 se presentan la información recaudada acerca de la escolaridad de ambos padres del grupo control y del grupo experimental.

TABLA 3 ESCOLARIDAD DE PADRES GRUPO CONTROL

|       | SIN ESTUDIO | PRIMARIA | SECUNDARIA | CARRERA TECNICA | PREPARATORIA | LICENCIATURA |
|-------|-------------|----------|------------|-----------------|--------------|--------------|
| MADRE | 1           | 3        | 2          | 2               | 0            | 0            |
| PADRE | 3           | 1        | 2          | 1               | 0            | 1            |

TABLA 4 ESCOLARIDAD DE PADRES GRUPO EXPERIMENTAL.

|       | SIN ESTUDIO | PRIMARIA | SECUNDARIA | CARRERA TECNICA | PREPARATORIA | LICENCIATURA |
|-------|-------------|----------|------------|-----------------|--------------|--------------|
| MADRE | 1           | 1        | 1          | 3               | 2            | 0            |
| PADRE | 1           | 3        | 1          | 0               | 2            | 1            |

Los datos que se consiguieron de los padres del grupo control son los siguientes:

Con respecto a las madres: Una no cuenta con estudios, 3 con primaria, 2 con secundaria y 2 con carrera corta. La edad de éstas va desde los 35 a los 46 años. El 75% de ellas trabaja y el 25% se dedica al hogar.

Los padres de este grupo: 3 no tienen estudios, uno tiene la primaria, 2 la secundaria, uno tiene carrera corta y uno tiene licenciatura. La edad de estos esta entre los 35 a los 56 años. El 25% se desconoce si trabaja, ya que están ausentes, el 62.5% si trabaja y el 12.5% no trabaja por estar incapacitado.

Los padres del grupo experimental reportan los siguientes datos:

Las madres: una no tiene estudios, una tiene la primaria, una la secundaria, 3 terminaron una carrera corta y 2 realizaron la preparatoria. Sus edades van desde los 30 hasta los 50 años. El 50% trabaja y el otro 50% se dedica al hogar.

Los padres: uno no cuenta con estudios, 3 tienen la primaria, uno realizó la secundaria, 2 la preparatoria y uno tiene licenciatura. Las edades fluctúan entre los 30 a los 56 años. El 25% no se sabe si trabaja ya que esta ausente y el 75% trabaja.

En los cuestionarios que los padres contestaron, refieren que las madres son las que apoyan más a los niños a realizar la tarea. En las tablas anteriores se observó que la mayoría de las madres y padres cuentan con la primaria, por lo tanto si poseen los conocimientos necesarios para apoyar el aprendizaje que su hijo esta recibiendo en la escuela. Pero como se observó en ambos grupos (principalmente el grupo control) hay un alto índice de madres trabajadoras, que por diferentes circunstancias lo realizan (por necesidad económica, por ausencia de padre etc.) y la mayoría cuentan con un horario amplio abarcando casi todo el día. Sería importante ver, qué tanto impacta esta ausencia y/o el poco tiempo que le brindan al niño para su desarrollo escolar.

Otra información que se obtuvo de éstos cuestionarios, fue que el padre en la mayoría de los casos sólo asume el rol de proveedor y se involucra poco en las actividades escolares de sus hijos, sin embargo participa más activamente en aplicar castigos y regaños cuando el niño lleva a casa recados y/o malas calificaciones.

A continuación se mostrarán los resultados obtenidos de los pretest y postest de las pruebas que se les aplicaron a los grupos. En primer lugar el test de la figura humana de Koppitz.

Con la prueba de la figura humana de Koppitz se evaluó de manera rápida el nivel de maduración (indicadores del desarrollo) de los niños de ambos grupos, usando la siguiente tabla para la interpretación de las calificaciones (ver tabla 5).



| Puntuaciones DFH | Nivel de maduración.    |
|------------------|-------------------------|
| 8 ó 7            | Normal alto a superior. |
| 6                | Normal a superior.      |
| 5                | Normal.                 |
| 4                | Normal a normal bajo.   |
| 3                | Normal bajo.            |
| 2                | Bajo                    |
| 1 ó 0            | Inferior                |

TABLA 5: RESULTADOS DE PRUEBA DE LA FIGURA HUMANA.

| GRUPO CONTROL |   |   |   |   |   |   |   |   | GRUPO EXPERIMENTAL |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| PRETEST       | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 |                    | 5 | 5 | 5 | 6 | 3 | 6 | 5 | 6 |
| POSTEST       | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |                    | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 7 |

En el pretest del grupo experimental, un niño presenta un nivel de maduración normal bajo; 4 obtienen un nivel normal y 3 un nivel normal a alto. En el posttest 6 de los niños obtienen una puntuación de 5 que nos indican un nivel de maduración adecuada para su edad (se incluye en éstos el niño que en el pretest salió con un nivel de maduración normal bajo). Uno de los niños que consiguió un nivel normal a alto se mantuvo, otro presentó una calificación menor (primero obtuvo una calificación de 6 y en el posttest sacó un puntaje 5) y otro mejoró a un nivel normal alto a superior (éste niño presentó una excelente habilidad para dibujar).

En el pretest del grupo control, 5 de los niños obtuvieron un puntaje 5 que equivale a un nivel normal y 3 lograron un puntaje 4 que se interpreta como normal a normal bajo. En el posttest, sólo uno de los niños que estaba con un nivel normal alcanza un nivel normal a alto; 2 se mantienen en normal y 2 adquieren

puntuación de 4 que se interpreta como normal a normal bajo; Los niños que estaban como normal a normal bajo, uno cambia a normal y 2 se mantienen en el mismo nivel. Podemos observar que el grupo experimental desde el pretest, presentó mejor nivel de maduración que el grupo control, y al termino del taller de tareas se sigue percibiendo esta diferencia.

Continuaremos por mostrar los resultados de las pruebas de conocimientos (de Español, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Naturales) que se aplicaron en esta investigación. La calificación de cada prueba se obtuvo por medio de un tabulador que va del 1 al 10 (dependiendo del número de respuestas correctas). Con los resultados de las pruebas se realizó comparaciones utilizando pruebas estadísticas no paramétricas como Wilcoxon (para comparar pretest y postest de cada grupo) y la prueba de Mann – Whitney (para comparar el pretest y el postest de ambos grupos) ver tabla 6 y 7.

TABLA DEL GRUPO EXPERIMENTAL

|          | ESPAÑOL   |           | MAT       |           | HISTORIA  |           | C. N      |           | GEOGRAFIA |       |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
|          | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS |       |
| ANA      | 1.3       | 5.2       | 3.25      | 5.6       | .76       | 4.6       | 0         | 2.69      | .4        | 2.5   |
| TLATOANI | 1.5       | 3         | 2.01      | 3.9       | 1.15      | 3.46      | .38       | 2.3       | 0         | 3.33  |
| OSCAR    | 3.8       | 6.4       | 4.4       | 6.7       | 2.3       | 4.6       | 1.53      | 6.92      | 0         | 2.5   |
| YAMIR    | .76       | 4.6       | 3.02      | 5.8       | 0         | 5.76      | 2.69      | 8.07      | 2.9       | 5     |
| EVELYN   | 1.02      | 4.35      | 2.5       | 5.3       | .38       | 4.23      | 1.92      | 5.76      | .83       | 2.9   |
| CARLOS   | 2.8       | 5.3       | 2.7       | 4.9       | .76       | 5.76      | 2.3       | 5.38      | 3.33      | 5.4   |
| SAUL     | .5        | 4.35      | 2.01      | 4.9       | 1.53      | 6.15      | 1.15      | 4.23      | .4        | 2.9   |
| DAVID    | 1.8       | 4.35      | 3.7       | 7         | 1.15      | 9.23      | 1.92      | 6.15      | 2.08      | 7.9   |
|          | 13.48     | 37.55     | 23.59     | 44.1      | 8.03      | 43.79     | 11.89     | 41.5      | 9.94      | 32.43 |

Tabla 6 Resultados de pruebas académicas del grupo experimental. Pre=pretest pos=postest

TABLA DEL GRUPO CONTROL

|          | ESPAÑOL   |           | MAT       |           | HISTORIA  |           | C.N.      |           | GEOGRAFIA |           |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|          | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS | PRE / POS |
| CRISTIAN | 2.3       | 3.6       | 3.25      | 4.4       | 0         | 2.69      | .76       | 2.3       | .83       | 1.66      |
| JORGE    | 1.8       | 4.1       | 3.7       | 5.6       | .76       | 1.53      | .38       | 1.92      | .83       | 2.9       |
| RAMON    | 2.8       | 2.8       | 3.02      | 4.6       | 0         | 1.15      | .38       | 1.92      | .83       | .83       |
| ALICIA   | 2.05      | 3.8       | 3.7       | 6.05      | 4.23      | 5.76      | 4.6       | 5.38      | 2.9       | 4.16      |
| OMAR     | 1.3       | 3.8       | 3.25      | 4.9       | .38       | 2.3       | 1.15      | 5         | 2.9       | 3.33      |
| RODRIGO  | 2.05      | 4.9       | 3.7       | 5.3       | 3.07      | 6.92      | 2.69      | 3.46      | 1.25      | 1.66      |
| CESAR    | 2.5       | 3.3       | 4.2       | 5.8       | 0         | 1.53      | 0         | 1.92      | 3.33      | 4.16      |
| ALONSO   | .76       | 2.8       | .6        | 2.09      | .38       | 1.53      | .38       | .76       | .41       | .83       |
|          | 15.56     | 29.1      | 25.42     | 38.74     | 8.82      | 23.41     | 10.34     | 22.66     | 13.28     | 19.53     |

Tabla 7 Resultados de pruebas académicas de grupo control. Pre=pretest pos=postest

Primero se realizó con las calificaciones una comparación entre el pretest y postest de cada grupo con la prueba de Wilcoxon, en donde ambos grupos resultaron con aumentos significativos, esto pudo ser debido a que ambos grupos tuvieron clases y revisaron los contenidos con su profesor (ver tabla 8y 9).

PRUEBA DE WILCOXON PARA GRUPO EXPERIMENTAL.

|                      | ESPAÑOL   |     | MATEMATICAS |     | HISTORIA  |     | CIENCIAS N. |     | GEOGRAFIA |     |
|----------------------|-----------|-----|-------------|-----|-----------|-----|-------------|-----|-----------|-----|
|                      | PRE       | POS | PRE         | POS | PRE       | POS | PRE         | POS | PRE       | POS |
| z                    | -2.521(a) |     | -2.521(a)   |     | -2.521(a) |     | -2.524(a)   |     | -2.530(a) |     |
| Asm. Sig. (2-tailed) | .012      |     | .012        |     | .012      |     | .012        |     | .011      |     |

Tabla 8 valor significativo al nivel 0.05

PRUEBA DE WILCOXON PARA GRUPO CONTROL.

|                      | ESPAÑOL   |     | MATEMATICAS |     | HISTORIA  |     | CIENCIAS N. |     | GEOGRAFIA |  |
|----------------------|-----------|-----|-------------|-----|-----------|-----|-------------|-----|-----------|--|
|                      | PRE       | POS | PRE         | POS | PRE       | POS | PRE         | POS | PRE       |  |
| z                    | -2.366(a) |     | -2.524(a)   |     | -2.527(a) |     | -2.533(a)   |     | -2.371(a) |  |
| Asm. Sig. (2-tailed) | .018      |     | .012        |     | .012      |     | .011        |     | .018      |  |

Tabla 9 valor significativo al nivel 0.05

Posteriormente se llevó a cabo otra comparación de los avances entre el grupo control y el grupo experimental por medio de la prueba de Mann - Whitney obteniendo los siguientes resultados (ver tabla 10 y 11)

|                 |                           |    |       |       |
|-----------------|---------------------------|----|-------|-------|
| <b>CALESPPR</b> | <b>grupo control</b>      | 8  | 9.63  | 77.00 |
|                 | <b>grupo experimental</b> | 8  | 7.38  | 59.00 |
|                 | <b>Total</b>              | 16 |       |       |
| <b>CALESPPO</b> | <b>grupo control</b>      | 8  | 5.75  | 46.00 |
|                 | <b>grupo experimental</b> | 8  | 11.25 | 90.00 |
|                 | <b>Total</b>              | 16 |       |       |
| <b>CALMATPR</b> | <b>grupo control</b>      | 8  | 9.75  | 78.00 |
|                 | <b>grupo experimental</b> | 8  | 7.25  | 58.00 |
|                 | <b>Total</b>              | 16 |       |       |
| <b>CALMATPO</b> | <b>grupo control</b>      | 8  | 7.44  | 59.50 |
|                 | <b>grupo experimental</b> | 8  | 9.56  | 76.50 |
|                 | <b>Total</b>              | 16 |       |       |
| <b>CALHISPR</b> | <b>grupo control</b>      | 8  | 7.44  | 59.50 |
|                 | <b>grupo experimental</b> | 8  | 9.56  | 76.50 |
|                 | <b>Total</b>              | 16 |       |       |
| <b>CALHISPO</b> | <b>grupo control</b>      | 8  | 6.00  | 48.00 |
|                 | <b>grupo experimental</b> | 8  | 11.00 | 88.00 |
|                 | <b>Total</b>              | 16 |       |       |
| <b>CALCNPRE</b> | <b>grupo control</b>      | 8  | 7.63  | 61.00 |
|                 | <b>grupo experimental</b> | 8  | 9.38  | 75.00 |
|                 | <b>Total</b>              | 16 |       |       |

|                 |                           |    |       |       |
|-----------------|---------------------------|----|-------|-------|
| <b>CALCNPOS</b> | <b>grupo control</b>      | 8  | 5.63  | 45.00 |
|                 | <b>grupo experimental</b> | 8  | 11.38 | 91.00 |
|                 | <b>Total</b>              | 16 |       |       |
| <b>CALGEOPR</b> | <b>grupo control</b>      | 8  | 9.88  | 79.00 |
|                 | <b>grupo experimental</b> | 8  | 7.13  | 57.00 |
|                 | <b>Total</b>              | 16 |       |       |
| <b>CALGEOPO</b> | <b>grupo control</b>      | 8  | 6.69  | 53.50 |
|                 | <b>grupo experimental</b> | 8  | 10.31 | 82.50 |
|                 | <b>Total</b>              | 16 |       |       |

Tabla 10; valores en la comparación de grupo control y grupo experimental para la prueba de Mann-Whitney.

| 6                                     |          |           |          |          |          |          |          |          |          |          |
|---------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                                       | CALESPPR | CALESPPPO | CALMATPR | CALMATPO | CALHISPR | CALHISPO | CALCNPRE | CALCNPOS | CALGEOPR | CALGEOPO |
| <b>Mann-Whitney U</b>                 | 23.000   | 10.000    | 22.000   | 23.500   | 23.500   | 12.000   | 25.000   | 9.000    | 21.000   | 17.500   |
| <b>Wilcoxon W</b>                     | 59.000   | 46.000    | 58.000   | 59.500   | 59.500   | 48.000   | 61.000   | 45.000   | 57.000   | 53.500   |
| <b>Z</b>                              | -.949    | -2.321    | -1.063   | -.897    | -.905    | -2.114   | -.743    | -2.426   | -1.170   | -1.533   |
| <b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>         | .343     | .020      | .288     | .370     | .365     | .034     | .458     | .015     | .242     | .125     |
| <b>Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]</b> | .382(a)  | .021(a)   | .328(a)  | .382(a)  | .382(a)  | .038(a)  | .505(a)  | .015(a)  | .279(a)  | .130(a)  |
| a Not corrected for ties.             |          |           |          |          |          |          |          |          |          |          |
| b Grouping Variable: GRUPO            |          |           |          |          |          |          |          |          |          |          |

Tabla 11; comparación de grupo control y grupo experimental con un valor significativo de .05

Se encontró que en el pretest de español, el grupo control inicio con mejores calificaciones pero en el postest el grupo experimental presentó un mayor rendimiento, siendo éste significativo.

