

**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATAN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACION MEDIA Y SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA**

**LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA HACIA
LOS ALUMNOS CON Y SIN EDUCACION PREESCOLAR**

FLORE GUADALUPE MORALES BURGOS

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

**DIRECTOR DE TESIS
MTRO. CARLOS GABRIEL ALONZO BLANQUETO**

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2006

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I POR QUÉ ESTE CAMINO

- A. Antecedentes
- B. Planteamiento del problema
- C. Justificación

CAPÍTULO II FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

- A. La educación y la organización del estado
- B. Componentes de la educación básica
 - 1. Nivel preescolar
 - 2. Nivel Primaria
- C. Importancia del jardín de niños para la escuela primaria
- D. El desarrollo del educando
 - 1. Clasificación de los periodos de la vida humana
 - 2. Características de la segunda infancia

CAPÍTULO III QUÉ ES LO QUE OTROS DESCUBRIERON

- A. Aportes teóricos al desarrollo integral del educando
 - 1. Arnold Gesell
 - 2. Henry Wallon
 - 3. Jean Piaget
 - 4. Sigmund Freud
- B. Aportes teóricos al desarrollo social
 - 1. Erik Erikson
 - 2. Abraham Maslow
 - 3. Lev Semionovitch Vygostky
 - 4. Alberth Bandura
 - 5. Henry Wallon

6. Jean Piaget
- C. El conocimiento social
 1. El desarrollo social en el niño
 2. Los agentes de socialización básica
 3. El grupo social
 4. El sentimiento de pertenencia al grupo

CAPÍTULO IV QUÉ HACER PARA SABER

- A. Instrumento
- B. Procedimiento para obtener los datos

CAPÍTULO V QUÉ OCURRE EN LA ESCUELA

- A. Resultados
- B. Diferencias estadísticas significativas

CONCLUSIONES y RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La presente tesis, es el resultado de la investigación "La percepción del docente de primer grado de primaria hacia los niños con y sin educación preescolar".

Se escogió dicho tema por la inquietud de recoger los avances sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños con y sin educación preescolar; por conocer cuál ha sido el efecto del currículo en el aprendizaje de los alumnos que cursaron la educación preescolar; por la necesidad de efectuar evaluaciones e investigaciones diagnósticas para conocer mejor el estado que guarda este nivel educativo, y para reconocer el efecto formativo de la práctica educativa en la educación preescolar. Además del establecimiento del carácter obligatorio al nivel preescolar.

El propósito más amplio, que se perseguía, era tener una visión amplia de los efectos que puede tener la educación preescolar, o su carencia, en los niños que ingresan a la primaria.

El estudio tiene como base la fundamentación legal y conceptual de la educación preescolar en México y las consideraciones teóricas del desarrollo social del niño de autores como: Flavell y Delval.

Este es un estudio descriptivo, no experimental y comparativo. Para el desarrollo del instrumento se utilizó el método Delphi en dos etapas; en la primera se aplicó un cuestionario de campos semánticos y en la segunda etapa se presentó una lista con 56 ítem sobre las conductas sociales de los alumnos de primer grado de primaria. Con los resultados se diseñó una lista de cotejo, que se utilizó para conocer la percepción del docente de las conductas sociales de los alumnos de primer grado de primaria.

El trabajo se divide en cinco capítulos, en los cuales se presentan en forma ordenada todos los elementos de una investigación formal.

En el primer capítulo, se menciona todo lo referente a la descripción general del estudio: los antecedentes, el planteamiento del problema, la justificación, los propósitos y la delimitación.

En el segundo capítulo, la fundamentación legal y conceptual de la educación preescolar en México, así como los dos primeros componentes de la educación básica, la importancia que tiene el Jardín de Niños para la escuela primaria, y las clasificaciones y características del desarrollo del educando.

En seguida, en el tercer capítulo, las bases teóricas que sustentan el desarrollo integral del educando de autores destacados como: Gessell , Wallon, Piaget y Freud; los aportes teóricos al desarrollo social de Erickson, Maslow, Vygostky, Bandura, Wallon y Piaget. La concepción del conocimiento social, los agentes de la socialización básica, el grupo social y el sentimiento de pertenencia.

En el cuarto capítulo, se presenta el proceso metodológico que se siguió: tipo y diseño de estudio, la población y muestra, los datos requeridos, el instrumento y el procedimiento empleado para obtener y analizar los datos.

En el quinto capítulo, se da a conocer la información obtenida de las diferentes percepciones de los docentes, con respecto a las dificultades que presentan los alumnos de nuevo ingreso a la escuela primaria.

Y por último, las conclusiones de la investigación y las recomendaciones que derivan de la investigación. Los dos últimos apartados son la bibliografía y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

POR QUÉ ESTE CAMINO

A. Antecedentes

El propósito de la presente investigación fue realizar un análisis del proceso que sigue el docente, en sus acciones para propiciar el desarrollo del sentido de pertenencia al grupo en los niños de primer grado de primaria, en una pequeña comunidad rural del estado de Yucatán: Tzucacab, que es cabecera del municipio del mismo nombre.

El interés, por realizar esta investigación, surge de la experiencia de la autora, quien se desempeñaba, en el momento de realizarla, como directora de uno de los cinco Jardines de Niños de la localidad.

Cabe aclarar que tanto la conceptualización como el trabajo de campo de este estudio se realizaron antes de la publicación del decreto que hizo obligatoria la educación preescolar.

Ante tal situación, falta de obligatoriedad de la educación preescolar, se había observado a lo largo del tiempo que para los maestros de primer grado de las escuelas primarias de la localidad, representaba una dificultad la atención de niños sin educación preescolar.

Porque, al menos en Tzucacab, era significativo el número de niños que ingresaban en la escuela primaria, sin haber cursado educación preescolar.

Esta carencia tiene varias causas aparentes: en primer lugar, cursar el nivel preescolar no era de carácter obligatorio ni requisito para ingresar en la escuela primaria, pero sí representaba un esfuerzo para la familia tener que llevar a los hijos al Jardín de Niños; aunado a esto, existe la percepción de los padres de familia "que los niños sólo van a

jugar en el Jardín de Niños"¹, dicho de otra forma, no se percibe la utilidad o valor de la educación preescolar. Desde luego, este comentario se refiere a jugar sin ningún sentido pedagógico, cuando en realidad aprender jugando es una de las características de la educación en el nivel preescolar.

De esta manera había familias que llevaban a sus hijos directamente a la escuela primaria sin haber cursado preescolar. Además, también se presentaban casos en los que los padres de familia llevaban a los niños a la primaria por estar muy cerca de cumplir los seis años, el día uno de septiembre. Curiosamente, ante situaciones así, el nivel preescolar elabora una evaluación para otorgar una constancia para el ingreso a la escuela primaria. De esta forma se violaba uno de los criterios básicos para la admisión en la escuela primaria: seis años cumplidos el día de inicio de clases; esto, nuevamente, porque la educación preescolar no era obligatoria, con lo cual ingresaban en primaria alumnos que no tenían experiencia escolarizada.

Este es un fenómeno en el cual participan también las escuelas primarias, ya que existen escuelas en las que se admiten niños menores de seis años, que además tampoco cursaron el nivel preescolar.

El resultado es que, en los grupos de primer grado de primaria, los maestros se encuentran con una población heterogénea: alumnos que pueden no tener la edad mínima requerida junto con alumnos que superan dicha edad; alumnos que no tienen ninguna experiencia escolarizada junto con alumnos que ya cursaron hasta 2 y 3 años de educación preescolar, además de los alumnos que se han visto en la necesidad de repetir el primer grado.

Este no es un problema privativo de Tzucacab, también se presenta en otros ámbitos. Ya en 1999, Fernández, publicó: ..Hacia una administración escolar productiva, una visión educativa psicopedagógica, en correspondencia Con la macroplaneación,

¹ Comentario de una madre de familia a la autora.

contribuciones para abatir el rezago educativo desde primer grado de primaria"², partiendo del interés para mostrar cómo los procesos en cuestión operados desde una orientación distinta puede convertirse en oportunidades para fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje y abatir el rezago educativo. Debido a que éstos han sido operados sólo como trámites burocráticos o administrativos; así, por ejemplo, el debate sostenido entre directivos de preescolar y de primaria de la Secretaría de Educación, respecto de un criterio para la admisión en el primer grado de primaria, se circunscribe a la edad. Unos y otros reclaman el derecho de inscribirse en su respectivo nivel a los niños que entre septiembre y diciembre cumplan los seis años, desde hace cinco años y cada año que pasa, se ha girado una circular en torno a que por única vez inscribir a estos alumnos de primaria. No obstante cada año vuelve a repetirse el consabido "por esta única vez", inscribiéndolos finalmente en primaria a pesar de la oposición del nivel de preescolar. Lo que interesa en ambos niveles, es tomar para sí a dichos niños para completar sus matrículas. Pasando aun segundo término cuál es el nivel de madurez de estos niños, para decidir qué es lo que más les conviene.

Sin embargo, en las comunidades rurales, los niños están expuestos a una intensa interacción social con la familia extendida lo cual les facilita un sano desarrollo social, a pesar de no recibir la educación preescolar. Por tanto, los únicos aspectos de la conducta de los niños que no se puede conocer son los de la conducta escolar, lo cual podría provocar una percepción negativa por parte del docente de primaria.