En la prueba de matemáticas ambos grupos (control- experimental ) presentaron en el pretest y postest resultados muy semejantes, es decir fue muy poca la diferencia entre ambos, por lo que no fue un aumento significativo.

En la prueba de historia el grupo experimental presentó una calificación un poco más alta que el grupo control, pero en el postest la diferencia entre ambos grupos

fue muy notoria, obteniendo una mejor calificación el grupo experimental, logrando ser significativo.

En la prueba de ciencias naturales, tanto en el pretest y el postest, el grupo experimental mostró un mejor rendimiento que el grupo control, siendo la diferencia más significativa en el postest.

La prueba de geografía fue la que presentó calificaciones más altas de todas las pruebas que se aplicaron para medir el rendimiento escolar. En éste, el pretest del grupo experimental apareció con calificaciones más bajas en comparación con el grupo control, pero en el postest se obtienen mejores calificaciones en el grupo experimental, pero como ambos grupos tuvieron aumento, el avance del grupo experimental no fue suficiente para lograr ser significativo.

En general se puede concluir que el taller de tareas sí ayudo a tener un aumento en las calificaciones de español, historia y ciencias naturales, ya que sí se observa un mejor desempeño en el grupo experimental.

A continuación se mostrarán las tablas en donde se pueda observar los resultado que se obtuvieron en la escala de autoconcepto para niños. Primero se mostrará al grupo control y posteriormente al grupo experimental, esto servirá para ir analizando cada una de estas. En cada recuadro se utilizaron dos valores equivalentes, uno en porcentajes y el otro que está en paréntesis será el número de niños.

## AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE

Grupo control

|         | BAJO      | NORMAL   | ALTO      |
|---------|-----------|----------|-----------|
| PRETEST | 37.5% (3) | 25 % (2) | 37.5% (3) |
| POSTEST | 12.5% (1) | 25% (2)  | 62.5% (5) |

Tabla 9 Autoconcepto como estudiante en grupo control.

Grupo experimental.

|         | BAJO    | NORMAL    | ALTO      |
|---------|---------|-----------|-----------|
| PRETEST | 25% (2) | 12.5% (1) | 62.5% (5) |
| POSTEST | 25% (2) | 0% (0)    | 75% (6)   |

Tabla 10. Autoconcepto como estudiante en grupo experimental.

El grupo experimental desde el inicio manejo un mejor autoconcepto como estudiante que el grupo control, y en el postest el grupo experimental su aumento fue menor que en el grupo control. Es decir casi no hubo un avance significativo en el autoconcepto como estudiante en el grupo experimental solo fue de 12.5% y el grupo control tuvo un 25% de avance.

## AUTOCONCEPTO COMO HIJO

Grupo control

|         | BAJO      | NORMAL  | ALTO      |
|---------|-----------|---------|-----------|
| PRETEST | 87.5% (7) | 0% (0)  | 12.5% (1) |
| POSTEST | 12.5% (1) | 25% (2) | 62.5% (5) |

Tabla 11. autoconcepto como hijo grupo control

### Grupo experimental

|         | BAJO      | NORMAL    | ALTO    |
|---------|-----------|-----------|---------|
| PRETEST | 100% (8)  | 0% (0)    | 0% (0)  |
| POSTEST | 62.5% (5) | 12.5% (1) | 25% (2) |

Tabla 12. autoconcepto como hijo grupo experimental.

En la subescala de autoconcepto como hijo, el grupo experimental entró con un puntaje más bajo que el grupo control, donde en el postest se notó un avance en ambos grupos, siendo más favorable para el grupo control,

### AUTOCONCEPTO COMO AMIGO

#### Grupo control

|         | BAJO      | NORMAL | ALTO      |
|---------|-----------|--------|-----------|
| PRETEST | 87.5% (7) | 0% (0) | 12.5% (1) |
| POSTEST | 62.5% (5) | 0% (0) | 37.5% (3) |

Tabla 13. autoconcepto como amigo grupo control

#### Grupo experimental

|         | BAJO      | NORMAL    | ALTO    |
|---------|-----------|-----------|---------|
| PRETEST | 25% (2)   | 0% (0)    | 75% (6) |
| POSTEST | 12.5% (1) | 12.5% (1) | 75% (6) |

Tabla 14. autoconcepto como amigo grupo experimental.

En esta subescala del autoconcepto como amigo el grupo control apareció en el pretest con más desventaja que el grupo experimental. En ambos grupos se observó poco avance.



## AUTOCONCEPTO COMO PERSONA

### Grupo control

|         | BAJO      | NORMAL    | ALTO      |
|---------|-----------|-----------|-----------|
| PRETEST | 87.5% (7) | 0% (0)    | 12.5% (1) |
| POSTEST | 87.5% (7) | 12.5% (1) | 0% (0)    |

Tabla 15. autoconocimiento como persona grupo control.

### Grupo experimental

|         | BAJO      | NORMAL    | ALTO    |
|---------|-----------|-----------|---------|
| PRETEST | 62.5% (5) | 12.5% (1) | 25% (2) |
| POSTEST | 75% (6)   | 0% (0)    | 25% (2) |

Tabla 16 autoconocimiento como persona grupo experimental.

En esta escala el grupo experimental obtienen una puntuación negativa ya que en vez de aumentar disminuyó un 12.5% pasando de normal a bajo. En el grupo control sin embargo se modificó positivamente.

## AUTOCONCEPTO GENERAL

### Grupo control

|         | BAJO      | NORMAL    | ALTO   |
|---------|-----------|-----------|--------|
| PRETEST | 100% (8)  | 0% (0)    | 0% (0) |
| POSTEST | 87.5% (7) | 12.5% (1) | 0% (0) |

Tabla 17 autoconcepto general grupo control

### Grupo experimental

|         | BAJO      | NORMAL    | ALTO      |
|---------|-----------|-----------|-----------|
| PRETEST | 50% (4)   | 37.5% (3) | 12.5% (1) |
| POSTEST | 37.5% (3) | 25% (2)   | 37.5% (3) |

Se puede observar que tuvo poco impacto el taller de tareas en el autoconcepto general, ya que la diferencia fue positiva pero no relevante.

En cuanto a los cuestionarios que se aplicaron para obtener información del desarrollo, conductas y hábitos de los niños se tomaron en cuenta las opiniones del los menores así como la de los padres.

De los cuestionarios que contestaron los padres solo se desglosan aquellos ítems que fueron más significativos para esta investigación y son los que se presentan a continuación.

### GRUPO EXPERIMENTAL

| El niño presenta conducta oposicionista |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                 | 2     | 6      | 0       |
| POSTEST                                 | 2     | 5      | 1       |

| El niño presenta conductas heterodirigidas |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                    | 3     | 5      | 0       |
| POSTEST                                    | 5     | 3      | 0       |

| El niño presenta conductas impulsivas |       |        |         |
|---------------------------------------|-------|--------|---------|
|                                       | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                               | 1     | 5      | 2       |
| POSTEST                               | 2     | 6      | 0       |

### GRUPO CONTROL

| El niño presenta conductas oposicionistas |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                   | 0     | 8      | 0       |
| POSTEST                                   | 0     | 8      | 0       |

| El niño presenta conductas heterodirigidas |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                    | 1     | 7      | 0       |
| POSTEST                                    | 2     | 6      | 0       |

| El niño presenta conductas impulsivas |       |        |         |
|---------------------------------------|-------|--------|---------|
|                                       | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                               | 2     | 6      | 0       |
| POSTEST                               | 2     | 6      | 0       |

| El niño tiene cambios frecuentes de humor |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                   | 1     | 6      | 1       |
| POSTEST                                   | 2     | 6      | 0       |

| El niño tiene cambios frecuentes de humor |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                   | 0     | 4      | 4       |
| POSTES                                    | 2     | 5      | 1       |

| El niño presenta conductas hiperactivas |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                 | 2     | 3      | 3       |
| POSTEST                                 | 2     | 4      | 2       |

| El niño presenta conductas hiperactivas |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                 | 1     | 7      | 0       |
| POSTES                                  | 4     | 3      | 1       |

| El niño presenta ansiedad |       |        |         |
|---------------------------|-------|--------|---------|
|                           | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                   | 7     | 0      | 1       |
| POSTEST                   | 6     | 2      | 0       |

| El niño presenta ansiedad |       |        |         |
|---------------------------|-------|--------|---------|
|                           | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                   | 5     | 3      | 0       |
| POSTEST                   | 4     | 4      | 0       |

| El niño presenta sentimientos de inseguridad |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                      | 0     | 6      | 2       |
| POSTEST                                      | 1     | 6      | 1       |

| El niño presenta sentimientos de inseguridad |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                      | 2     | 6      | 0       |
| POSTEST                                      | 2     | 5      | 1       |

| El niño presenta sentimientos de tristeza, pesimismo y negativistas |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST   | 2     | 4      | 2       |
| POSTEST   | 3     | 4      | 1       |

| El niño presenta sentimientos de tristeza, pesimistas y negativistas |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST  | 3     | 4      | 1       |
| POSTEST  | 2     | 6      | 0       |

| El niño tiene habilidad para relacionarse con los adultos |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST   | 2     | 4      | 2       |
| POSTEST   | 0     | 7      | 1       |

| El niño tiene la habilidad de relacionarse con los adultos |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST  | 1     | 6      | 1       |
| POSTEST  | 1     | 7      | 0       |

| El niño tiene la habilidad para relacionarse con sus iguales |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST  | 1     | 4      | 3       |
| POSTEST  | 1     | 2      | 5       |

| El niño tiene la habilidad para relacionarse con sus iguales |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST  | 1     | 6      | 1       |
| POSTEST  | 1     | 4      | 3       |

| El niño tiene capacidad de atención y concentración |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST   | 0     | 6      | 2       |
| POSTES  | 0     | 4      | 4       |

| El niño tienen la capacidad de atención y concentración |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST   | 1     | 6      | 1       |
| POSTEST   | 0     | 5      | 3       |

| El rendimiento escolar del niño es |      |         |       |
|------------------------------------|------|---------|-------|
|                                    | MALO | REGULAR | BUENO |
| PRETEST                            | 1    | 6       | 1     |
| POSTEST                            | 1    | 4       | 3     |

| El rendimiento escolar del niño es |      |         |       |
|------------------------------------|------|---------|-------|
|                                    | MALO | REGULAR | BUENO |
| PRETEST                            | 0    | 6       | 2     |
| POSTEST                            | 1    | 6       | 1     |

| El niño recibe supervisión |       |        |         |
|----------------------------|-------|--------|---------|
|                            | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                    | 0     | 2      | 6       |
| POSTEST                    | 0     | 0      | 8       |

| El niño recibe supervisión |       |        |         |
|----------------------------|-------|--------|---------|
|                            | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                    | 2     | 2      | 4       |
| POSTEST                    | 2     | 1      | 5       |

| El niño apunta la tarea |       |        |         |
|-------------------------|-------|--------|---------|
|                         | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                 | 2     | 3      | 3       |
| POSTEST                 | 0     | 1      | 7       |

| El niño apunta la tarea |       |        |         |
|-------------------------|-------|--------|---------|
|                         | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                 | 3     | 4      | 1       |
| POSTEST                 | 1     | 4      | 3       |

| El niño realiza la tarea |       |        |         |
|--------------------------|-------|--------|---------|
|                          | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                  | 3     | 3      | 2       |
| POSTEST                  | 0     | 1      | 7       |

| El niño realiza la tarea |       |        |         |
|--------------------------|-------|--------|---------|
|                          | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                  | 3     | 4      | 1       |
| POSTEST                  | 0     | 6      | 2       |

| El niño trabaja con limpieza |       |        |         |
|------------------------------|-------|--------|---------|
|                              | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                      | 3     | 3      | 2       |
| POSTEST                      | 1     | 6      | 1       |

| El niño trabaja con limpieza |       |        |         |
|------------------------------|-------|--------|---------|
|                              | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                      | 3     | 4      | 1       |
| POSTEST                      | 1     | 5      | 2       |

| El niño escribe con letra legible |       |        |         |
|-----------------------------------|-------|--------|---------|
|                                   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                           | 4     | 4      | 0       |
| POSTEST                           | 0     | 6      | 2       |

| El niño escribe con letra legible |       |        |         |
|-----------------------------------|-------|--------|---------|
|                                   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                           | 3     | 4      | 1       |
| POSTEST                           | 0     | 6      | 2       |

| El niño escribe con omisiones de letras |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                 | 4     | 1      | 3       |
| POSTEST                                 | 1     | 5      | 2       |

| El niño escribe con omisiones de letras |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                 | 5     | 3      | 0       |
| POSTEST                                 | 2     | 5      | 1       |

| El niño cuando escribe tiene secuencia lógica |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                       | 4     | 4      | 0       |
| POSTEST                                       | 0     | 6      | 2       |

| El niño cuando escribe tiene secuencia lógica |       |        |         |
|---|-------|--------|---------|
|   | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                       | 5     | 3      | 0       |
| POSTEST                                       | 3     | 5      | 0       |

| El niño se irrita cuando hace la tarea |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                | 5     | 3      | 0       |
| POSTEST                                | 4     | 3      | 1       |

| El niño se irrita cuando hace la tarea |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST                                | 4     | 3      | 1       |
| POSTEST                                | 3     | 5      | 0       |

| El niño tiene dificultad para seguir instrucciones |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST  | 3     | 4      | 1       |
| POSTEST  | 0     | 7      | 1       |

| El niño tiene dificultad para seguir instrucciones |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST  | 4     | 3      | 1       |
| POSTEST  | 2     | 6      | 0       |

| El niño tiene dificultad para comprender la lecturas |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST  | 4     | 3      | 1       |
| POSTEST  | 1     | 6      | 1       |

| El niño tiene dificultad de comprensión de lectura |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
|  | NUNCA | AVECES | SIEMPRE |
| PRETEST  | 6     | 1      | 1       |
| POSTEST  | 1     | 7      | 0       |