Esto ha generado diversos cuestionamientos por parte de los padres, maestros e investigadores, y en general de la sociedad en cuanto a la necesidad de cursar o no la educación preescolar para ingresar en la escuela primaria; así, se han planteado diversas interrogantes, entre las que destacan: ¿influye o no el haber cursado la educación preescolar en la pertenencia al grupo de los alumnos de primer grado de primaria? , ¿cuáles características del aspecto pertenencia al grupo manifiestan favorecidas los alumnos con y sin educación preescolar?, y ¿realmente, se brinda en el nivel preescolar una educación formal a los niños para el logro de su pertenencia al grupo?

² Neri Fernández, 1999, en "Educar: Revista de Educación", número 16, enero-marzo, 2001, México.

Por darle solución a estas interrogantes se identificaron varias investigaciones realizadas por personas interesadas en el aspecto social en el niño.

Nash (1973) realizó el estudio: "Classrooms Observed. The Teacher's Perception and The Pupil's Performance", por el interés de saber si las percepciones que los maestros tienen acerca de sus alumnos influyen en el desempeño de éstos en la escuela. Se realizó en cinco escuelas primarias con un seguimiento de los alumnos de éstas en una escuela secundaria (una clase al azar), clase social mixta: (unstreamed) .

La metodología fue de tres años de observación participante, cuestionarios, entrevistas. Como sustento teórico se utilizó la teoría de los constructos personales de Kelly (Repertory Grid Analysis); en la cual los maestros dan sus propios constructos (dimensiones o categorías descriptivas) al clasificar o evaluar a sus alumnos.

Para realizar la evaluación del estudio, se utilizó el análisis de categorías de Flanders, así como exámenes sociométricos y correlaciones entre diversas variables. Algunas conclusiones obtenidas en este trabajo son: que la percepción que tienen los maestros de sus alumnos en el salón de clase tiene influencia mayor que la clase social y determina: la capacidad o logro de los alumnos, su conducta, la percepción que tienen en sí mismos, sus grupos de amistad y la percepción que los demás tienen de uno.

Osborn y Milbank (1985) en una investigación realizada en el Reino Unido, a través de evaluaciones administradas al final del periodo de la escuela primaria, han detectado que los niños que tienen preescolar son social y cognitivamente más avanzados que los que no han tenido dicha experiencia.

Chamizo (1985) comenta acerca de los resultados del investigación de West y Follari: la importancia de Jardín de Niños, debería centrarse en tres aspectos relevantes: el juego, la actividad creadora y la socialización. En cuanto ala socialización, las primeras experiencias de socialización fuera del núcleo familiar son de vital importancia. El Jardín de Niños es un lugar de socialización donde se establecen vínculos que serán constitutivos

del quehacer social por venir.

Bertely (1985) en su debate: "Repercusiones de la revolución educativa en el nivel preescolar", menciona la legitimación de la educación preescolar como apéndice de la escuela primaria, que el nivel preescolar, con el énfasis en un solo grado, es importante en relación con el papel que cumple en el desarrollo social y cognoscitivo previo y necesario educación primaria. Concluye que la discusión sobre la obligatoriedad de la educación preescolar debe inscribirse en la argumentación psicopedagógica y en la demanda social.

Gamboa (1986) realizó la investigación: "Integración afectiva social de niños del primer grado educación primaria", partiendo de que las educadoras ya conocen el proceso de integración del educando en el Jardín de Niños, pero existe inquietud, por saber cuál es el comportamiento afectivo social de educando en la escuela primaria, después de haber recibido su educación preescolar y esto fue lo que sirvió para tomar la decisión de realizar dicho trabajo sobre la integración del niño en el primer grado de la escuela primaria. Casi enseguida surgió la inquietud por conocer cómo se da el eje de desarrollo afectivo social en otros niños que ingresan en la educación primaria, sin haber pasado por ninguna institución educativa.

El problema se determinó como: en un grupo de educación primaria, después de haber transcurrido el primer mes de trabajo ¿cómo se dio la conducta integración afectivo social de niños que tuvieron la oportunidad de asistir al Jardín de Niños en relación con otros niños que no tuvieron esa misma oportunidad?

El objetivo general de investigación fue demostrar que el eje de desarrollo afectivo social tratado en el nivel preescolar favorece la integración afectivo social del niño en el primer grado de la escuela primaria.

Dicha investigación se llevó a efecto en la escuela primaria "Presidente Miguel Alemán" de Kanasín, Yucatán, durante la primera semana del mes de octubre estudiando a los niños de 6 a 8 años de edad, de nuevo ingreso. Se trabajó con una población total de 42

niños, de los cuales 32 asistieron al Jardín de Niños (12 hombres y 18 mujeres) y 12 no asistieron (8 hombres y 4 mujeres).

Como conclusión general se obtuvo, con base en los datos obtenidos del estudio hecho sobre el eje de desarrollo afectivo social en dos grupos de niños, que después de un mes de trabajo, en el primer grado de primaria aunque no con grandes diferencias, sí fue mejor la integración afectivo social de los niños con preescolar en relación con los niños sin preescolar, especialmente en el aspecto de cooperación y participación que puede considerarse como un punto de gran utilidad para las actividades escolares de tipo formal que se ubican en la escuela primaria.

Las recomendaciones fueron que no olviden las educadoras y los maestros de primaria que para que un niño pueda cooperar y participar espontáneamente, tiene que estar lleno de confianza y seguridad. Es necesario dar la información a los padres de familia, especialmente donde haya ubicados Jardines de Niños, acerca de la importancia del eje de desarrollo afectivo social.

Bertely (1985) escribió "La oferta pedagógica de los Jardines de Niños en México", señalando que la educación preescolar puede desarrollar habilidades y destrezas sociales, afectivas, intelectuales y físicas que apoyan el adecuado aprovechamiento de los alumnos al ingresar a la escuela primaria. Quienes no asisten a este nivel presentan mayores dificultades de adaptación a la escuela primaria por su falta de familiarización en torno de:

- la rutina que da forma a las organización escolares; como el uso de protocolos: saludos y despedidas, conducta durante las actividades cívicas, el sentido de las actividades de aseo, la manera de intervenir en la toma de acuerdos en torno aun proyecto escolar,
- los objetos de conocimientos escolares, como es el caso de las matemáticas, lengua oral, lectura y escritura; todo ello referido a: la manipulación de signos, representación simbólica, forma de expresión gráfica plástica,
- actitudes de indagación y descubrimiento en relación con los objetos de

conocimientos escolares; que se refieren a: cómo hacer preguntas, plantear un problema y cómo darle solución,

- forma de expresión afectiva y emocional aceptadas en la escuela, tales como: tipo de juegos, control de la agresión, compañerismo, trabajo en equipos, colaboración, establecimiento de acuerdos o desarrollo de la autonomía,
- actividades físicas y desarrollo de juegos organizados, que se refiere a conductas relacionadas con: tomar papeles establecidos y el control psicomotriz, y
- la vida escolar en general, que comprende los estilos de interacción docente alumnos; el papel del conocimiento, el aprendizaje y la evaluación escolares, el manejo del tiempo y del espacio, así como las diversas exigencias y lógicas institucionales.

Por su parte, Fernández Neri (1999) realizó una extensa investigación sobre las condiciones que enfrentan los niños de nuevo ingreso en primaria. Para ello, dicha autora se encontró con la necesidad de indagar sobre los criterios, las formas y las orientaciones bajo las que operan los procesos de admisión, conformación y asignación de docentes en primer grado de primaria y evaluarlos en la intersección de tres dimensiones: administrativa, psicopedagógica y educativa y, a partir de ahí, caracterizar los estilos de administración escolar y proponer un enfoque productivo, con sustento en los hallazgos de la investigación, en el análisis realizado y en los resultados de otras investigaciones, así como en diversos elementos normativos y teóricos.

El mismo autor, también señala que todo proceso educativo ha de conceder especial atención al factor psicopedagógico, esto implica conocer al educando en proceso de aprendizaje, para luego brindarle atención educativa diferencial, sobre todo ante aquello que pudiera obstaculizar el logro de la promoción educativa en equidad.

A partir de los antecedentes señalados, este autor planteó: ¿se aplica algún proceso de evaluación mediante el cual pueda verificarse el nivel de madurez y aprendizaje del

educando? , ¿es un criterio válido y suficiente considerar como requisito de admisión a primer grado la edad de seis años?, este criterio ¿está de acuerdo con la fundamentación psicopedagógica del programa vigente en primaria? , ¿mediante la edad es posible conocer el nivel de aprendizaje y madurez del alumno?, ¿qué importancia debiera tener para la toma de decisiones desde la administración escolar conocer el nivel de madurez y aprendizaje del alumno que ingresa, conocer a los docentes para la asignación pertinente de grupos a los mismos, y plantear estrategias de conformación de grupos y psicopedagógicas basadas en las características y necesidades de los alumnos, principales benefactores de la educación? , ¿es posible ofrecer resultados de la producción educativa (promoción del educando) sin conocer la situación de inicio del alumno que ingresa en el primer grado de primaria?