En los cuestionarios que se aplicaron a los padres de familia de ambos grupos, coinciden en la mayoría de sus respuestas, en donde refieren que sus hijos tienen un rendimiento escolar regular. En cuanto a su conducta los describen como niños impulsivos, que en muchas ocasiones no miden las consecuencias de sus actos, que tienden a ser opositoristas, que es frecuente que presenten sentimientos de inseguridad, su estado de humor es muy variado, comentan que en ocasiones les cuesta trabajo seguir instrucciones, analizar información y poner atención y concentración, principalmente cuando se trata de trabajos escolares. Refieren los padres que sus hijos se adaptan bien a su medio, que son capaces de tener un comportamiento adecuado, y respetan las reglas que la sociedad marca, pero solo lo hacen por un determinado tiempo y espacio. Comentan que la relación con los adultos es buena aunque en muchas ocasiones hay diferencias entre ambos. Los padres manifiestan en el cuestionario que cuando sus hijos están con niños de su edad no les cuesta trabajo integrarse, pero en las entrevistas manifiestan que sus

hijos no tienen casi amigos ya que afecta su forma de llevarse (son pesados, no respetan las reglas de los juegos etc.).

En el pretest de ambos grupos reportan los padres que sus hijos no son constantes en apuntar y realizar la tarea, en el posttest del grupo experimental los padres observaron una mejora en este aspecto, ya que el niño diariamente llevaba anotada la tarea y la calidad del trabajo mejoró ( en cuestión de tareas).

Refieren la mayoría de los padres que ellos sí dan supervisión en la tarea, pero no es constante, ni tampoco brindan la atención que requiere el niño, ya que es común que se lleven simultáneamente otras actividades (relacionada con los labores domésticos) mientras apoyan la tarea. También manifiestan que la que se encarga principalmente de revisar la tarea es la madre pocas veces lo lleva a cabo el padre y/o otro persona.

En los cuestionarios aplicados a los niños para obtener información de hábitos y actitudes escolares, los menores manifestaron en el pretest que tenían agrado por la escuela, pero cuando se les aplicó el posttest el grupo experimental continuaba con la misma postura, pero el grupo control casi en su totalidad manifestó que no sentía gusto por acudir a la escuela.

En ambos grupos se percibe que los niños tienen más preferencia por aquellas actividades (tanto en la escuela como en su entorno) que requieren poco esfuerzo mental, como por ejemplo: dibujar, leer (sin comprensión de la lectura es decir solo en forma mecánica) y realizar ejercicios físicos. También se encontró que las materias que más les agradaba son matemáticas y español. Las que menos les gustaban eran ciencias naturales, historia, geografía, y civismo. Considero que esto

puede ocurrir por que en las materia que les gustan encuentran ejercicios que le son atractivos e interesantes, pero tal vez al no entenderlos en el momento en que la maestra los explica se desaniman rápidamente sin tener esa iniciativa de perseverancia para concluir o resolver el trabajo que se les presenta.

Los niños al sentirse con capacidades diferentes, rechazados por los compañeros y probablemente también por el maestro , empieza a sentir rechazo a la escuela ya que esta no es un lugar placentero, ni agradable al contrario, lo percibe hostil, desagradable, en donde constantemente es expuesto y etiquetado ante sus compañeros, esto va provocando en el niño una disminución de su interés, hasta llegar a una apatía hacia la escuela.

Ambos grupos comentan que la maestra (o), les revisan la tarea, pero es en el grupo control, en donde el maestro castiga más cuando sus alumnos no realizan la tarea. Las técnicas más usada por los maestros de ambos grupos para sancionar a los niños cuando no cumplen con la tarea son: no dejar salir a los niños a recreo y anotan recados a los padres en las libretas.

Refieren los niños de ambos grupos que los padres si revisan la libreta de tareas y que cuando llevan recado los padres hablan y/o los regañan para que cumplan con su obligación, también mencionan que sí reciben supervisión de alguien para realizar la tarea escolar. En este aspecto había mucha discrepancia con lo que los niños contestaron con la realidad que diariamente se percibía, ya que los niños del grupo control, diariamente era un batallar, por que los padres no revisaban libretas, ni firmaban los recados que el profesor les mandaba. En el grupo experimental después de que se puso en marcha el taller se les pidió a los padres que tenían que revisar la

libreta y firmarla, cosa que casi nunca lo hicieron, y la única firma que aparecía en la libreta de tarea era la de una servidora.

Comentan los niños que las causas principales por la que no realizan la tarea son: ver t.v., jugar, y por olvido.



## DISCUSIÓN

En los casos de bajo rendimiento escolar se ha observado un mayor número de niños que de niñas, en donde las niñas ante su dificultad en el aprendizaje logran superarlo mejor e incluso sin llegar al fracaso escolar (Sánchez, 1995).

En esta investigación aunque fueron pocos niños en cada grupo y la elección la realizó el maestro (sin intervención del investigador), los integrantes de los grupos fueron en su mayoría niños. Por lo que coincidimos con lo citado por Sánchez (1995). También se observó que los niños eran los que presentaban más problemas de conducta que las niñas, siendo éstas últimas más atentas y cooperativas.

Santiago (2000) señala que el nivel académico de los padres es un factor importante que puede ayudar en el rendimiento escolar de los niños, debido a que los padres con un mayor nivel académico proporcionan hábitos y habilidades escolares más adecuados para facilitar el aprendizaje. En esta investigación no se pudo determinar si el nivel académico de los padres repercute en el nivel académico de los hijos, ya que en ambos grupos los niños presentaban bajo rendimiento escolar. Lo que se observó en éste estudio fue que aunque los padres y madres de ambos grupos, en su mayoría no rebasa la educación básica (secundaria) éstos si cuentan con la capacidad de brindar un apoyo a su hijo para la elaboración de la tarea, aunque coincidimos con Santiago (2000) en donde refiere que un padre y/o madre que cuenta con mayor nivel académico tendrá mejores estrategias para apoyar a su hijo. Sin embargo se encontraron a través de los cuestionarios y observaciones otros factores que afectan la supervisión y revisión de las tareas escolares por parte de los padres, los cuales son:

- Ambos padres trabajan.
- El horario de trabajo de los padres es amplio.
- Madres solteras.
- La madre es la responsable de supervisar la tarea, el padre no se involucra.
- Desinterés y apatía de los padres por revisar la tarea.
- El niño no cuenta en casa con una persona que le pueda supervisar y apoyar en la tarea.

Estos factores están interrelacionados entre sí, y se necesitan hacer cambios en la sociedad, principalmente dentro de la familia, en donde se involucren en las actividades escolares a los dos padres. Así como también se tendrían que abrir espacios en donde el niño pueda realizar la tarea con supervisión y no dejarlos a la deriva con esta responsabilidad.

Briklin y Briklin (1975) han calculado que los conflictos emocionales (ansiedad, inseguridad, personalidad pasivo-agresivos, entre otros) causan el 80% de los casos de bajo rendimiento. Por lo que coincidimos con lo antes dicho ya que el 93.75% de los niños empleados en ésta investigación no manifestaban ninguna discapacidad física aparente, pero si eran evidentes los factores psicológicos (como baja autoestima, ansiedad, apatía por la escuela, malos hábitos de estudio y problemas conductuales) y familiares (Desintegración familiar, maltrato, alcoholismo, falta de límites claros, poca atención a los niños y ambiente poco estimulante).

Álvarez M. (1998 citado en Santiago 2000) refiere que los factores que están atrás del éxito escolar son: antecedentes familiares, personales y escolares, así como las

expectativas familiares, personales y los intereses escolares del estudiante, también la aptitud académica y las características de la escuela.

Sánchez (1995) también coincide, en que la familia tiene un papel fundamental para establecer buenos o malos patrones afectivos que se reflejará claramente en el autoconcepto del niño.

Los niños con fracaso escolar es más frecuente que vengan de familias disfuncionales, poco recompensantes, con carencias en la relación afectuosa, dificultades en las relaciones de los padres y poco interés de los padres hacia los hijos. Por lo que esto va a influir en el autoconcepto y en el rendimiento del niño.

Arango (1992) refiere que la información que el niño reciba principalmente de los padres, maestros, compañeros y familiares, influirá en la formación de los conocimientos y sentimientos sobre sí mismo, lo que impactará en su autoconcepto, en sus expectativas y aspiraciones.

En ésta investigación coincidimos con Sánchez 1995, Arango 1992, Álvarez M 1998, y Briklin 1975, ya que también encontramos, que la familia es la base para que el niño elabore una adecuada formación de su autoconocimiento, de su personalidad, y de sus habilidades escolares.

Newman (1983) explica que la autoimagen que el niño se forma, las personas pueden contribuir a su mejoramiento a través de estímulos positivos

Briklin y Briklin (1975) mencionan que los niños con un sub-rendimiento, se caracterizan por presentar tendencias pasivo-agresivas, irritabilidad, baja autoestima y poca tolerancia a la frustración, también hay tendencia muy definida hacia la agresión y además le disgusta la responsabilidad personal.

Santiago Y. (2000) comenta que los niños de bajo rendimiento escolar se caracterizan por un desarrollo deficiente de sus habilidades académicas (lectura, escritura y expresión verbal). Además los niños con bajo rendimiento escolar presentan síntomas de trastornos de déficit de atención con hiperactividad y del trastorno negativista desafiante.

En la entrevista y cuestionarios que contestaron los padres en esta investigación, éstos refieren que sus hijos tienden a ser impulsivos y no miden el peligro, son opositoristas, groseros y retadores (posiblemente por falta de límites), son inseguros, distraídos y no ponen atención, por lo tanto para que puedan asimilar una información se les tiene que explicar varias veces. Pero también se notó incongruencias en algunas respuestas que escribieron en los cuestionarios, con la información que se obtuvo de las entrevistas y en la observación diaria en el taller de tareas con juego, en donde estos refirieron que sus hijos no eran ansiosos, que a veces (con tendencia a que nunca pasa) presentaban problemas en seguir instrucciones, en atención, concentración y análisis de información, también consideran el rendimiento de sus hijos como regular, lo anterior me hace pensar que los padres están en una negación, desconocimiento y/o en una irresponsabilidad acerca de la situación emocional y académica de sus hijos y esto les impide enfrentar la situación por la que esta pasando su hijo. Ya que los niños que participaron en esta investigación se les dificultaba tener una adecuada capacidad de atención y concentración, esto repercutía en que no realizan adecuadamente los trabajos que la maestra realizaba en el aula, no anotaban la tarea, su calidad de trabajo era malo y su aprendizaje era deficiente esto lo demuestran en trabajos sucio, mal hechos, en su letra, en la redacción que realizaban, en su poca comprensión de lo que revisaban

en clase etc. les cuesta trabajo relacionarse con niños de su edad ya que pueden ser muy introvertidos o sus acciones son pesadas y agresivas.

Así como Santiago Y. (2000) y Briklin y Briklin (1975), en esta investigación se encontró un patrón de conductas de los niños que presentaban bajo rendimiento escolar y que participaron en este estudio. Pero desgraciadamente en la escuela y en la casa no toman éstas conductas como indicadores de que algo le está pasando al niño, sino al contrario lo etiquetan, lo rechazan, lo castigan, lo ofenden, etc. sin ponerse a indagar que es lo que está pasando con este niño.

Los problemas de conducta que manifestaron los niños en ésta investigación, es muy probable que estén ocultando trastornos como los que Santiago Y. (2000) menciona pero los padres no acuden a valoración. En la escuela los niños de bajo rendimiento escolar son manejados como los insoportables, los latosos, los desobedientes, etc. y como consecuencia el niño se siente etiquetado y agredido, pero lo más preocupante, es que el niño interioriza y hace propios estos calificativos que van directamente a dañar su autoconcepto y por consiguiente su rendimiento escolar.

Como se ha visto, el bajo rendimiento depende de múltiples factores que se puede reflejar en una baja autoestima que forma un círculo repetitivo, es decir, el bajo rendimiento escolar provoca baja autoestima y viceversa.

Desgraciadamente también nos encontramos que muchos padres de familia cuando se les aconsejó que buscarán ayuda profesional para determinar el probable motivo de la conducta de su niño, muchos padres tomaron una actitud de indiferencia y apatía (aparentando que no pasa nada). Y desafortunadamente el menor y la familia no fueron atendidos.

Por lo que hacemos mucho hincapié en la importancia de que los padres, maestros e instituciones de salud mental, trabajen conjuntamente para que los niños y sus familias reciban una atención especializada multidisciplinaria (psicólogos, pedagogos, psiquiatras y terapeutas) que les ayuden a mejorar su estabilidad emocional y familiar. Ramírez (2000) expone que la supervisión y atención de los padres en relación a la tarea de sus hijos, tiene una correlación con la calificación y con la calidad de los trabajos, además reafirma los conocimientos expuestos en el aula. En éste estudio mencionan los padres de familia de ambos grupos a través de sus cuestionarios, que sí apoyan y supervisan la tarea escolar de sus hijos, pero la realidad era otra, ya que el profesor del grupo control comentaba que los niños no hacían la tarea y la maestra del grupo experimental refería que los niños presentaban la tarea incompleta, a pesar de que los menores llevaban la tarea apuntada y avanzada, la tarea en casa no era revisada, ni firmada y menos terminada. Por lo que hacemos de nueva cuenta el hincapié de la importancia de los padres en la educación de sus hijos.