La investigación de Fernández, se realizó con base en la metodología cuantitativa y cualitativa, los procesos operados fueron:

- diseño de un instrumento para evaluar el nivel de madurez y aprendizaje de los alumnos que ingresan en el primer grado de primaria;
- estudio de campo, aplicado (método clínico) para dicho efecto a alumnos de escuelas primarias del turno vespertino de la zona centro de Guadalajara;
- estudio comparativo de los puntajes obtenidos en relación con la edad y evaluar si la edad es un criterio pertinente y suficiente para regular la admisión y conformación de grupos de los alumnos que ingresan a primer grado de primaria.

La conclusión a que llegó Fernández, fue que los criterios más pertinentes (desde lo educativo y psicopedagógico) para regular los procesos de admisión, conformación y asignación de docentes son: el nivel de madurez como criterio de promoción y admisión a primer grado y no la edad per se; la conformación de grupos, la asignación según las características y necesidades de los alumnos inscritos; la asignación del docente por su competencia a primer grado, no su asignación por azar, imposición o voluntarismo. y que es necesario revisar a profundidad qué tan válido es seguir manteniendo la edad de seis años como criterio normativo único para el ingreso en primaria. La tendencia debe ir hacia

formalizar la evaluación en el nivel preescolar o previa al ingreso en primaria y que el nivel de madurez del alumnado sea el que determine su promoción a la primaria, además de la conformación cuidadosa de grupos, la asignación de docentes y la implementación de estrategias efectivas de atención educativa diferenciada y compensatoria.

La autora de esta investigación, ha escuchado, en múltiples ocasiones, el comentario de los maestros del nivel primaria "los alumnos que no fueron a preescolar, no se adaptan al grupo". Lo que da como resultado que en los grupos de primer grado de primaria hayan alumnos con educación preescolar y sin ella, siendo para estos más difícil integrarse al grupo.

Dado que el maestro es el principal vehículo entre el sistema educativo y el alumno, las acciones del docente tienen un peso significativo en la conducta del alumno pero las acciones de todo ser humano son siempre resultado de su percepción del entorno.

Para el alumno de primer ingreso de primaria que no tiene la experiencia socializadora de preescolar, su conducta hacia el docente puede ser percibida por éste como una conducta no integrada al grupo.

Villanueva, (2003) realizó la investigación: "La socialización infantil en la escuela y en la familia". Inicialmente los propósitos de la investigación se centraron en el papel de la cultura y la biología en la definición de lo que los sujetos llegan a ser. Pero lo que éstos llegan a ser, lo que hacen, saben, creen y les gusta, expresa la identidad sociocultural asumida, aunque no siempre de manera consciente.

El análisis de la identidad no fue una preocupación inicial en la investigación, pero se llegó a ella a partir de la información etnográfica y al asumir su centralidad en los procesos de socialización.

La pregunta inicial de la investigación fue ¿en qué medida y en qué aspectos podemos decir que los sujetos son producto de la sociedad y la cultura en que nacen y

viven, como afirman las perspectivas estructural-funcionalistas y cultural y personalidad, o de un proceso de desarrollo uniforme en el que el contexto sociocultural tiene un papel muy reducido, como proponen los enfoques evolucionistas, concretamente Piaget.

Esta pregunta se relaciona, por un lado con el determinismo sociocultural y el biológico y, por el otro lado, con el antiguo dilema antropológico entre la universalidad y la particularidad del proceso de desarrollo individual y sociocultural; de las cuales ninguna es correcta, afirma.

Algunos conocimientos son producto de la sociedad en la que los niños viven, otros parecen ser resultado de destrezas particulares que no necesariamente se apoyan en condicionamientos sociales y unos más parecen provenir de intereses, inclinaciones y gustos personales, pero que han sido favorecidos por condiciones socioculturales y experiencias particulares.

Pero una cosa es afirmar esto y otra suponer que todo lo aprendido es producto de la sociedad. El niño también aprende por sí solo e interpreta de manera particular lo que vive y observa. Si asumiéramos que todo aprendizaje está culturalmente determinado no podríamos explicar el cambio sociocultural.

El estudio versa sobre las habilidades y los conocimientos culturales e intelectuales que los adultos de una comunidad indígena del Estado de Yucatán, México, transmiten a los niños y niñas de 4 y 5 años de edad que, asisten aun Jardín de Niños público y también sobre los aprendizajes que éstos demuestran haber adquirido a esta edad. Para tener un cuadro más completo de este fenómeno social debe indagarse qué aspectos de la realidad social aprenden los niños a partir de sus experiencias particulares cotidianas, y cómo perciben, interpretan y recrean estos aspectos. La comparación de las transmisiones y los aprendizajes permitirá determinar la procedencia de los últimos.

En este trabajo se analizó el proceso de socialización infantil en tres espacios sociales, la familia y la escuela.

Para la investigación sobre los procesos de socialización infantil eligió una pequeña comunidad cercana a Mérida (Tahmek) capital del estado de Yucatán. Los sujetos de estudio fueron niños de entre 4 y 6 años de edad que asistían a un Jardín de Niños público. Inició la indagación en el ámbito escolar, en el que se centró fundamentalmente la investigación, y posteriormente recurrió al espacio familiar y comunitario.

Para la obtención de la información empírica utilizó el método etnográfico. El objetivo general fue determinar en qué medida y en qué sentido puede decirse que los sujetos son producto de la sociedad y la cultura en la que nacen y viven o de un proceso de desarrollo uniforme en el que el contexto sociocultural únicamente tiene como función favorecer o limitar una vía de desarrollo única o en el mejor de los casos diversa pero predeterminada biológicamente.

Con esta investigación se refuta el determinismo sociocultural y biológico y se matiza el antiguo dilema antropológico entre la universalidad y la particularidad del proceso de desarrollo cognitivo y sociocultural de los sujetos.

Este autor, al terminar su investigación, concluyó:

- Los humanos son seres biosocioculturales: por lo cual, estos tres componentes intervienen en su origen y desarrollo.
- En la medida en que los humanos comparten elementos comunes que los diferencian del resto de los seres vivos, en términos generales es posible identificar algunas similitudes en las etapas de sus procesos de desarrollo individual.
- Pero, no puede hablarse de un proceso de desarrollo uniforme, ni siquiera al interior de un mismo grupo social, debido a que las condiciones de vida y la cultura compartida por los miembros de los diferentes grupos sociales son diversas ya que la herencia biológica y las experiencias personales de cada individuo son particulares. Lo que cada uno es y sabe, y llega a ser y saber en el transcurso de su vida, es un proceso particular que depende de: la

herencia biológica; la cultura compartida en sus diferentes grupos sociales de pertenencia (de clase social, etnia, género y familia en particular) y, finalmente, las experiencias personales.

- El ser humano nace con recursos neurofisiológicos que le permiten hacer frente de manera activa y creativa a las posibilidades y limitaciones impuestas por la sociedad de sus ascendientes y la cultura compartida por éstos. De modo que la sociedad, la cultura y la biología no determinan completamente el proceso de desarrollo individual. Mediante su práctica social y cotidiana, desde su nacimiento, intervienen activamente en este proceso tanto por lo que hacen como por lo que dejan de hacer. Ellos se apropian del conocimiento sociocultural de manera selectiva y creativa por lo cual son constructores de su destino; no recibe pasivamente los saberes compartidos por sus predecesores.

B. Planteamiento del problema

El programa oficial de educación primaria, contempla a la edad como el único criterio para establecer la admisión de un niño. Esto, con independencia de todos los demás atributos del niño, que pueden ser, en ocasiones, más significativos para tomar una decisión. Lo anterior representa una limitante, ya que la edad es sólo un componente en el desarrollo del niño, en todos los ámbitos: cognitivo, afectivo, social y fisiológico.

Por otra parte, al docente de primer grado de primaria se le exige que todos sus alumnos logren los objetivos educativos, para el grado y nivel. De esta forma, para el docente, encontrarse con niños que no han alcanzado el nivel de desarrollo, necesario para aproximarse a la lectoescritura, implica una serie de presiones y dificultades para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.

El maestro, de primer grado de primaria, sabe que los niños que no tienen el nivel adecuado, le representarán una carga laboral adicional. Y esto modifica su perspectiva de ejercicio docente; tanto al elaborar su plan anual, como al desarrollar sus actividades

cotidianas.

De esta manera, los alumnos que podrían encontrarse en desventaja frente a sus compañeros, por el nivel de desarrollo logrado, pudiendo llegar a recibir, de parte del docente, una respuesta educativa diferente; pero que tal vez, ni siquiera sea resultado de la acción consciente del maestro, sino solamente una expresión de su percepción negativa de la integración en el grupo.

Pero para abordar con propuestas, a todas estas conjeturas, deben comenzarse por establecer la medida de certidumbre de estas incógnitas.

De esta manera, se propuso, como primera aproximación al tema, la siguiente pregunta de investigación:

¿Difiere la percepción de los docentes de primer grado, de las escuelas primarias de Tzucacab, de la integración escolar de los niños, en relación con su escolarización previa a la primaria?

De la pregunta de investigación, es posible proponer la hipótesis de investigación:

Los docentes de primer grado de las escuelas primarias de Tzucacab, tienen una percepción diferente de la integración escolar de los niños que no han recibido educación preescolar, con relación a los alumnos que sí recibieron educación preescolar.