Guzmán (1991) refiere que la supervisión de las familias ayuda a fomentar en el niño el hábito de la responsabilidad al cumplir con las actividades que se le encomienda.

Cuando el niño está presentando bajo rendimiento escolar, el niño va perdiendo continuidad y habilidad para realizar los trabajos.

Díaz de León (1994) comenta que algunos de los niños que presentan bajo rendimiento escolar manifiestan interés por ser una compañía grata para las demás personas que les rodean, pues intentan buscar el afecto, la simpatía y la aceptación de las personas.

En ésta investigación se observó que efectivamente los niños de bajo rendimiento escolar, en general sí se acercan muy amablemente y se muestran cooperadores y tranquilos, pero los niños que tienen asociados problemas de conducta, cambian al poco tiempo su actitud hacia el taller, en donde realizaban acciones para interrumpir la clase o para molestar a sus compañeros que si estaban atentos, dando la impresión de estar desafiando o querer llamar la atención.

Rodríguez (1991) detalla que la función pedagógica del juego se cumple en la medida que permite ser introducida en el aprendizaje escolar, haciendo del trabajo una actividad agradable tanto para el maestro como para el alumno.

Como se ha venido revisando el autoconcepto está muy relacionado con el bajo rendimiento escolar, pero los resultados que se obtuvieron en esta investigación, no fueron los que se esperaban, ya que en la prueba de autoconcepto, en donde se creía que al incrementar las calificaciones escolares se aumentaría el autoconcepto, efecto que no sucedió. Esto nos hace concluir, que el taller de tareas con juego fue eficaz para aumentar algunas calificaciones escolares, pero no para aumentar el autoconcepto. Consideramos que faltó invertir más tiempo en la estimulación para aumentar el autoconcepto, así como diseñar otras estrategias más significativas para éste fin, pero no solo sería el caso de implementarlo en el taller, sino también en la escuela y principalmente en la familia.

El juego es un auxiliar valioso para el maestro, ya que facilita la integración del niño al grupo en el que se desenvuelve y fortalece la relación maestro- alumno.

El juego es una actividad lúdica que también puede ayudar al desarrollo académico y emocional de los niños, los padres pueden emplearlo como estrategia para practicarlo diariamente con sus hijos en la elaboración de la tarea escolar, ya que la participación de la

familia tiene un apoyo directo en el proceso del aprendizaje del menor. Pero como se ha mencionado, hay padres y tutores que por varias circunstancias (trabajo, indiferencia, irresponsabilidad, enfermedad, etc.) no supervisan ni revisan las tareas escolares que llevan a casa los niños, esto puede influir en que el niño no realice la tarea o que haga una parte, así como también la puede estar realizando erróneamente, trayendo como consecuencia, que el niño no este reafirmando adecuadamente los conocimientos adquiridos en el aula. Lo anterior es muy importante por que está afectando el desarrollo académico del menor. Por lo tanto el no supervisar las tareas escolares puede ser un componente (entre muchas más) del bajo rendimiento académico del niño.

En esta investigación se aplicó el test de la figura humana, para medir el nivel de maduración de los niños (as) en donde se encontró que ambos grupos de niños, presentaron en su mayoría un nivel de maduración normal por lo tanto no hubo mucha diferencia entre el inicio y el término de la investigación, por lo que se puede decir, que el taller de tareas con juego no repercutió en esta área, más bien esta madurez el niño la adquiere como proceso de su desarrollo natural.



## CONCLUSIONES

Se concluye en esta investigación que el bajo rendimiento escolar es más frecuente en los niños que en las niñas, de igual manera los niños manifiestan más problemas de conducta que las niñas.

Cuando el niño presenta bajo rendimiento escolar asociado con problemas de conducta, es importante que se haga una canalización para que un equipo multidisciplinario ayude a darle mejores herramientas de estudio y mayor control de su conducta para que pueda tener un adecuado desempeño y adaptación en la escuela, en la familia y en la sociedad.

En general se puede concluir que el taller de tareas empleando el juego sí ayudó a tener un aumento de calificaciones en español, historia y ciencias naturales, y se confirma que cuando se tiene supervisión de la tarea utilizando técnicas psicopedagógicas (como el juego) el niño va estar motivado para realizarla, y será más fácil que asimile los conocimientos escolares, por que hay disposición de su parte.

Sin embargo el taller de tareas empleando el juego no fue eficiente para mejorar el autoconcepto de los niños con bajo rendimiento, posiblemente tuvo poco impacto en este aspecto, por que no se trabajaron actividades específicas para este fin, es decir solo se manejaba diariamente una frase como por ejemplo: “HOY SERÉ EL MEJOR” y se le daba más atención a la tarea asignada para ese día. Además considero que es imposible lograr un aumento en el autoconcepto de los niños si las personas más significativas para él, no cooperan para este fin. Aunque se procuró siempre realizar la tarea en un ambiente agradable y de respeto, fue muy

difícil, ya que el grupo control y experimental estaba integrado por niños y niñas con problemas de conducta y con una gran apatía por el estudio. Por la experiencia vivida sugiero y considero importante para la realización de otras investigaciones, que se tenga un plan de actividades que se enfoque a estimular el autoconcepto y que se asigne un tiempo determinado para esta actividad.

En ésta investigación se detectaron algunos factores sociales que afectan directamente la supervisión de la tarea de los niños, estos factores tienen que ver con los cambios sociales que se están llevando en la actualidad (por ejemplo la incorporación laboral de la mujer). Los cambios sociales no son malos pero las personas tienen que adaptarse para ir organizando y manejar estas nuevas situaciones. Por lo que sugerimos que se habrán espacios en la comunidad en donde el niño tenga supervisión para realizar la tarea escolar. Pero también es importante seguir fomentando que ambos padres se involucren en las tareas de sus hijos y no dejen la responsabilidad solo a la madre.

## LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Al término de la investigación se detectaron bastantes variables extrañas que no se contemplaron para la realización de ésta y que considero que sí afectaron en los resultados que se esperaban, por lo que a continuación mencionare las variables más significativas, para que en estudios posteriores se tomen en cuenta.

- Los niños fueron seleccionados por la maestra responsable de grupo, Posteriormente se habló con los padres y/o tutores, los cuales otorgaron su autorización. Pero a los niños no se les tomó su consentimiento más bien fue algo asignado.
- Para tomar el taller de tareas con juego los niños tenían que faltar al taller que el profesor impartía en la extensión de horario. Aquí hubo poca flexibilidad de parte del maestro, ya que éste exigía que los alumnos realizaran las actividades realizadas en su taller en la hora de educación física, Este hecho molestaba mucho a los niños.
- La mayoría de los niños que tomó el taller de tareas con juego, tenía una marcada renuencia por realizar las actividades escolares.
- Como se comentó anteriormente, los niños del grupo experimental aparte de tener bajo rendimiento escolar, presentaban en su mayoría problemas de conducta ( no respetaban a la autoridad, no seguían indicaciones, eran rebeldes, no seguían reglas, etc), lo anterior considero que fue un factor importante que afecto el taller de tareas con juego, tomando en cuenta que éste tuvo una duración de dos meses, y fue muy difícil manejar las conductas antes mencionadas para llegar a una adaptación grupal, ya que gran mayoría

del tiempo era ocupado para poner límites y realizar correcciones, que eran necesarias para el control del grupo. Se observó que cuando se les señalaba y explicaba su conducta, asumían actitudes burlonas, pero al mismo tiempo se molestaban (afectando la empatía niño- investigador). Considero que si el taller de tareas con juego tuviera una duración mayor, daría tiempo para una mejor adaptación y posiblemente los resultados serían más favorables.

- Probablemente la actitud sería que asumió el investigador en ocasiones para establecer el respeto y reglas, afecto la integración alumno- investigador.
- No se tenía un trabajo coordinado con el maestro de grupo con respecto al contenido de la tarea , por lo que no había una planeación de lo que se realizaría dentro del taller de tareas con juego, las actividades se improvisaban de acuerdo a los contenidos de la tareas. Para lo anterior sugiero realizar una planeación conjunta (maestro-investigador) para saber qué contenidos se revisarán por semana y qué actividades se realizarán como tarea. Así el experimentador puede ir organizando el material y crear juegos y actividades que le permitan de una forma divertida reforzar los contenidos impartidos en el aula, evitando de esta forma el improvisar actividades, que pueden no ser las correctas ó las más adecuadas para el tema, además se pierde tiempo en organizar la actividad.
- No se pudo llevar un seguimiento del cumplimiento de las tareas escolares, por que los profesores no llevaron un record por escrito. Al inicio de la investigación se habló con ellos y se les pidió que llevaran una lista especial para los niños que participaban en la investigación, pero no la realizaron.

- Al inicio del taller se realizaron entrevistas con todos los padres de los niños que participaron en la investigación. Posteriormente al trabajar con el grupo experimental se observaron las conductas de los niños, se habló con los padres y se les hizo la sugerencia de canalización para que el niño y la familia en general recibieran atención profesional para ir tratando su problemática, pero desgraciadamente fue solo un caso que acudió, y el resto no hizo caso.

Este desinterés me llamó mucho la atención, considerando que el autoconcepto y el bajo rendimiento están muy relacionados con la dinámica familiar.

- También desde el principio del taller de tareas con juego, se les manejó por escrito la forma en que tenían que supervisar la tarea en casa (revisar tarea apuntada, verificar que la tarea estuviera completa y por último firmarla), pero tampoco lo realizaban. Por lo que considero que es muy importante mantener una comunicación, cooperación y compromiso entre los maestros, niños, investigador y padres, para poder ayudar efectivamente a niños con problemática semejantes.

## BIBLIOGRAFIA

Altamirano Gloria (1995). Actividades lúdicas como estrategias para desarrollar la comprensión lectora en quinto grado de educación primaria. Tesis de licenciatura U.P.N. Mazatlán Sinaloa.

Andrade, P. y Pick, S. (1986). Una escala de autoconcepto para niños. La psicología social en México. 1, pag: 517 – 522.

Aduna A. y Márquez E. (1991). Curso de hábitos y autocontrol. México. Trillas. 3ra reimpresión.

Atherley, C.A. (1990). The effects of academic achievement and socioeconomic status upon the self- concept in the middle year of school; a case study. Educational research.

Axline M. Virginia. (1975). Terapia de juego. 2ª edición. Ed. Diana. México.

Bautista Garfias Margarita . (1998). Técnicas del juego en el aprendizaje del adulto, dentro del área laboral. Tesis de licenciatura. UNAM. México D.F.

Branden Nathaniel (1993). El poder de la autoestima, Ed. Paidos México D.F.

Bricklin, B. Y Bricklin, P. (1975). Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. Edit. Pax- México.

Campbell d. y Stanley J. (1982). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Argentina. Amorrortu editores. 3ra reimpresión.

Chapman, J. (1988). Cognitive- motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology.

Coleman, J.M., McHam, L.A y Minnet, A.M. (1992). Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving school children. Journal of Learning Disabilities,.

Cratty, B (1982), Juegos escolares que desarrollan la conducta. Ed. Pax. México.

Cratty, B (1982), El desarrollo intelectua. México, Ed. Pax. México.

Cubero Cruzado Isabel. (1987). Aspectos teóricos del juego y su importancia para la psicología educativa. Tesis de licenciatura. UNAM. México D.F.

Delval Juan.(1994).El desarrollo humano. España. Siglo XXI. 1ra. Edición.

Díaz de León Delgado Sandra (1994). La representación mental del autoconcepto y las figuras de autoridad, en alumnos de primaria, secundaria, bachillerato y profesional,

con alto y bajo rendimiento académico. Tesis de licenciatura de la Facultad de Psicología UNAM. D:F.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Tomo I – Z . Publicación Diagonal Santillana para profesores.

Durrant, J.E., Cunningham Ch. E. y Voelker, S. (1990) Academic, social, and general self-concept of behavioral subgroup of learning disabled children. Journal of Educational Psychology.

Erickson E. (1978). Infancia y sociedad. Ed. Horme. Argentina

Flores, A. (1998). Autoconcepto. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología UNAM. México D.F.

Fleming, J. S. y Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self- esteem: II. Hierarchical facet model for revisited measurement scales. Journal of personality and social psychology.

Gonzalez, J.A. , Núñez, J.C. y Valle, A. (1992). Procesos de comparación externa-interna, autoconcepto y rendimiento académico. Revista de Psicología General y Aplicada, 45, 1.



Gonzalez, R. (1994). Las tareas escolares y su influencia en el aprendizaje. Tesis de licenciatura U.P.N. Monclova Coahuila.

Guzmán, Irene. (1991). Las tareas escolares y el rendimiento escolar. Tesis de licenciatura U.P.N. Mexicali.

Jiménez y Coria Laureano. (1961). Organización escolar. 3ª edición. Ed. Fernández Editores S.A. México.

Kerlinger F. (1994). Investigación del comportamiento. México. 3ra Edición. Mac Graw Hill.

Leany Mauro (1971). Vocabulario de pedagogía. Barcelona. Herber.

Lewis, M. (Educational testing, Princeton, N.J.) (1979) The self as developmental concept. Human Development 6 (22) pag. 416 – 419.

Machargo, D. J. (1992). El autoconcepto como factor condicionante de la eficacia del feedback sobre el rendimiento. Revista de Psicología social, 7, 2.

Marshall, H. H. (1989). The development of self- concept. Young children.

Moor Paul. (1981). El juego en la educación. Ed. Herde S.A. 3ª edición. Barcelona

Munsterberg E. (1985). El dibujo de la figura humana en los niños. Evaluación psicológica. Argentina. Guadalupe. Biblioteca pedagógica. 7° Edición.

Newman, B. (1983). Manual de psicología infantil. México: Limusa.

Oñate, Ma. De Pilar (1989). El autoconcepto. Narcea, S.A. Madrid.

Pagano Robert. (1999). Estadística para las ciencias del comportamiento. México. 5ta. Edición. Thomson editores.

Papalia D.E. (1978). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. Ed. McGraw Hill. México.

Pereda, S., Menéndez, M.C., Mori, Conesa, P.J. y Núñez, A. (1990). Motivo de logro, locus de control, OTF y rendimiento académico. Revista de Psicología General y Aplicada, 43, 2,

Pick, S, y López, A. (1996). Como investigar las ciencias sociales. México. Primera reimpresión. Trillas.

Ramírez, M. (2000). Supervisión de los padres sobre la realización de tareas escolares en el hogar. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología UNAM. México.