De la anterior hipótesis, puede proponerse la hipótesis nula:

Los docentes de primer grado de las escuelas primarias de Tzucacab, tienen la misma percepción de la integración escolar de los niños que hayan o no recibido educación preescolar.

C. Justificación

Cursar o no el nivel preescolar, para los niños es una decisión familiar. Asimismo, un factor para ingresar o no en el nivel primaria. El criterio ha sido que los niños ingresan en la primaria por haber cursado el nivel preescolar o tener seis años cumplidos al primero de septiembre, aún sin haber cursado el Jardín de Niños. Este hecho, ha generado diversos cuestionamientos de padres, maestros e investigadores, y en general de la sociedad, sobre la relación entre niños con y sin educación preescolar y su ingreso en la escuela primaria. Así se ha considerado trascendente estudiar dicha relación con el propósito de confirmar si se cumple con uno de los propósitos del programa de educación preescolar: "favorecer el desarrollo social del niño".

El estudio planteado, proporcionará datos para preparar el camino hacia nuevas investigaciones, ya que se investigó primeramente en las bibliotecas de la localidad y no se hallaron investigaciones previas sobre este tema, la única investigación que se obtuvo fue "Hacia una administración escolar productiva, una visión educativa psicopedagógica, en correspondencia con la macroplaneación, contribuciones para abatir el rezago educativo desde primer grado de primaria" realizada en Guadalajara.

- conocer el efecto de la educación preescolar en la integración del alumno en la educación primaria.
- crear un nuevo instrumento para estudiar una población infantil.
- conocer las características del aspecto pertenencia al grupo de los niños con y sin educación preescolar en el primer grado de primaria.
- y por último, una información que será útil para maestros y autoridades educativas sobre la relación entre alumnos con y sin educación preescolar y el criterio de admisión que se debe manejar para el ingreso de los niños (as) en la escuela primaria en relación con el factor edad.

Con base en las consideraciones anteriores se desprende el propósito general del presente estudio que consistió en: establecer cual es la percepción del docente hacia los niños con y sin educación preescolar,

Los propósitos particulares de este estudio fueron:

- Entrevistar a los maestros para saber: si reciben niños que no cumplen los requisitos; si perciben diferencias; observar el desarrollo de los niños.
- Observar a los niños para saber: si se integran todos por igual; si se integran en forma diferenciada si la diferencia es haber recibido educación preescolar.
- Investigar los grupos e integración, en general y en la escuela, para conocer lo que dicen los teóricos de sus efectos.

A partir del propósito, se identifican las siguientes variables:

- dependiente: la percepción del docente de primer grado de primaria acerca del aspecto pertenencia al grupo de la dimensión social del desarrollo del niño.
- independiente: antecedente de educación preescolar

En años anteriores han existido la reprobación, deserción y otros factores que afectan la población de los alumnos de primer grado de primaria, por lo que en la presente investigación se tiene en cuenta sólo a niños de primer ingreso en primaria.

No se tomaron en consideración los elementos que a continuación se señalan:

- condición socioeconómica
- estudios de desarrollo cognitivo o intelectual de los niños
- estudios de desarrollo físico o de nivel de salud.
- estudio de los aspectos del maestro ajenos a su percepción de los alumnos.

- niños con necesidades educativas especiales (N. E. E.)
- prácticas de campo con los niños.

Esta investigación se delimitó para los alumnos de primer grado de primaria de nuevo ingreso, de 4 escuelas primarias públicas ubicadas en la localidad de Tzucacab, durante el curso escolar 2001 -2002.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

A. La educación y la organización del estado

La educación básica en México, comprende los niveles educativos preescolar, primaria y secundaria. En la opción regular es proporcionada por el Estado, en sus diferentes órdenes de gobierno y los particulares. Sin embargo, para fines de este trabajo, solo se abordarán los dos primeros niveles educativos.

Las bases filosóficas que orientan la educación básica en México nacen de la concepción del Estado. El Estado, se puede definir como un concepto jurídico, una forma de vida social creada artificialmente por el hombre o cuando el pueblo se organiza jurídicamente conforme a ciertos principios jurídicos. En México dichos principios se expresan en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Como señala Hoobes, "El estado nace cuando la razón eleva a los hombres a vivir en comunidad, poniendo freno a su destrucción mutua".

En México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es la ley suprema de nuestro sistema jurídico; el vértice del que emanan todas las disposiciones legales que regulan la vida del país. De ella depende el carácter democrático del gobierno y representa la libertad concebida como una garantía contra la autoridad del Estado. Además de ser el resultado de la influencia de la Constitución norteamericana ya su vez de una sistema político social ideado por John Locke, (Cassier, 1993).

De acuerdo con el artículo 39 constitucional, la soberanía radica en el pueblo; en ejercicio de la misma, se adoptó el régimen constitucional que tiene como principio fundamental el de la supremacía de la Constitución. Tal como afirma Locke (Citando en Cassier, 1993, p: 99) "La soberanía no reside en el Estado sino en la población, y que el estado es supremo pero solo si respeta la ley civil y la ley natural". El federalismo es una doctrina política que sienta las bases para organizar un Estado Federal que se integra al

asociarse diversos Estados mediante un pacto federal y la forma de organización política y democrática que salvaguarda los derechos e intereses del pueblo que es el único soberano.

Los principios fundamentales del sistema educativo mexicano están expresados en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; que es reglamentado en la Ley General de Educación. Estas son las fuentes que regulan al sistema educativo nacional y definen los principales objetivos y fundamentos educativos y se establecen las disposiciones de carácter normativo, técnico, pedagógico, administrativo, financiero y de participación social.

En la Constitución Política, los postulados del artículo 3° señalan con claridad y precisión que la educación es un derecho para todo individuo, que tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano fomentando a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Será laica, gratuita, democrática y nacional; se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios y contribuirá a la mejor convivencia humana y el artículo 31 establece que todo padre de familia tiene la obligación de enviar a sus hijos a la escuela para que reciban educación.

El estado Mexicano ha establecido el sistema educativo nacional para organizar pedagógica y administrativamente la educación que brinda a la población, porque es el conjunto de normas que en materia educativa rigen a nuestro país para asegurar la realización del modelo de sociedad que se desea.

La Ley General de Educación enuncia el derecho y la obligación del estado de proporcionar el servicio educativo para que toda la población pueda cursar desde preescolar hasta secundaria. Define la educación. Menciona la obligación del Estado de atender a todos los niveles educativos. Además de disponer estimular el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de gobierno y convivencia social; especialmente en los artículos 1° 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

En la Ley General de Educación se define la educación de tipo básico con sus niveles educativos preescolar, primaria y secundaria como el primer nivel que integra el sistema educativo nacional (Artículo 37), establece los principios en los que se basará el proceso educativo (Artículos 47 a 49) y por último, los derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela (Artículos 65 a 67).

Dicha ley también estipula los tipos y modalidades educativas que comprende el sistema y los especifica en su artículo 37: "La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, primaria y el de secundaria. La educación preescolar no constituye requisito previo a la primaria".

De acuerdo al proyecto democrático y equitativo, sostiene que el Estado debe ser el conductor de la nación, su intervención radica según la ley en la asignación y ejecución del gasto público.

Su cualidad más importante es la función del Estado en su institución y funcionamiento: dependencia casi absoluta del Estado con el principio del Estado educador en la Constitución y la realidad mexicana. La misión del sistema educativo ¡ es formar a los ciudadanos para que sean cultos y productivos y con la conciencia clara de que ser mexicano es un valor significativo que se debe preservar. La democracia no puede funcionar sin demócratas y la tarea de formarlos corresponde a la educación (Baeck, 1993)

A partir de las reformas a los artículos 3° y 31° de la Constitución, en noviembre de 2002, la educación preescolar es obligatoria para todos los niños de 3 a 6 años. En la operación, se establecieron plazos para el cumplimiento de estas reformas: el tercer grado de educación preescolar se hizo obligatorio en el ciclo escolar 2004-2005; el segundo grado lo fue en el ciclo 2005-2006 y, finalmente, el primer grado será obligatorio a partir del ciclo 2008-2009. en consecuencia la educación básica obligatoria comprende actualmente 12 grados de escolaridad.

B. Componentes de la educación básica

La educación es una actividad sistemática, intencionada y positiva para que el individuo desarrolle actitudes, valores, destrezas, habilidades y adquiera conocimientos y formas de lenguaje.

La educación básica es la que proporciona al individuo el contenido mínimo fundamental de conocimientos, destrezas, valores, actitudes y de saber hacer para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo e integrarlo en la sociedad a la que pertenece, (Larroyo, 1986).

En el caso de la educación básica para niños se busca favorecer el desarrollo bioneurológico y la socialización que se da en una cultura y sociedad determinada. Para fines de presente trabajo, los componentes de la educación básica se mencionan a continuación.

1. Nivel preescolar

Su precursor es el pedagogo y defensor de la educación temprana Juan Amós Comenio (1592-1670) nacido en Moravia, al establecer en su "Didáctica Magna" entre los cuatro grados de enseñanza el de la escuela materna y en la cual el niño debe adquirir y desarrollar el lenguaje, los sentidos y algunas nociones elementales de todas las ciencias que ha de estudiar más tarde. Además de sentar las bases de la educación: a) Carácter maternal, b) enseñanza cíclica y c) la intuición, que aún prevalece en la educación preescolar actual, al ser impartido en su mayoría por educadoras acentuando el carácter maternal y enseñar con el principio globalizador y reflexivo.

Basado en dicho pedagogo, Federico Oberlín (1740-1826) puso en práctica las primeras escuelas para párvulos con fines educativos, pero sin pretensiones y de impartir una instrucción propiamente dicha, su objetivo social era cuidar a los niños más pequeños que los padres difícilmente podían tener consigo mientras laboraban los campos. Para él los

medios educativos fundamentales eran el juego, el canto la oración y otras pequeñas tareas análogas. Por otra parte también creó los cursos para la preparación de las conductoras de la infancia, (Palacios, 1995).

Lo que posteriormente contribuyó a que el pedagogo alemán Augusto Guillermo Federico Froebel (1782-1852) finalmente creara el instituto para niños pequeños denominados kindergarden, un centro de educación social para la primera infancia (0-6 años) que preparara para la transición a la escuela, a través del juego y recursos didácticos, un programa educativo activo, gradual y centrado en las necesidades del niño, y un método fundamentado en la unidad intelectual, social y religiosa, e iniciara la educación preescolar sistematizada y con sentido pedagógico, (Larroyo, 1984).

En nuestros días, la educación preescolar es la educación institucionalizada que se proporciona a niños entre tres y cinco años de edad en los Jardines de Niños y precede a la educación primaria. La Secretaría de Educación Pública tiene asignada la función rectora del sistema de educación preescolar en los ámbitos federal, estatal y municipal que se lleva a cabo a través de la planeación global del sistema, el establecimiento de la normatividad jurídica de orden técnico pedagógico como administrativo, así como la evaluación del sistema. Este sistema opera a nivel federal y estatal.

Sirve para fortalecer en el niño el desarrollo integral y armónico de sus capacidades afectivas, sociales, físicas y cognoscitiva, con fundamento en las características propias de esta edad y de su entorno social, que le permitan adquirir confianza en sí mismo y autonomía para vivir plenamente esta etapa y enfrentar retos futuros de su vida escolar y social.

En concordancia con el programa vigente 1992, lo que se espera es que el Jardín de Niños ayude al niño a que desarrolle su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional; formas sensibles de la relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en diversas manifestaciones; su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación

con otros niños y adultos; formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales; y un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas, (SEP, 1992).

Cabe mencionar que cuando se inició la investigación (2000) la educación preescolar no era obligatoria. A partir del ciclo escolar 2004 -2005 ya es obligatorio el 3er grado para ingresar a la escuela primaria. Se imparte generalmente en tres grados escolares y para matricularse en el segundo o tercer grado no es condición haber cursado los anteriores.

El perfil del preescolar según el programa para la Modernización Educativa 1989 está referido a niños de seis años independientemente que hayan o no cursado el Jardín de Niños y sean del medio rural o urbano y puedan:

- realizar actividades creativas y recreativas con las que expresen sus ideas y sentimientos;
- aplicar normas de seguridad, hábitos de higiene, orden y cuidado de la naturaleza en actividades cotidianas;
- interactuar cotidianamente con otros niños y con los adultos empleando con fluidez y amplitud la lengua materna hablada;
- cooperar en juegos y actividades de grupo al adoptar diferentes papeles sociales y aceptar de manera general algunas reglas y convenciones;
- resolver por sí mismo situaciones cotidianas y aplicar nociones de espacio, tiempo, cantidad, causalidad y juicio moral;
- reconocer el uso del lenguaje gráfico simbólico en situaciones cotidianas y, elaborar sus propias representaciones gráficas y
- participar en tradiciones y prácticas culturales de su comunidad.

Cabe señalar que a partir del ciclo escolar 2004-2005 entró en vigor un nuevo programa de educación preescolar. Éste está fundamentado en ofrecer una educación preescolar de calidad para todos, con los siguientes atributos: es de carácter nacional; establece propósitos fundamentales; está organizado a partir de competencias y es de carácter abierto.

2. Nivel Primaria

El precursor de la educación primaria también es Juan Amós Comenio (1592-1670) al contemplar en su "Didáctica Magna" la escuela elemental para la segunda infancia de seis a doce años de edad, en la cual se desarrolla la inteligencia, imaginación y memoria; enseñar a leer, escribir y ortografía; preparar para la vida práctica; dar una instrucción general que pueda formar todas las facultades del hombre mediante un plan de estudios que contenga aritmética, nociones de geometría, hechos esenciales de historia universal, cosmografía, geografía local y nacional, elementos de ciencia económicas y políticas que permitan adquirir conocimientos suficientes de la ciudad y el estado, dibujo y canto, y una enseñanza con sus momentos: autopsia (observación por sí mismo, intuición) autopraxia (ejercicio personal de lo aprendido) y autocreencia (uso y aplicación de lo estudiado) y luego iniciar la formación profesional. A esta escuela deben asistir hijos de campesinos, obreros, burgueses y nobles, "enseñar todo a todos" y debe existir una escuela en cada pueblo, lo que hasta hoy se pretende lograr en educación al hablar de equidad, educación universal, (Piobetta, 2002).

Posteriormente, en el siglo XVIII como resultado de la revolución Francesa, la escuela primaria cobra significado desarrollo. Las ideas de libertad igualdad y fraternidad, toman cuerpo en los campos de enseñanza. La legislación educativa creó la escuela obligatoria gratuita y laica, (Larroyo, 1969).

En el siglo XIX se consolidó la escuela elemental como norma legislativa y se llegó a un concepto de enseñanza enciclopédica. La escolaridad es de seis años y el currículo de cuatro asignaturas (literatura, escritura, cálculo y religión). Actualmente la educación

primaria en México es el primer nivel de escolaridad obligatoria, gratuita y laica para niños de seis a catorce años de edad. Tiene una duración de seis años, consta de seis grados y para ingresar no hay ningún requisito educativo previo. Sin embargo a partir del ciclo escolar 2004-2005, el tercer grado de educación preescolar será requisito para ingresar a la primaria además del factor edad, seis años cumplidos al 1 ° de septiembre.

Se ofrece en diversas modalidades: general, bilingüe bicultural, cursos comunitarios y educación para adultos. La general es la que proporciona la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los Estados y los Particulares, en los medios urbanos y rural; las escuelas en que se imparte dependen técnica y administrativamente de las secretarías de educación de los gobiernos estatales y en el D. F. de la SEP. La normatividad y evaluación de la enseñanza son nacionales y dependen de la SEP.

Así mismo, los planes y programas de estudio son determinados por la Secretaría de Educación Pública, y son de carácter nacional y general para todos los establecimientos tanto públicos como privados. En el plan y programas de las asignaturas tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para que los niños adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (lectura, escritura, expresión oral la búsqueda y selección de información, y la aplicación de las matemáticas en la realidad), los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, se formen éticamente, y desarrollen actitudes propias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo. Es decir que adquieran, organicen y apliquen conocimientos de diverso orden y complejidad.

Dicho plan prevé un calendario anual de 200 días laborales, con una jornada de cuatro horas de clase al día.

Las asignaturas que se imparten en primer grado son: español, matemáticas, conocimiento del medio (trabajo integrado de ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica), educación artística y educación física.

El objetivo de la educación primaria es: la socialización, la adquisición de los aprendizajes instrumentales (lenguaje oral, lector y escrito y el cálculo aritmético) y el progreso hacia la autonomía personal, (SEP, 2000).

C. Importancia del Jardín de Niños para la escuela primaria

El Jardín de Niños es importante para la escuela primaria por ser "el lugar de los aprendizajes previos para el desarrollo futuro de los niños y para su escolaridad", "un lugar de apertura hacia los demás y hacia el mundo, un lugar de descubrimiento de uno mismo." (Jospin, 1990: p. 37)

Porque prepara al niño a través de actividades y experiencias en la iniciación de actividades que deberá afrontar en la escuela primaria.

Desarrolla habilidades y destrezas sociales afectivas, intelectuales y físicas que apoyan el adecuado aprovechamiento de los alumnos al ingresar a la primaria. Quienes no asisten a este nivel presentan mayores dificultades de adaptación a la escuela primaria por su falta de familiarización en torno a las rutinas y formas de organización escolar los objetos de conocimiento escolares, formas de expresión afectiva y emocional escolarmente aceptadas, actividades físicas y desarrollo de juegos organizados, y la vida escolar en general, (Bertely, 1995: p. 43).

El paso del nivel preescolar a la escuela primaria, como ocurre en todas las transiciones de un contexto de desarrollo a otro, va a suponer para el niño nuevos retos cognitivos y sociales. Del entorno preescolar, que se caracterizaba por ser un medio menos rígidamente estructurado, el niño pasa a una enseñanza en la que, en general, los contenidos que se trabajan en el aula están más sistematizados, los horarios son menos flexibles, disminuye significativamente la libertad del niño para elegir la actividad que quiere desarrollar y, además, se ponen en marcha mecanismos para evaluar el rendimiento del alumno.

La escuela no sólo interviene en la transmisión del saber científico culturalmente organizado, sino que influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del niño, como son el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, de las conductas prosociales y de la propia identidad personal que se expresa en autoconcepto, autoestima y autonomía.

La conducta del profesor hacia el alumno será determinante para el desarrollo del autoconcepto del niño, ya que los sentimientos que un alumno tiene de sí mismo dependen en gran medida de los comportamientos que percibe que el profesor mantiene hacia él.