Rappoport (1986). La personalidad desde los 0 a los 6 años. Ed. Paidos. Barcelona

Rioduero (1993). Diccionario de ciencias de la educación. Madrid.

Rodríguez, R. (1991). El juego como auxiliar en la educación primaria. Tesis de licenciatura U.P.N. Monterrey N.L.

Sánchez, C. (2000). Propuesta de un curso de taller a padres y sus hijos de 8 a 12 años para apoyar aspectos de la autoestima de éstos últimos a través de la comunicación asertiva en la comunidad de hornitos. Tesis de licenciatura . Facultad de Filosofía y letras.

Sánchez, Norma (1995). El autoconcepto en un grupo de niños con fracaso escolar y un grupo de niños sin fracaso escolar. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología UNAM.

Sánchez, E. (1999). Detección y referencia de los problemas de los niños de primaria: DRPP (versión revisada). Manual del usuario. Universidad Autónoma de Yucatán.

Santiago, Y. (2000). Factores que inciden en el rendimiento académico de los niños de primaria. DRPP una propuesta de detección. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología UNAM. México.

Santillana (1993). Diccionario de las ciencias de la educación. México. Nuevas técnicas educativas S.A. primera edición. Vol. I y II

Sapp, M. (1990). Psychoeducational correlates of junior high at-risk students. The high school journal, April/ May,

Shavelson, R. J. (1976). Self- concept: validation of construct interpretations. Review of educational research.

Shavelson, R. S. ; Hubner, J. H. y Staton, G. C. (1976). Self- concept: interplay of theory and methods. Journal of educational psychology.

Smith, R: E.; Sarason, I. C. y Sarason, B. R. (1984). Psicología: fronteras de la conducta. México: Harla

Tamayo, A. (1982). Autoconcepto, sexo y estado civil. Revista de la asociación latinoamericana de psicología social.

Universidad Pedagógica Nacional. (1988). El niño; aprendizaje y desarrollo. México, edit. Xalco.

Valdes Elvia (1982). El juego como auxiliar en la formación del educado. Tesis de licenciatura. U.P.N. México D.F.

Villareal, T. (1969). Didáctica general. 4ta edición. Edit. Oasis, S.A. México.

Zarzana Rejane. (1972). El niño y sus juguetes. Madrid. 2da Edición. Marcea S.A.

## **INTERNET**

- 1) [http://www.enet.iastate.edu/pague 5/ncc/guidance/sp.estima.niños ht](http://www.enet.iastate.edu/pague%205/ncc/guidance/sp.estima.niños.htm)

# ANEXO I

## CUESTIONARIO

### DATOS DEL NIÑO:

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Encierre en un círculo la frecuencia con la que se presenta las siguientes conductas en su hijo.

- Conductas de oposición y/o desobediencia a la autoridad (padres, maestros y/o personas mayores).

Nunca                      a veces                      siempre

- \* Conductas agresivas hacia sí mismo

Nunca                      a veces                      siempre

- Conductas agresivas hacia personas, animales o cosas.

Nunca                      a veces                      siempre

- Capacidad de atención y concentración cuando realiza alguna tarea específica

Nunca                      a veces                      Siempre

- Conducta impulsiva, es decir que reacciona, actúa, toma decisiones, etc. De forma inmediata y sin reflexionar.

Nunca                      a veces                      Siempre

- Conducta hiperactiva, es decir, tiene dificultad para permanecer quieto y concentrado en una tarea específica.

Nunca                      a veces                      siempre

- Presenta ansiedad, es decir, sentimientos de temor, aprensión, malestar o temor de que va a ocurrir en el futuro algún suceso perjudicial o terrible.

Nunca                      a veces                      siempre

- Muestra poca seguridad y/o confianza en sí mismo.

Nunca                      a veces                      siempre

- Presenta sentimientos de tristeza, pensamientos negativos y pesimistas.

Nunca                      a veces                      siempre

- Conductas que le permiten integrarse adecuadamente en la sociedad (respetar normas y se comporta adecuadamente social y culturalmente en el grupo en que vive).

Nunca                      a veces                      siempre

- Habilidad para iniciar o mantener relaciones con adultos.

Nunca                      a veces                      siempre

- Habilidad para iniciar o mantener relaciones con sus iguales.

Nunca                      a veces                      siempre

- Cambios frecuentes de humor.

Nunca                      a veces                      siempre

- Periodos de insomnio.

Nunca                      a veces                      siempre

- Conducta de comer en demasía.

Nunca                      a veces                      siempre

- Conductas de comer por debajo de lo normal.  
Nunca a veces siempre
- \* Comportamiento eficaz para adaptarse a su medio ambiente.  
Nunca a veces siempre

¿Su hijo (a) presenta algún problema en su desarrollo psicomotor? (si) (no)  
¿Cuál? \_\_\_\_\_

Actualmente ¿Cómo considera el rendimiento escolar de su hijo?  
Bueno regular malo  
¿Cuál ha sido el promedio escolar que ha obtenido su hijo (a) en años anteriores?  
Primero \_\_\_\_\_ Tercero \_\_\_\_\_  
Segundo \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_\_\_  
¿Al niño le agrada asistir a la escuela? (si) (no)  
¿Por qué? \_\_\_\_\_

Subraye la frecuencia con la que se presentan las siguiente conducta en su hijo (a) con relación a la tarea escolar.

- |  |       |         |         |
|--|-------|---------|---------|
| * Apunta la tarea.   | Nunca | a veces | siempre |
| * Realiza la tarea.  | Nunca | a veces | siempre |
| * La tarea la realiza con limpieza.  | Nunca | a veces | siempre |
| * La tarea la realiza con letra legible.   | Nunca | a veces | siempre |
| * Al escribir un texto se come letras.   | Nunca | a veces | siempre |
| * El niño escribe con un discurso que tiene secuencia                              | Nunca | a veces | siempre |
| * Se pone irritable en la hora de realizar la tarea.                               | Nunca | a veces | siempre |
| * Se insulta cuando no puede realizar su tarea.                                    | Nunca | a veces | siempre |
| * Se le dificulta entender las instrucciones que se le dan para realizar la tarea. | Nunca | a veces | siempre |
| * Se le dificulta la comprensión de la lectura.                                    | Nunca | a veces | siempre |

¿Qué materias le gustan más a su hijo (a)? \_\_\_\_\_

¿Con qué materia tiene más dificultad? \_\_\_\_\_



## CUESTIONARIO 2

### DATOS DE PADRES

Nombre del padre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Escolaridad \_\_\_\_\_ Ocupación \_\_\_\_\_

Horario de salida y entrada al hogar \_\_\_\_\_

Nombre de la madre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Escolaridad \_\_\_\_\_ Ocupación \_\_\_\_\_

Horario de salida y entrada al hogar \_\_\_\_\_

¿El niño recibe supervisión para realizar la tarea? \_\_\_\_\_

Si la respuesta es "Sí"

¿Quién se la da? \_\_\_\_\_

¿El niño tiene el hábito de realizar su tarea por sí solo? \_\_\_\_\_

¿El niño cuenta con un horario para realizar su tarea? \_\_\_\_\_

¿Cuál es? \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo le dedica a su hijo para la elaboración de la tarea?

a) 30 min.    b) 1 hr.    c) 1 hora y media.    D) otra (especificar) \_\_\_\_\_

¿La persona que supervisa la tarea del niño realiza otras actividades en este tiempo?

( sí )    ( no )    ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Al niño se le hace agradable cuando lo supervisan en su tarea? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Cómo lo expresa? \_\_\_\_\_

¿Cuándo supervisa la tarea del niño le tiene paciencia o se desespera fácilmente? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Cuándo se desespera o se enoja como reacciona con su hijo?

a) lo deja solo    b) lo castiga    c) lo regaña    d) le pega.

e) otra persona asume el papel de supervisor.

¿Qué hace la persona que supervisa la tarea para calmarse cuando se enoja?

a) Intenta poner más atención al niño.

b) Se sale un momento.

c) Grita

d) Le pega

e) Platica con el niño

f) Otro (especifique) \_\_\_\_\_

## CUESTIONARIO PARA EL NIÑO.

Nombre: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

¿Te gusta asistir a la escuela? ( si ) ( no )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué te gusta de las clases? \_\_\_\_\_

¿Te gusta como explica el maestro (a)? ( si ) ( no ) ( a veces )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Te gusta la forma de ser del maestro (a)? ( si ) ( no ) ( a veces )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Te gusta los materiales que usa la maestra (o) para dar su clase? ( si ) ( no )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Te gusta trabajar en equipo? ( si ) ( no ) ( a veces )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Cuáles son las materias que más te gustan? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Cuáles son las materias que menos te gustan? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Te dejan tareas escolares a domicilio regularmente? ( si ) ( no )

¿Con qué frecuencia te dejan tarea?

- a) Diariamente.
- b) 4 días a la semana.
- c) 3 días a la semana
- d) 2 días a la semana
- e) 1 día a la semana.

¿La maestra(o) te califica la tarea? ( si ) ( no )

¿La maestra(o) te castiga cuando no cumples con la tarea? ( si ) ( no )

Si respondiste "SI" contesta las siguiente pregunta.

¿Qué tipo de castigo utiliza?

- a) Físico ( especifica) \_\_\_\_\_
- b) Te deja sin recreo
- c) Te pone una nota mala en tu cuaderno
- d) Otro ( especifique) \_\_\_\_\_

¿Cuándo no cumples con la tarea te castigan en tu casa?

- a) No se dan cuenta
- b) Si
- c) No

Si respondiste “SI” contesta la siguiente pregunta.

¿Cómo te castigan?

- a) Te pegan
- b) Te regañan
- c) No te dejan salir a jugar.
- d) Te privan de algo que quieres
- e) Hablan contigo

¿Qué tipo de tarea te gusta hacer más?

- a) Investigación
- b) Escribir
- c) Colorear
- d) Realizar resúmenes.
- e) Hacer dibujos.
- f) Hacer maquetas y/o trabajos manuales
- g) Ninguna
- h) Resolver problemas

¿Recibes supervisión en tu casa para realizar las tareas escolares? ( si ) ( no )

Si respondiste “SI” contesta la siguiente pregunta.

¿De quién? \_\_\_\_\_

¿De que hora a que hora realizas tú tarea? \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo tardas en hacer la tarea?

- a) 30 min.
- b) 1 hr
- c) 2 hrs
- d) Más tiempo (especifique) \_\_\_\_\_

Explica brevemente como te supervisan la tarea \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo te gustaría que te supervisaran tu tarea \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Las personas que te supervisan tu tarea te tienen paciencia o se desesperan fácilmente? \_\_\_\_\_

¿Cuál sería la causa por la que no realizarías la tarea?

- a) Por ver la televisión
- b) Por jugar
- c) Por enojarme
- d) Por trabajar
- e) Por que se me olvida
- f) Porque no puse atención para anotarla
- g) Otro (especifique)

ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS.

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
 Sexo \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_  
 Escuela \_\_\_\_\_

Marca con una "X" la línea que corresponda tu respuesta.

Yo como estudiante soy ...

|            | Muy   | regular | poco  | nada  |
|------------|-------|---------|-------|-------|
| Estudioso  | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Lento      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Tonto      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Bueno      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Burro      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Cumplido   | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Flojo      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Organizado | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Atrasado   | _____ | _____   | _____ | _____ |

Yo como hijo soy ...

|               | Muy   | regular | poco  | nada  |
|---------------|-------|---------|-------|-------|
| Bueno         | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Sincero       | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Obediente     | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Platicador    | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Rezongón      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Agradable     | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Travieso      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Responsable   | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Mentiroso     | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Irresponsable | _____ | _____   | _____ | _____ |

Yo con mis amigos soy ...

|            | Muy   | regular | poco  | nada  |
|------------|-------|---------|-------|-------|
| Aburrido   | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Mentiroso  | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Bueno      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Solitario  | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Compartido | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Simpático  | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Presumido  | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Platicador | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Egoísta    | _____ | _____   | _____ | _____ |

Yo como persona soy ...

|               | Muy   | regular | poco  | nada  |
|---------------|-------|---------|-------|-------|
| Bueno         | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Obediente     | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Educado       | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Sincero       | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Egoísta       | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Tramposo      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Responsable   | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Respetuoso    | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Mentiroso     | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Irresponsable | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Sencillo      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Serio         | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Seguro        | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Sentimental   | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Triste        | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Desesperado   | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Decidido      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Cariñoso      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Inseguro      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Tranquilo     | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Indeciso      | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Fuerte        | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Flaco         | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Alto          | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Guapo         | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Activo        | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Enfermo       | _____ | _____   | _____ | _____ |
| Sano          | _____ | _____   | _____ | _____ |

## EXAMEN DE ESPAÑOL

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Grupo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

**LECTURA DE COMPRENSIÓN:** Lee el siguiente texto.

Tomasito era un niño que tenía un amigo delfín, todos los días lo iba a ver al mar para que le platicara sus aventuras. Un día el delfín le dijo a Tomasito que lo llevaría al mar para enseñarle los peces más raros. Tomasito se fue con el delfín y éste le enseñó algunos peces que pueden vivir en un acuario doméstico. Le mostró el pez Beta y le dijo que entraba en la clasificación de los peces agresivos porque se peleaba con los de su misma especie porque solo debería de existir un pez Beta en un acuario.

Después le enseñó un pez al que clasificaba como orgulloso, era el pez Globo que con tal de verse más grande se infla hasta reventar. Otros peces orgullosos son el pez Espada y el Gupy que presumen sus vistosos colores y creen ser los más bonitos de un acuario.

Otro pez agresivo es el pez Angel porque le gusta estar sólo, únicamente acepta a su pareja. Otro es aquél, el pez Gurami, que desova a golpes a la hembra y si no se retira a tiempo, es capaz de matarla.

Existen peces limpiadores como el pez Gato, como lo ves, siempre se encuentra en el fondo del mar comiendo las impurezas del mismo.

Por último, aunque no es propio de un acuario, éste es un pez Volador, sale del mar y vuelve a entrar a él. La mayoría de los peces de acuario viven en los ríos y pocos son los que llegan al mar porque la sal los daña y pueden morir. Tuviste suerte de que encontráramos algunos peces de acuario.

**CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.**

¿Por qué es agresivo el pez Gurami? \_\_\_\_\_

¿Qué pez era amigo de Tomasito? \_\_\_\_\_

¿Por qué es agresivo el pez Beta? \_\_\_\_\_

¿Qué hace el pez Gato? \_\_\_\_\_

¿Por qué los peces de acuario viven en los ríos? \_\_\_\_\_

**ENCIERRA EN UN CÍRCULO LAS PALABRAS QUE SE ESCRIBAN CON C Y QUE ESTEN CORRECTAS.**

Explosión    arrogancia    intolerancia    expresión    frecuencia

CONJUGA LOS SIGUIENTES VERBOS EN PRESENTE, PASADO Y FUTURO:  
DESCANSAR Y ESTUDIAR.

| Presente     | Pasado    | Futuro    |
|--------------|-----------|-----------|
| Yo _____     | _____     | _____     |
| Tú _____     | _____     | _____     |
| El _____     | _____     | _____     |
| Nos. _____   | _____     | _____     |
| Ust. _____   | _____     | _____     |
| Ellos _____  | _____     | _____     |
| <br>Yo _____ | <br>_____ | <br>_____ |
| Tú _____     | _____     | _____     |
| El _____     | _____     | _____     |
| Nos _____    | _____     | _____     |
| Ust _____    | _____     | _____     |
| Ellos _____  | _____     | _____     |

ORDENA ADECUADAMENTE LA PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE UN RELATO.

- ( ) Organizador de ideas
- ( ) Primero
- ( ) Después
- ( ) Entonces
- ( ) Al final
- ( ) El tema
- ( ) Los destinatarios
- ( ) El propósito
- ( ) Luego
- ( ) Título

ESCRIBE UN RELATO OCUPANDO LOS PUNTOS ANTERIORES.

---



---



---



---



---



---



---



---

¿Qué es una carta? \_\_\_\_\_

---



---



---

ESCRIBE BREVEMENTE UNA CARTA QUE LE QUISIERAS DEDICAR A TU AMIGO ( A ).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

¿QUÉ CONTENIDOS OBTENDRÍAS DE LAS SIGUIENTE FUENTES DE INFORMACIÓN?

Atlas: \_\_\_\_\_

Diccionario: \_\_\_\_\_

Enciclopedias: \_\_\_\_\_

Folletos: \_\_\_\_\_

Periódico: \_\_\_\_\_

Revistas: \_\_\_\_\_

COLOCA DENTRO DEL PARÉNTESIS LA LETRA QUE CORRESPONDE A CADA PARRAFO.

- Narración de hechos fantásticos o imaginarios que la gente repite como si hubiera ocurrido en realidad ( ) A) Narración
- Es una historia breve de un hecho real o imaginario. Sus elementos principales son: el tema, los personajes, el ambiente, lo que sucede y el fin de la historia.( ) B) Cuento
- Consiste en contar, platicar o relatar una aventura o un accidente.( ) C) Leyenda
- Consiste en expresar, oralmente o por escrito, como es una persona, animal, objeto ó acontecimiento. ( ) D) Descripción.



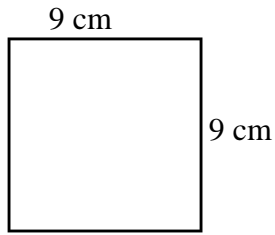
## EXAMEN DE MATEMÁTICAS

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

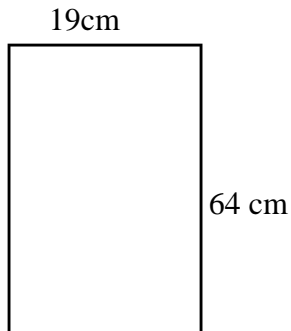
Grupo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Calcula el área y el perímetro de las siguientes figuras.

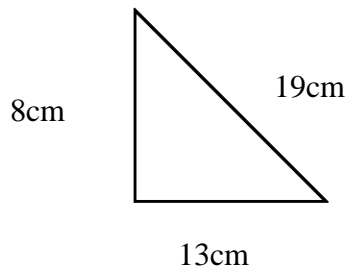
Fórmula      Sustitución      operación      Resultado



Formula      Sustitución      Operación      Resultado



Formula      Sustitución      operación      Resultado



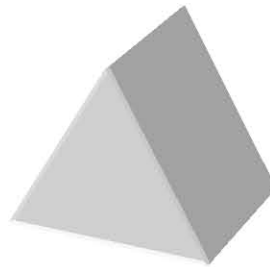
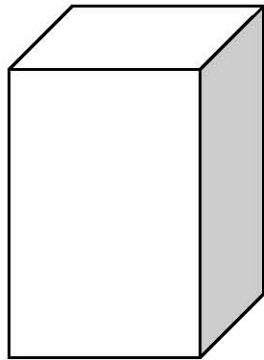
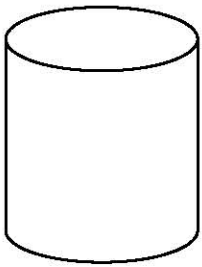
Realiza las siguientes operaciones.

$$29 \overline{)3964}$$

$$35 \overline{)8676}$$

$$19 \overline{)7676}$$

Escribe el nombre de los siguientes prismas



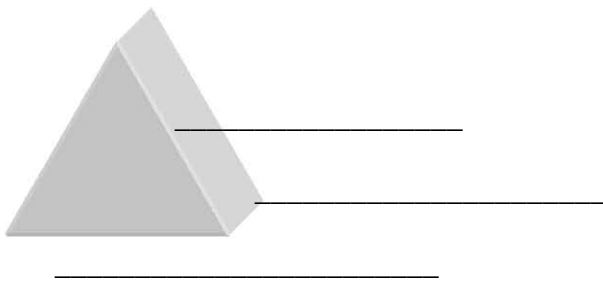
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Coloca los nombres que están en el lado derecho en la línea que le corresponda.



Arista

Cara

Vértice

Dibuja dos líneas perpendiculares.

Dibuja dos líneas paralelas.

Resuelve los siguientes problemas.

Si Sonia compra 5 galletas y las quiere repartir entre sus 6 primos ¿Qué cantidad de galleta le tocará a cada uno?.

Si Raúl compró 7 galletas y las quiere repartir entre sus 3 hermanos ¿Qué cantidad de galleta le tocará a cada uno?

De los 2 ejercicios anteriores ¿En cuál de ellos le toca más galleta a cada niño?.

\_\_\_\_\_

¿A cuánto equivale?

1 km = \_\_\_\_\_ m

1 dc = \_\_\_\_\_ cm

1 cm = \_\_\_\_\_ mm

1 m = \_\_\_\_\_ cm

¿Cuántos gramos tiene un kilogramo? \_\_\_\_\_

¿Cuántos gramos tiene medio kilo? \_\_\_\_\_

¿Cuántos gramos tiene un cuarto de kilo? \_\_\_\_\_

Escribe el nombre de las siguientes fracciones:

$\frac{1}{8}$  \_\_\_\_\_

$\frac{3}{5}$  \_\_\_\_\_

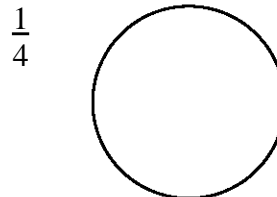
$\frac{5}{2}$  \_\_\_\_\_

$\frac{5}{2}$  \_\_\_\_\_

$\frac{2}{3}$  \_\_\_\_\_

$\frac{3}{7}$  \_\_\_\_\_

Representa la fracción que se te marca.



Anota en cada número su antecesor y sucesor.

\_\_\_\_\_ 19 100 \_\_\_\_\_

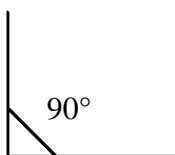
\_\_\_\_\_ 29 999 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ 38 021 \_\_\_\_\_

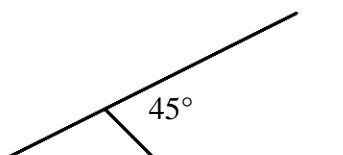
Escribe el nombre de los siguientes números.

- 8 400 \_\_\_\_\_
- 10 000 \_\_\_\_\_
- 15 765 \_\_\_\_\_
- 7 639 \_\_\_\_\_
- 65 347 \_\_\_\_\_
- 120 178 \_\_\_\_\_

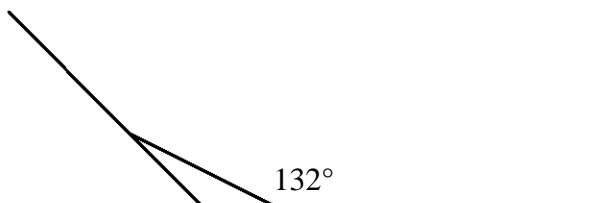
Escribe en la línea el nombre de cada ángulo (AGUDO, OBTUSO Y RECTO)



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## HISTORIA

NOMBRE: \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_

GRADO \_\_\_\_\_

¿Cuáles fueron las primeras islas que ocuparon los españoles en su llegada a América? \_\_\_\_\_ ( )

¿Quién desobedeció al gobernador Diego Vázquez en la expedición a Yucatán? \_\_\_\_\_ ( )

¿Quién pagaba las expediciones que realizaban los españoles? \_\_\_\_\_ ( )

¿Cómo se llamo la indígena que le servía a Cortes como compañera, interprete y consejera? \_\_\_\_\_ ( )

¿Qué idioma hablaba la Malinche? \_\_\_\_\_ ( )

¿Quién respaldó la expedición de Cortes? \_\_\_\_\_ ( )

¿Cuál era la ciudad principal que Cortes quería conquistar? \_\_\_\_\_ ( )

¿Quién ocupó el trono cuando murió Moctezuma? \_\_\_\_\_ ( )

¿A que se le llamó “la noche triste”? \_\_\_\_\_ ( )

¿Qué epidemia atacó a Tenochtitlan? \_\_\_\_\_ ( )

¿Después de que Cuitláhuac murió por viruela quién ocupó su lugar? \_\_\_\_\_ ( )

¿Hacia donde se fueron extendiendo los españoles después de haber conquistado el centro de México? \_\_\_\_\_ ( )

¿Cómo conquistó Cortes a Tenochtitlan? \_\_\_\_\_ ( )

¿Quiénes acudían a la escuela después de la conquista? \_\_\_\_\_ ( )

¿Quiénes formaban los pueblos indios? \_\_\_\_\_ ( )

¿Quiénes eran utilizados como esclavos? \_\_\_\_\_ ( )

¿Cómo se manejaba el diezmo en la nueva España? \_\_\_\_\_ ( )

- 1) nahuatl, maya y español.
- 2) Las antillas, principalmente Santo domingo y Cuba.
- 3) El rey de España.
- 4) Su hermano Cuitláhuac.
- 5) Cuauhtemoc.
- 6) Los formaban indígenas que contaban con tierras propias, así como gobernador y cabildos propios.
- 7) Se le tenía que dar a la iglesia la décima parte de lo que cada quien ganaba o producía.
- 8) A los africanos.
- 9) La epidemia de viruela.
- 10) Con pequeños barcos llamados bergantines, con cañones destruyó los acueductos para cortar el agua. La ciudad aguantó 2 meses, en donde el hambre, la sed y la enfermedad hicieron que se rindiera.
- 11) Los hijos de los señores, los cuales aprendían la doctrina cristiana, español, latín, música y pintura.
- 12) Cuando los españoles querían huir y fueron derrotados por Huitláhuac y se dice que Cortes lloró la derrota al pie de un ahuate.
- 13) Hernán Cortes.
- 14) Era llamada con respeto “la Malinche”
- 15) Quetzalcóatl
- 16) Hacia el occidente, el sureste y al norte.
- 17) Tenochtitlan.
- 18) Los capitanes y los soldados que veían las expediciones como negocio y aventura.

¿En qué consistía las encomiendas que se les daba a los españoles? \_\_\_\_\_( )

¿Qué parte territorial abarcó la nueva España?( )

¿Quién era la autoridad máxima de la nueva España?  
\_\_\_\_\_ ( )

¿De que se encargaban las audiencias o los tribunales superiores? \_\_\_\_\_( )

¿A Quiénes gobernaban los alcaldes mayores? ( )

¿A quiénes gobernaban los corregidores? ( )

¿A quiénes se les llamó criollos? \_\_\_\_\_( )

¿A quiénes se les llamó mestizos? \_\_\_\_\_( )

¿Qué utilizaron los sacerdotes para evangelizar a los indígenas? \_\_\_\_\_( )

- 1) A los hijos de españoles ó criollos nacidos en la Nueva España.
- 2) Se encargaban de oír quejas de los pobladores, hacían justicia y se aseguraban de que las leyes se cumplieran.
- 3) Utilizaron el teatro; dos temas de teatro misionero siguen representándose: la pasión de cristo durante la semana Santa y el nacimiento de Cristo, en las pastorelas en Navidad.
- 4) Hijos de españoles e indígenas.
- 5) México, parte de Estados Unidos Unidos y de centro América.
- 6) A los pueblos indios.
- 7) El virrey.
- 8) A los españoles.
- 9) Consistía en darles el derecho a explotar por un tiempo el trabajo de los indígenas que vivían en ciertas tierras, a cambio tenían que enseñarles a los indígenas la doctrina cristiana, las técnicas europeas de cultivo y otros oficios.

## CIENCIAS NATURALES

Nombre \_\_\_\_\_  
Grupo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
Fecha \_\_\_\_\_

- ¿Qué características tiene el ciclo de vida de los seres vivos? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿En qué etapa del desarrollo puede un macho y una hembra unirse para tener hijos ó crías? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cuáles son las etapas del desarrollo humano? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cómo empiezan los animales a buscar a su pareja para iniciar la reproducción? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué célula produce el órgano reproductor femenino? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué célula produce el órgano reproductor masculino? ( )
- ¿Cómo se llama el proceso en donde se une el óvulo con el espermatozoide? \_\_\_\_\_ ( )
- Cuando el óvulo es fertilizado por el espermatozoide, se forma un embrión y empieza su desarrollo de éste. ¿Cómo se llama éste proceso? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cómo se les llama a los animales que se forman dentro del cuerpo de la madre? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cómo se llaman los animales que nacen de huevo? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cuántos tipos de esqueletos hay? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cómo se llama el esqueleto que se encuentra dentro del animal \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cómo se llama el esqueleto que cubre al animal \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cómo se les llama a los animales que tienen esqueleto interno? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cómo se les llama a los animales que tienen esqueleto externo? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cuáles son los 5 grupos en que se divide a los animales vertebrados? \_\_\_\_\_ ( )

- 1) Niñez, adolescencia, la etapa adulta y la vejez.
- 2) Ovulo
- 3) Desarrollo embrionario
- 4) Invertebrados
- 5) Mamíferos, aves, reptiles, anfibios y peces.
- 6) Nacen, crecen, se reproducen y se mueren.
- 7) Los animales han desarrollado formas diferentes de atracción y reconocimiento que se basan en colores intensos y brillantes de sus pieles o plumajes, a veces usan danzas o movimientos chistosos con los que cortejan a la pareja.
- 8) Ovíparos.
- 9) Esqueleto externo.
- 10) Fertilización
- 11) En la madurez.
- 12) Dos
- 13) Espermatozoide
- 14) Vertebrados
- 15) Reproducción
- 16) Vivíparos
- 17) Esqueleto interno.

- ¿Los mamíferos son ovíparos o vivíparos?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Los anfibios son ovíparos ó vivíparos?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué significa la palabra anfibio?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Los insectos son vertebrados o invertebrados? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Las víboras son vertebradas o invertebradas?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cómo se llama el sistema de vigilancia que detecta la entrada de los microbios en el cuerpo humano?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué sustancia fabrica el sistema inmunológico para proteger al organismo de enfermedades?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿De qué están formadas las vacunas que te inyectan para prevenir enfermedades como la polio?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué cuidados debes tener para mantener tu sistema inmunológico en óptimas condiciones?\_\_\_\_\_ ( )

- 1) Invertebrados.
- 2) Anticuerpos que matan o paralizan a los microbios.
- 3) Vivíparos.
- 4) Comer sanamente, dormir bien y tener todas las vacunas.
- 5) Vivir dos vidas.
- 6) Sistema inmunológico.
- 7) Están formadas por microbios que producen enfermedades, pero que están muertos o debilitados.
- 8) Ovíparos.
- 9) Vertebrados



## GEOGRAFIA

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Grupo \_\_\_\_\_

¿Qué tipo de relieve existe en México? \_\_\_\_\_ ( )

¿A qué se le llama sistema montañoso? \_\_\_\_\_ ( )

¿Cuál es el sistema montañoso más importante de México? \_\_\_\_\_ ( )

¿En dónde se encuentra la depresión llamada Balsas? \_\_\_\_ ( )

¿Cómo se llama las dos partes en la que se divide la altiplanicie mexicana? \_\_\_\_\_ ( )

¿Cuáles son las principales llanuras de México? \_\_\_\_ ( )

¿Cómo se llama el agua que es potable para los seres vivos? \_\_\_\_\_ ( )

¿Qué son los ríos y los arroyos? \_\_\_\_\_ ( )

¿En dónde nacen los ríos? \_\_\_\_\_ ( )

¿Cómo se forman los lagos y lagunas \_\_\_\_\_ ( )

¿Cuáles son los ríos más caudalosos de la vertiente del golfo de México? \_\_\_\_\_ ( )

¿Cuáles son los ríos más importantes del Océano Pacífico? \_\_\_\_\_ ( )

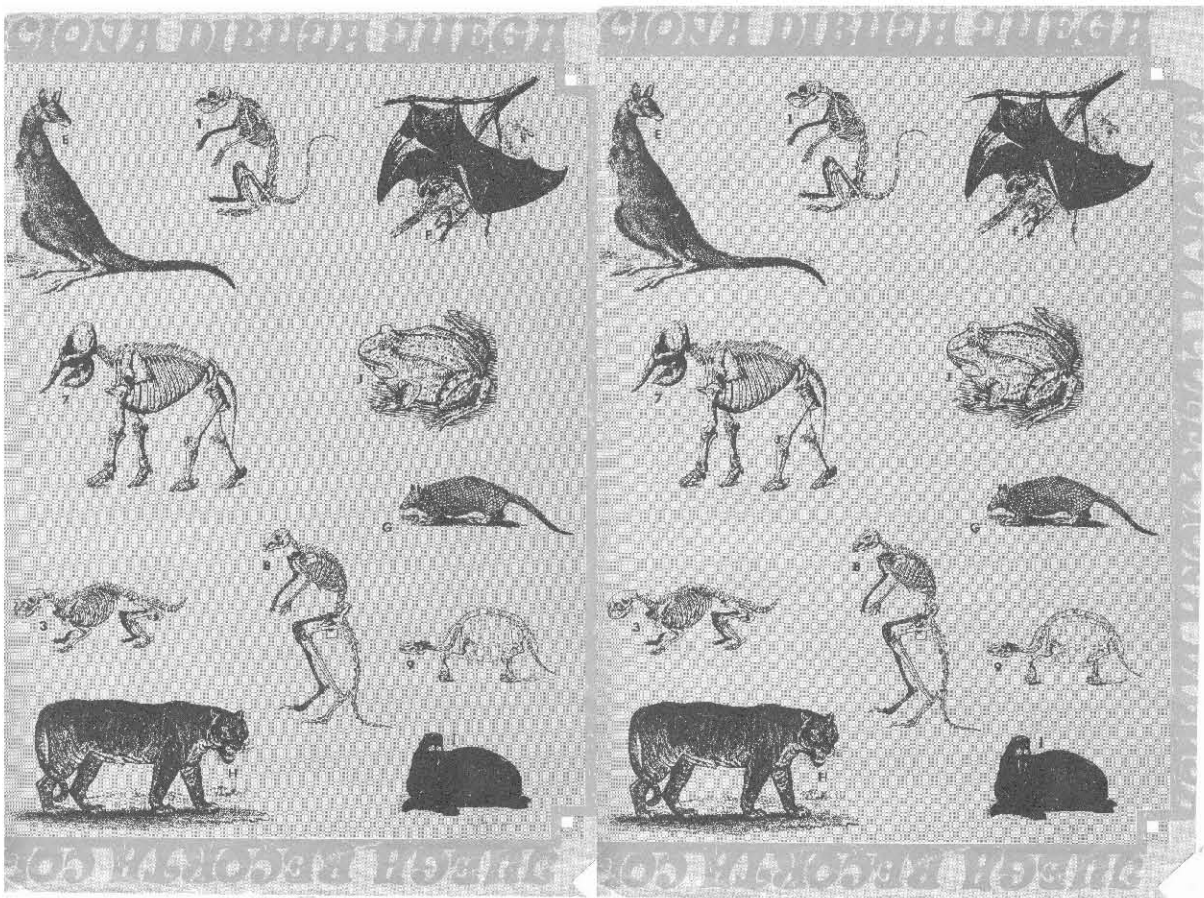
¿Cuáles son los lagos más importantes de México? \_\_\_\_ ( )

- 1) El río Bravo, el Panuco, el Papaloapan, el Coatzacoalcos, el Usamacita y el Grijalda.
- 2) Agua dulce.
- 3) Entre las elevaciones de la sierra madre del sur.
- 4) Las llanuras costeras del Océano pacífico, las llanuras costeras del Golfo de México, la llanura de la península de Yucatán y las llanuras costeras de la península de Baja California.
- 5) Existen grandes mesetas, elevadas montañas, extensas llanuras y depresiones.
- 6) Se forman cuando el agua de un río, se van depositando en una depresión del terreno. También puede crearse a partir de una fuente subterránea.
- 7) La altiplanicie del norte y la meseta del centro.
- 8) Los ríos del noroeste del país, los ríos: Colorado, Yaqui y Mayo.
- 9) Son corrientes de agua dulce.
- 10) Al conjunto extenso de montañas.
- 11) El lago de Chapala, lagos de Cuitzeo, Zirahuén y Pátzcuaro.
- 12) En tierras altas o en las montañas.
- 13) La sierra Madre Oriental, la Sierra Occidental, la Sierra Madre del Sur, la Sierra Volcánica transversal, la Sierra de Chiapas y la Sierra de Baja California.

- ¿Cómo es el agua de los mares y Océanos?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué son las islas? \_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cómo se llama al conjunto de varias islas cercanas entre sí?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué es la atmósfera?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué es el clima?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Cuáles son los componentes del clima?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿A qué se puede deber los diversos climas?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué climas hay en México?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué forman las regiones naturales?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿De qué está formado el medio natural?\_\_\_\_\_ ( )
- ¿Qué es un ecosistema?\_\_\_\_\_ ( )

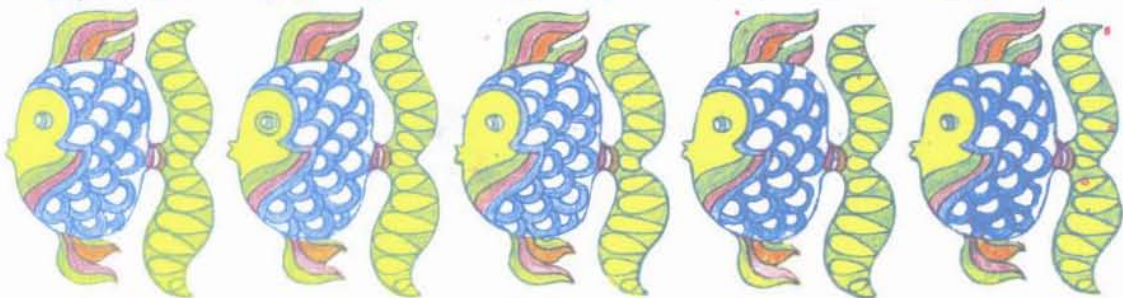
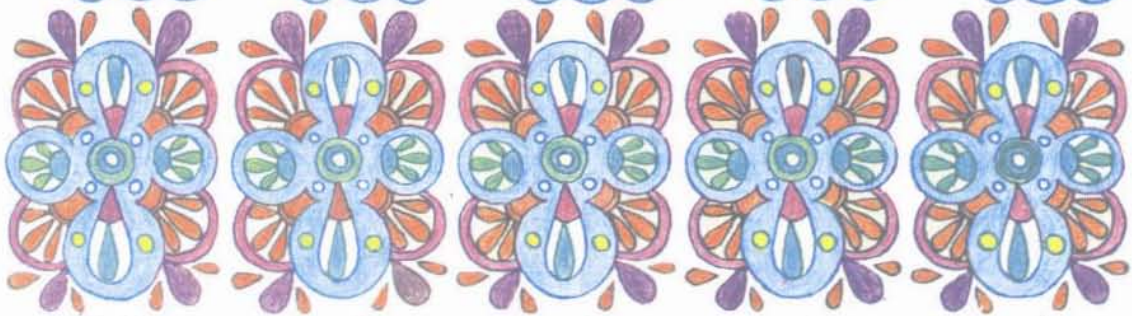
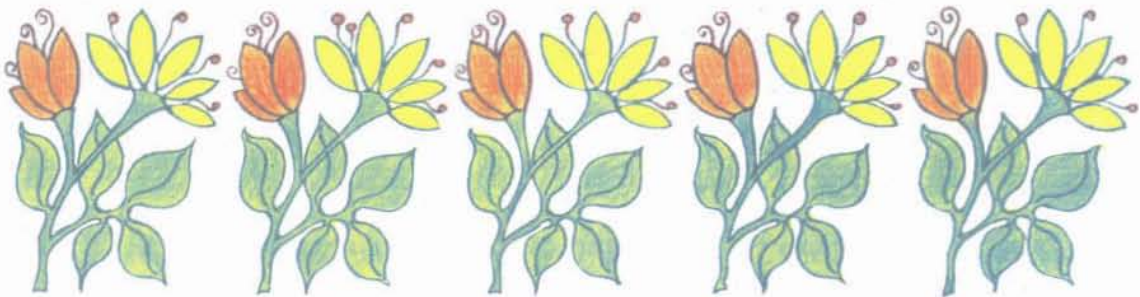
- 1) Por el relieve, el agua y los seres vivos, es decir, las plantas, los animales y el lugar donde se desarrollan.
- 2) Se debe a 3 razones las cuales son: la distancia hacia el ecuador y a los polos, la altitud y la distancia al mar.
- 3) Salada.
- 4) La temperatura, la humedad, las precipitaciones, los vientos y la presión atmosférica.
- 5) Clima cálido húmedo, clima cálido semi-húmedo, clima templado y clima seco.
- 6) Es el conjunto de seres vivos, el medio natural y las relaciones que mantienen entre sí.
- 7) Es una capa de aire que rodea a la tierra.
- 8) Los ecosistemas que se parecen entre sí.
- 9) Archipiélagos.
- 10) Son extensiones de tierra rodeadas completamente por agua.
- 11) El clima es el estado más frecuente de la atmósfera en un lugar determinado.

# ANEXO II



# LOS UNICOS

Encuentra en cada serie, el dibujo que tiene algo distinto.