Además, la educación preescolar permite constatar las posibilidades del niño para iniciar la escolaridad primaria mediante una evaluación individual cualitativa.

En el Jardín de Niños se aplican pruebas que permiten comprobar el nivel en que se encuentra el niño para la adquisición de los instrumentos básicos, lectura escritura y aritmética.

También contribuye a informar y concienciar a los padres de familia sobre las posibilidades del ingreso de sus hijos a la escuela primaria. Que no sólo es el nivel intelectual del niño, sino también la madurez en todas las dimensiones de su desarrollo, que el ritmo de desarrollo varía de un niño a otro y que los seis años es, cuando se alcanza las condiciones para iniciar la escolaridad primaria.

Sin embargo el Jardín de Niños es un mecanismo de diferenciación para el ingreso r en la escuela primaria: el niño va a preescolar e ingresa a los seis años a la escuela primaria; el niño no va al jardín e ingresa a los seis años a la escuela primaria; el niño no va al jardín, pero ingresa tarde a la escuela primaria y, por último, el niño va al, jardín pero ingresa tarde a la escuela primaria. (Aguerrondo en SEP, 2002: p. 81).

D. El desarrollo del educando

El sistema escolar además de estar inspirado y orientado por un tipo de educación, también debe estar adaptado a las etapas de la evolución biopsicológica y social del individuo para poder formarlo de acuerdo a su capacidad, intereses, necesidades y conforme a su desarrollo normal. Ya que el ser humano desde que nace es un educando, un sujeto que ha de ser educado y sobre el cual actúa la acción educativa y dentro del acto educativo puede asumir diferentes posiciones y nominaciones. Así desde el punto de vista de la cronología, el educando pueda ser párvulo, niño, adolescente, joven, adulto y por la institución a la que concurre: párvulo (los niños del Jardín de Niños), alumno o escolar (al educando que asiste a una escuela donde recibe una formación sistemática, ordenada, intencionada, estructurada y con una currícula específica y continua). "Los adolescentes de las escuelas secundarias (liceos, colegios, gimnasios y los demás equivalentes), estudiante (alumnos de la enseñanza superior)", (Larroyo, 1969: p. 92).

Motivo por el cual se considera mencionar las etapas de la vida infantil, las características y los aportes teóricos del desarrollo del niño correspondientes a la segunda etapa de la vida infantil que se extiende de los 3 a los 7 años, y es el objeto de estudio de la presente investigación.

1. Clasificación de los periodos de la vida humana

(Larroyo 1969: p. 107) propone dividir la vida humana en cinco grandes periodos: infancia, hasta los 12 años; adolescencia, hasta los 18 años; juventud, hasta los 24 años; adultez, hasta los 65 años y senectud, a partir de los 66.

Teniendo en cuenta la aparición y desarrollo de los intereses del niño, el periodo de la infancia la subdividen en tres etapas:

Primera infancia. Que va desde el nacimiento hasta los 3 años y se caracteriza por el predominio de los intereses perceptivos, de automovimiento y de la necesidad de hablar.

Segunda infancia. Va de los 3 a los 7 años, dominan los intereses por las cosas concretas, gracias al desarrollo de las funciones mentales de adquisición (atención, observación, memoria, imaginación reproductora entre otras).

Tercera infancia. Abarca de los 7 a los 12 años, edad escolar en la que corresponden a la aparición de las funciones mentales de elaboración como: juicio, razonamiento, imaginación creadora y todas aquellas que implican un esfuerzo lógico y cognitivo en el sentido más amplio, (Larroyo, 1969).

2. Características de la segunda infancia

Además de persistir los intereses sensoperceptivos, motores y glósicos correspondientes a la primera infancia (0-3 años), la segunda infancia (3-7 años) se caracteriza por el predominio de los intereses concretos, próximos y lúdicos (Sierra Solorio Rosalba y Quintanilla en Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar).

Al iniciarse esta edad, el niño está ya en posesión de todos los mecanismos perceptuales y motores necesarios para su actividad y puede llevar su atención y su interés a la nociones concretas sobre los seres y las cosas. (8. 8arnes en la ciencia de la educación).

En cuanto los intereses concretos del niño, estos son generalmente inmediatos y el niño establece un vínculo directo e inmediato con cada uno. Comprenden aquellos intereses referidos a objetos singulares bien delimitados y poco duraderos.

El medio exterior comienza a interesarle objetivamente y para conocerlo necesita hacer uso de sus funciones mentales (atención, memoria, asociación) y de sus tendencias (observación, coleccionismo, curiosidad, imitación). Es la edad del coleccionista, clasificador e interrogador sobre todo y del experimentador ya que las cosas la modifica, transforma y las rehace o deshace.

Los intereses próximos se refieren a lo inmediato; al aquí y ahora de las situaciones. El niño busca satisfacer sus intereses en el momento que éstos se presentan. El mediato es el objeto deseado como medio para alcanzar otro.

Los intereses lúdicos "forman una vasta red de medios que permiten al 'yo' asimilar la totalidad de la realidad, es decir integrarla a fin de poder vivirla, dominarla o compensarla" (Piaget, 1976: p. 216); se manifiestan a través del juego, necesidad natural y actividad fundamental en el proceso evolutivo infantil además de ser una forma privilegiada de transmisión social, un trabajo de construcción, creación, representación y comunicación que contribuye a fomentar el desarrollo de las estructuras intelectuales y las facultades físicas y psíquicas.

Por lo que el periodo de la segunda infancia es llamado también la época del juego. Todo lo que observa, palpa y oye el niño lo pone en relación con el juego. A través de éste va desarrollando su atención, memoria, curiosidad, observación y otras capacidades.

El niño que juega se experimenta y se construye, aprende a controlar la angustia, a conocer su cuerpo, a representar el mundo exterior y más tarde a actuar sobre él. Tal como lo señalan diversos autores que escribieron acerca del juego: Winnicott, Freud, Erickson, Piaget, Bühler, entre otros.

Como en nuestro país la educación de la segunda infancia se lleva a cabo en el Jardín de Niños y primer grado de primaria, respecto de lo ya mencionado es importante destacar el carácter lúdico y creativo del quehacer docente en el nivel preescolar versus las expectativas de disciplina, mecanización y transmisión de contenidos útiles al aprendizaje de contenidos previos a la matemática y lectoescritura, por una parte y al cumplimiento de hábitos de disciplina tradicionales, por otra.

Las maestras de educación preescolar juegan pero cada vez someten esta actividad lúdica a las expectativas de aprendizaje relacionados con la educación primaria. Lo que origina que los padres de familia le atribuyan un carácter preprimario al nivel preescolar.

Cuando la importancia de este nivel debería centrarse en tres aspectos relevantes: el juego, la actividad creadora y la socialización. El juego como un espacio de transición, en donde se recrea la conflictiva infantil, estableciendo las bases de la actividad propiamente simbólica y no como una actividad de aprendizaje programado, administrado, racionalizado y evaluado, que lo convierte en una técnica más para obtener aquello que la teoría educativa considera importante.

CAPÍTULO III

QUÉ ES LO QUE OTROS DESCUBRIERON

A. Aportes teóricos al desarrollo integral del educando

Diversos autores han tratado de explicar el origen y la evolución del ser humano. Pero teniendo en cuenta que el desarrollo del niño es integral y biopsicosocial y que solo por su estudio se divide, seguidamente se ofrecen aquellas teorías que coinciden en la idea de que el niño más atendido y estimulado está destinado a crecer más fuerte y equilibrado tanto corporal como mentalmente en un ambiente social favorable. Entre los cuales cabe destacar a Gesell, Wallon, Piaget y Freud.

1. Arnold Gesell

Primer psicólogo estadounidense que estudió el comportamiento infantil, el desarrollo de patrones conductuales, motores, adaptativos, personales, sociales y del lenguaje de modo sistemático y científico, mediante la observación directa a través de filmaciones de niños de distintas edades e investigo el proceso de desarrollo infantil.

Según Gesell, en la ontogénesis, existen unos patrones normativos de desarrollo con valor universal para cada edad. Así describe y considera la conducta evolutiva del niño en 4 áreas representativas del crecimiento: Conducta motriz, conducta adaptativa, conducta del lenguaje y conducta personal social. Las cuales tienen conductas, tipos y sirven de patrón comparativo.

Por otra parte sostiene que en todos esos aspectos "el moldeamiento de la conducta está determinado fundamentalmente por los factores intrínsecos del crecimiento". Así el control de esfínteres es una exigencia cultural del medio; pero su adquisición depende primeramente de la madures neuromotriz. Desde su perspectiva constitucional gen ética, desestima la influencia del medio social y cultural.

2. Henry Wallon

Psicólogo Francés que aporta a la educación la psicogénesis, que es el estudio de los factores ambientales y donde consideró al niño desde su nacimiento como un ser total y social; el análisis de la evolución psicológica (el niño se desarrolla partiendo de relaciones emocionales que tenga y las vaya integrando de manera progresiva, básicamente situaciones); el desarrollo del niño (como un proceso de continuidad con reestructuración) y una clasificación del juego (funcionales, de ficción, adquisición y de fabricación).