**¿QUE CAMBIOS HAY EN EL DIBUJO DE ABAJO?**

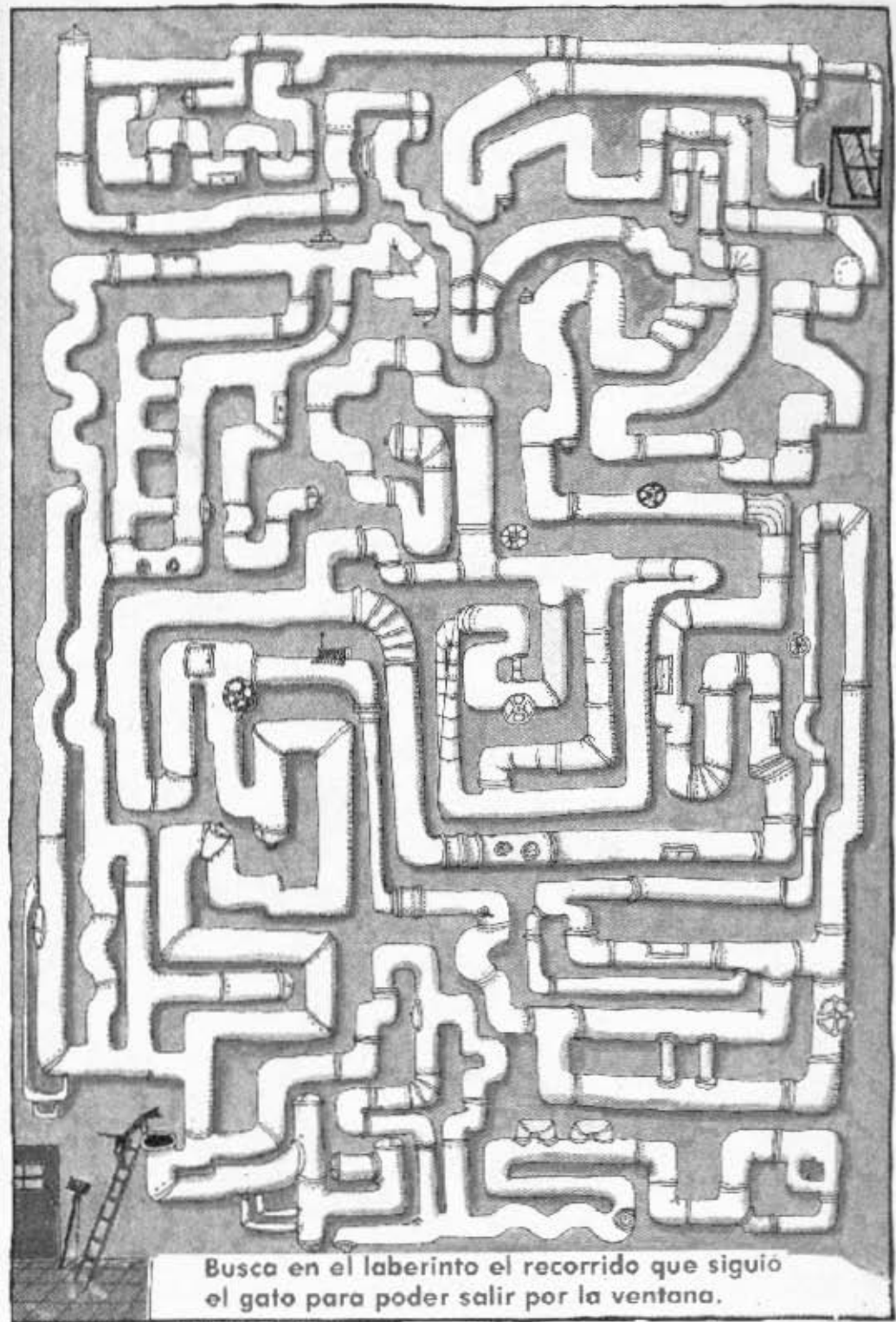


**DE IZQUIERDA A DERECHA**

1. El caballo es más largo.
2. No tiene las uñas en la mano.
3. Los muñequitos son hombres.
4. No están los periódicos bajo la mano.
5. La camiseta no tiene rayas.
6. No trae la blusa.
7. La camiseta es más larga.
8. No está el barquito.
9. No lleva el broche en el pelo.
10. El pantalón no tiene las bolsas.

# DES CUBRENOMBRES

A crossword puzzle grid is centered on the page. The grid is composed of white squares for letters and black squares for empty space. The grid is roughly 15 squares wide and 15 squares high. The puzzle is surrounded by various illustrations. At the top left is a cow. Below it is a basket of eggs. To the right of the grid is a thermos and a crocodile. Below the crocodile is a jacket and a boot. To the left of the grid is a fish. Below the fish is a pig. To the right of the grid is a shell. At the bottom left is a bird's nest with a bird. At the bottom center is a chicken. At the bottom right is a bed.

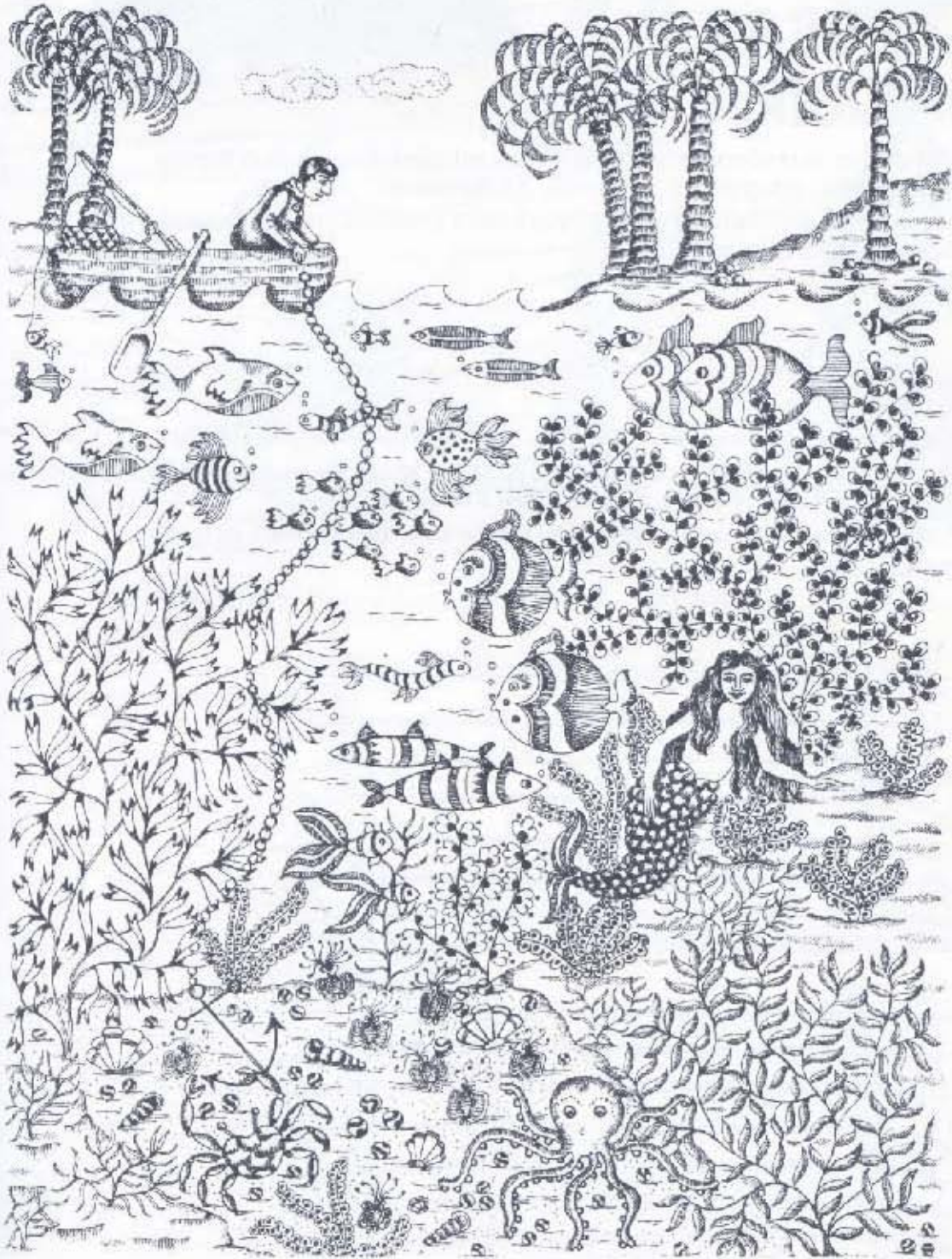


Busca en el laberinto el recorrido que siguió el gato para poder salir por la ventana.



# RELOJ PERDIDO

Encuentra el reloj perdido dentro del agua.

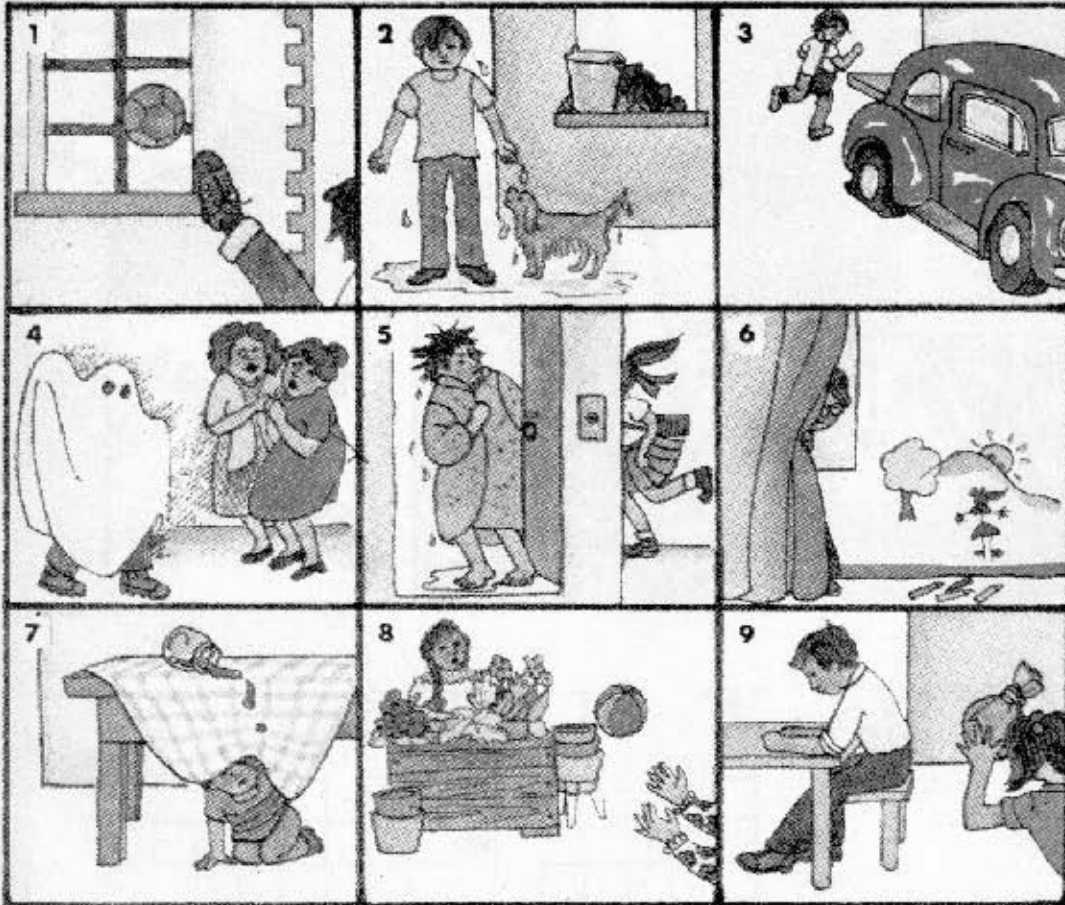


Responde a el reloj perdido:  
Se encuentra en la parte superior derecha de la sirena.

# TRAVESURAS

Cada cuadrado muestra alguna travesura.  
¿Quién es el culpable?

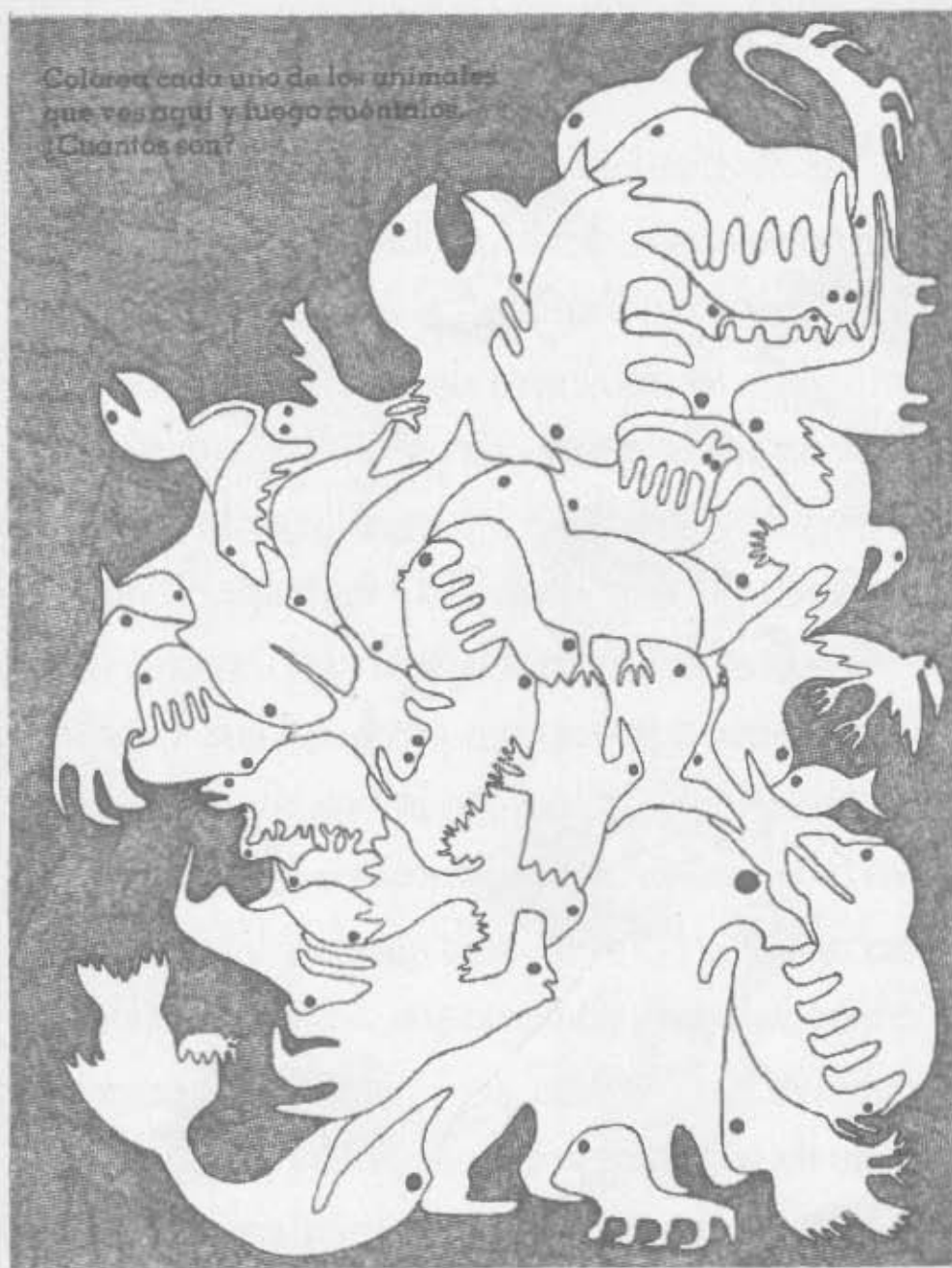
Apunta la letra que identifique a quien hizo  
cada cosa, en el cuadrado correspondiente.



|   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

Respuestas a TRAVESURAS.  
 IR 2N. 3P. 4S. 5Y. 6L. 7E. 8I. Y. 9O

Colorea cada uno de los animales  
que ves aquí y luego cuéntalos.  
¿Cuántos son?



R: Cincuenta y un animales.  
Respuesta a: Adivina, adivinador.  
No. 1. cuarteto de cuerdas; No. 2. dúo; No. 3. trí; No. 4. coro; No. 5. solista.