Wallon enuncia los siguientes conceptos: estudios de desarrollo, una parte del proceso en conexión con el medio que dan lugar a relaciones delimitadas para la conducta del niño, importantes para conocer la vida psíquica del niño.

La preponderancia funcional, la actividad que caracteriza un estudio y será sustituida en el siguiente estadio por otra. La alternancia funcional, dependiendo del medio, la actividad se orientará hacia ciertos objetivos.

La integración funcional, se supera un estadio cuando se integran al anterior las actividades nuevas y la enriquecen. Crisis y desarrollo, son resultado de una nueva conducta que se da por la superación de un estadio.

Referente a los estadios de desarrollo Wallon plantea cinco y tiene coincidencia con los de Piaget pues ambos autores exponen que hay transformaciones y reorganizaciones que parten de la inteligencia sensoriomotriz a la inteligencia lógica del acto del pensamiento y la diferencia está en que Wallon se centra en los cambios evolutivos y las diferencias de las etapas, resueltas mediante la crisis.

Estos estadios son: El impulsivo emocional que comprende el primer año de vida y se caracteriza por la actividad motora refleja; sensoriomotor y proyectivo (1-3 años) que es cuando el niño descubre el mundo de los objetos y se proyecta a través de éstos para percibirse así mismo; personalismo que abarca de 3 a 6 años, donde el niño reconoce las

situaciones, es decir la imagen de sí mismo como ser individual e independiente de estas, hasta alcanzar la conciencia del yo; pensamiento categorial (6-10 años) las características principales son: constitución de categorías, conocimiento operativo racional y función categorial. El valor funcional del acceso a los valores social es importante en esta etapa.

El estadio posterior crisis de la pubertad (11-12 años) pertenece a otro nivel educativo, los ya citados son los que se presentan durante la edad preescolar y primaria.

3. Jean Piaget

Filósofo, biólogo, psicólogo y pedagogo suizo creador de la epistemología genética, teoría que estudia el origen y desarrollo evolutivo del conocimiento y en la que se toma en cuenta la interacción del sujeto consigo mismo y el medio que lo rodea.

Entre sus conceptos básicos nombra alas "invariantes funcionales" constituidas por los procesos de organización y adaptación y permite al organismo sobrevivir en las condiciones del medio.

La adaptación abarca las subpropiedades de asimilación, incorporación de objetos de conocimiento a las estructuras existentes y la acomodación, transformación que hace al sujeto de los objetos que conoce.

Mediante estos procesos básicos, el individuo forma nuevas estructuras que le permitirán el desarrollo de su pensamiento.

Piaget plantea cinco estadios que el ser humano debe superar en forma consecutiva ya que cada etapa prepara la siguiente.

Para estudiar el niño en edad preescolar y primer grado de primaria es necesario tomar en cuenta las dos primeras etapas, el "período sensoriomotriz" que abarca las edades de 0 a 18 meses, en el cual el niño conoce su entorno a través de los sentidos, y el "período

de preparación y organización de las operaciones concretas" que comprende de 2 a 7 años de edad, donde el niño construye las operaciones de sustento a las operaciones concretas del pensamiento.

4. Sigmund Freud

Médico y psiquiatra nacido en Moravia (Checoslovaquia) iniciador del psicoanálisis que al querer encontrar una explicación de la neurosis adulta, crea una visión innovadora de la infancia.

A partir del trabajo clínico con los adultos, descubre que los olvidos de impresiones infantiles se muestran en la vida adulta. Decía que las primeras experiencias moldean la personalidad al pasar los niños por una serie de etapas psicosexuales (oral, anal, fálica, latencia y genital). Para Freud la historia del desarrollo de la sexualidad se origina en la etapa de latencia.

En su teoría, se entiende por objeto todo aquello en lo cual la pulsión encuentra un tipo de satisfacción, éste puede ser una persona, una parte del cuerpo, una cosa o cualquier otro, donde el sujeto dirige su amor, constituyendo así su propia satisfacción por lo que la edad preescolar es importante ya que en ella se construyen modelos de relaciones objetales que durarán toda la vida y que servirá de base en la pubertad.

Principal aportación que se considera en el actual programa de educación preescolar, ya que a través de estas relaciones .el niño va adquiriendo experiencias negativas o positivas expresadas mediante dibujos u otras actividades en las que puedan reflejar su conducta con compañeros, maestros y en general con las personas que se relaciona.

El niño pasa por cinco etapas psicosexuales que van de la oral, anal, fálica, latencia y genital cuyas peculiaridades de cada una, dejan huellas en la memoria del individuo y siempre se interrelacionarán en su presente.

La etapa oral abarca aproximadamente los primeros 18 meses se divide y consiste en la fijación de la conducta por medio de la boca (comer, succionar). Etapa anal, de una a tres años, donde el niño suele encontrar satisfacción mediante el retenimiento o expulsión de sus heces fecales y orina. En esta etapa comienza el control de esfínteres.

Etapa fálica, se presenta a partir de los tres a cinco años de edad. En esta los niños descubren sus genitales y aparecen los complejos de Edipo y Electra.

El período de latencia, de los cinco a los nueve años, procede desde las primeras sumisiones hasta las prohibiciones educativas. Se organiza el yo, ello y súper yo. Posteriormente se da la etapa genital (10-14 años) correspondiente a la edad consecutiva al nivel primaria.

B. Aportes teóricos al desarrollo social

1. Erik Erikson

Psicólogo norteamericano nacido en 1902 que en su teoría de la adaptación mencionó que la personalidad se forma conforme el sujeto atraviesa ocho etapas: 1) confianza vs desconfianza; 2) autonomía vs; vergüenza y duda) iniciativa vs; culpa correspondientes al nivel preescolar; y 4) destreza vs. Inferioridad; 5) identidad vs. Confusión; 6) intimidad vs. Aislamiento; 7) productividad vs. inercia y; 8) integridad vs. hastío y desesperación que se dan en las edades posteriores.

Que cada etapa es una crisis psicosocial por vencer y una fortaleza por crear y que para pasar a una nueva etapa, hay que enfrentarse aun conflicto y resolverlo. Dicha resolución puede ser positiva cuando conduce a interacciones saludables entre la persona, las demás personas y el medio; o negativa cuando se traduce en una mala adaptación: desconfianza, vergüenza, sentimiento de culpa, sentimiento de inferioridad, fijación del pensamiento en uno mismo y desesperación.

La solución de cualquier conflicto depende de lo bien que se hayan resuelto los conflictos anteriores. Erikson agregó un componente social y cultural, que permite que el niño salga de sus crisis de desarrollo habiendo enriquecido positivamente su personalidad.

Las etapas que propone y corresponden al nivel preescolar y primaria son:

- confianza vs. desconfianza (0- 12 meses) en esta etapa el niño toma sentido de su propia adecuación al medio y valor personal. Por lo que parece importante que la calidad de la presencia de la madre vaya a la par con su regularidad en la atención del bebé. La relación del bebé con la madre es la más importante.
- autonomía vs. vergüenza y duda (1 a 3 años) se caracteriza por el inicio de la independencia y autonomía que el niño va logrando, el desarrollo rápido de sus facultades y al final que posea fuerza de voluntad y distinción entre sí y no, bueno y malo, tuyo y mío y pueda expresar verbalmente muchas cosas. Además de poderle explicar el por qué de las prohibiciones y por último,
- iniciativa vs. culpa (3/4 a 6/7 años), el niño es activo, está en la edad del juego simbólico y el descubrimiento del sexo. La iniciativa se refiere al querer escoger, la culpa el no querer aceptar lo que el adulto le solicita.
- Las demás etapas corresponden a edades posteriores de la vida del individuo.

2. Abraham Maslow

Representante de la teoría humanista o existencial que propone que se tome en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales, y autor de la teoría de la jerarquización de las necesidades en la cual identifica seis categorías de necesidades básicas y las ordena según la primacía en que estas son satisfechas, de tal forma que los esfuerzos del individuo se dirijan hacia el nivel más bajo de necesidades que no ha satisfecho.

- necesidades fisiológicas. Describe las fundamentales: alimentarse, beber, dormir, eliminar y tener un refugio donde cobijarse.
- necesidades de seguridad. Todo ser humano requiere de seguridad y de un ambiente ordenado y previsible. La injusticia, inequidad y los peligros físicos pueden hacer al individuo inseguro, ansioso y miedoso. El papel de seguridad que la familia pueda proporcionar es vital y de ayuda para la satisfacción de esta necesidad, desde el inicio de vida del individuo.
- necesidades de integración y de afecto. Se dan después de satisfacer las necesidades fisiológicas y de seguridad y se describen como el deseo de relaciones íntimas y afectuosas con los demás y de tener un sitio en un grupo social, tal como la familia, o los grupos de compañeros.
- necesidades de estima. Estas llevan a la seguridad en sí mismo ya tener un sentido de valor y adecuación personal. Se expresan a través de un deseo de fuerza, aprendizaje adaptación, dominio, competencia, confianza, independencia y/o libertad. La frustración de estas necesidades puede producir un sentimiento de inferioridad y debilidad y en consecuencia un desánimo fundamental.
- necesidad de autorrealización. Se basa en el deseo del hombre de autosatisfacción y en la propia necesidad de realizar sus posibilidades.
- el deseo de saber y de entender. Todos los individuos tienen impulsos positivos para satisfacer la curiosidad, tratar de conocer, conseguir explicaciones y llegar a entender.

Además de estas necesidades Maslow propuso una séptima necesidad, la estética, que se refleja en la necesidad de orden, simetría y de conclusión de las tareas emprendidas. Con respecto a las necesidades básicas ya enunciadas, estas se deben satisfacer; porque si no la necesidad de satisfacerla puede dominar al individuo y las otras capacidades permanecer inactivas o desaparecer. La jerarquía de Maslow implica un orden rígido, sin embargo, se da la excepción cuando la necesidad de propia estima se antepone a la necesidad de afecto.

La jerarquía de Maslow es importante porque resalta la gratificación de las necesidades, proporciona una guía en el análisis de la conducta y por último, para la escuela proporciona un instrumento eficaz para examinar las razones de la conducta de los alumnos. Tiene como finalidad aumentar la comprensión de las necesidades que motivan a los individuos.

Para finalizar, se dice que el ser humano atraviesa por todas estas necesidades, pero que las tres primeras necesidades enunciadas son las que corresponden al nivel preescolar y primer grado de primaria.

3. Lev Semionovitch Vvaostk~

Psicólogo lingüístico, fundador de la teoría sociocultural en psicología y filósofo soviético que concibió al hombre como un ente producto de procesos sociales y culturales, concedió prioridad a la influencia social en el aprendizaje y desarrollo ontogenético desde el punto de vista biológico y cultural, y el lenguaje y su relación con el pensamiento son el eje de su teoría.

Su trabajo partió de la idea de que las habilidades mentales del niño son producto de su desarrollo social. Que el niño al nacer entra en contacto con otros seres, a partir de la relación que establece con ellos ya través del lenguaje hace suya la cultura de su medio; ya que el lenguaje es la mediación entre la actividad psicológica del individuo y su medio social y expresa las condiciones sociales en que se desenvuelve el individuo.

Postuló que el pensamiento es producto de la interacción material (con los objetos) y que el lenguaje es un producto de la interacción social que pasan por un desarrollo dividido por estadios, en el que cada uno representa la negación dialéctica del anterior.

Cabe señalar que el desarrollo del lenguaje y del pensamiento se inicia con el nacimiento, ya que primero el niño se encuentra ligado al adulto física y emocionalmente y por vía del lenguaje amplía sus experiencias y después organiza sus actividades mentales.

Con respecto a los estadios del habla Vygostky menciona: para la edad preescolar los tres primeros y el inicio del cuarto, los cuales se dan a conocer:

- el natural o primitivo (nacimiento -dos años). Se caracteriza por tres funciones del habla no intelectual: los sonidos que representan un "alivio emocional", los sonidos emocionales vinculados con otros y pueden interpretarse como reacciones sociales (risa) y las primeras palabras del niño (substitutos de objetos y deseos).
- el de la psicología ingenua. El niño aumenta su vocabulario y los círculos del pensamiento y el lenguaje a buscar su vinculación, por el descubrimiento de que las cosas se pueden nombrar.
- habla egocéntrica. El niño al hablar se dirige a sí mismo (monólogo). Se produce el pensamiento verbal o conceptual, el niño piensa al hablar y lo que va a decir a pensar.
- el lenguaje interno. Es cuando el niño ya usa el lenguaje externo e interno para desenvolverse en su medio. Manipula el lenguaje dentro de su pensamiento.

En cuanto al desarrollo del pensamiento ofrece tres etapas, sin embargo, sólo se mencionan las dos primeras que corresponden al nivel preescolar:

- pensamiento fisiognomónico, el niño anima los objetos y proyecta su ego dentro de ellos. También se le conoce como pensamiento en grupos desorganizados, ya que el niño inicialmente agrupa las cosas al azar, luego conforme aparecen junto, en tiempo y espacio, y por último dependiendo de su campo visual los cambia y los sustituye.
- pensamiento concreto o pensamiento en conjunto. Cuando el niño tiende a establecer relaciones entre los objetos a través de vínculos concretos. Durante esta etapa se dan cinco tipos de agrupamiento: el asociativo (el niño se basa en vínculos como color, forma, etc); el de colección (los objetos se

complementan para hacer un todo); en cadenas (la vinculación es consecutiva individual, una relación cuyo significado se da entre un objeto y el siguiente); el difuso (existe una fluidez en el atributo que une a los elementos individuales); y pseudoconceptuales (basado en un pensamiento conceptual pero sin racionalización).

Cabe señalar que para Vygostky los procesos de desarrollo están vinculados a los procesos educacionales. Desde el primer día de vida del niño, en tanto que es participante de un contexto sociocultural y existen los "otros" (padres, compañeros, escuela) quienes interactúan con él para transmitirle la cultura.

Vygostky denominó "zona de desarrollo próximo" (ZDP) a la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea y/o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona. La educación se coordina con el desarrollo del niño a través de dicha zona. Dicho concepto explica de que manera se entremezclan el desarrollo cognoscitivo y la cultura.

En resumen, para Vygostky, los procesos psicológicos humanos son producto de un proceso de construcción que parten de las relaciones interpersonales, de la interacción del sujeto con el mundo por la mediación que realizan otros sujetos sociales. El niño debe obtener toda gama de conocimientos tanto en su medio, como con el maestro y demás personas por su propia voluntad.

4. Alberth Bandura

Psicólogo cognoscitivo y creador de la teoría social del aprendizaje nacido el 4 de diciembre de 1925 en la provincia de Alberta, Canadá.

Su teoría social del aprendizaje se centra en los conceptos de refuerzo y observación. Explica el comportamiento humano a partir de una constante interacción recíproca de los determinantes cognoscitivos, conductuales y ambientales. Tanto el hombre

como su medio son determinantes recíprocos.

Que la gente adquiere destrezas y conductas de modo operante e instrumental; con la observación de otras, imita lo que ha observado y que entre la observación y la imitación intervienen factores cognitivos (capacidad de reflexión y simbolización) que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no.

En los niños, la observación e imitación se da a través de modelos que pueden ser los padres, educadores amigos y hasta los héroes de la televisión.

La imitación se puede dar por los factores de instinto, desarrollo, condicionamiento y conducta instrumental.

Instinto. Cuando las acciones que se observan despiertan un impulso instintivo por copiarlas.

Desarrollo. Cuando en los niños las acciones se ajustan a sus estructuras cognoscitivas y las imitan.

Condicionamiento. Las conductas se imitan y refuerzan por moldeamiento.

Conducta instrumental. La imitación devuelve un impulso secundario, a través del refuerzo repetido de las respuestas que igualan las de los modelos. La imitación reduce los impulsos.

Combina las filosofías del comportamiento y cognoscitivas para formar la teoría de modelar o el aprender de la observación.

El modelamiento se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que se derivan de observar a uno o más modelos. Sus funciones son tres: (1) facilitación de la respuesta (seguir a la masa); (2) inhibición y desinhibición (expectativas en los

observadores); y el aprendizaje por observación (atención, retención, reproducción y motivación).

Los factores que influyen en el aprendizaje por observación son: estado de desarrollado, prestigio y competencia, consecuencias vicarias, expectativas, establecimiento de metas y auto eficacia.

5. Henry Wallon

La explicación walloniana del desarrollo es un esfuerzo por develar las interacciones dialécticas que integran cada uno de los aspectos y momentos de la evolución infantil.

En su estudio planteó tener presente la base fisiológica del individuo; considerar las relaciones del hombre con el medio en que vive en forma dialéctica; que la persona concreta es desde el inicio biológica y social y que no existe individuo psíquico con anterioridad a las relaciones sociales que lo constituyen. Por lo que el desarrollo y la conducta individual se ven posibilitados y limitados por tres órdenes de condiciones: la fisiológica, la psicológica y la social.

La constitución biológica del niño puede ser transformado por las circunstancias sociales de su existencia.

La investigación de Wallon trata de explicar al individuo por las condiciones que sobre él actúan. Partió de la consideración del individuo como un todo que se desarrolla en íntima relación dialéctica con el medio físico y humano.

Mencionó que "la unión de la situación o del ambiente con el sujeto comienza siendo global e indiscernible".

Que el ser humano es individual social porque desde que nace forma parte de una sociedad cambiante, histórica que se interrelacionan, transforman, orientan y definen entre sí.

El carácter social, se da a partir de la interrelación del individuo y el medio, los cuales tienen ciertas condiciones de la existencia colectiva, cambiantes y transitorias.

Lo individual en el sujeto depende de sus caracteres heredados y de las interrelaciones que realiza con los objetos y personas dentro de un medio social específico con su única manera de aprehender la realidad.

También que la emoción, el otro, el medio, el movimiento y la imitación son factores que influyen en el proceso de desarrollo del niño.

La emoción "es el intermedio genético entre el nivel fisiológico con sólo respuestas reflejas y el nivel psicológico que permite al hombre adaptarse progresivamente al mundo exterior que va descubriendo."

6. Jean Piaget

A pesar de centrarse en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia también estudió la relación general de los factores sociales con respecto al desarrollo de la estructura (asimilación -acomodación) y demostró que las interpretaciones del entorno social experimentan, en la infancia, cambios.

Que el clima en que el niño crece es cualitativamente diferente en las diferentes edades. Que el niño interpreta un mismo hecho varias veces como diferentes recursos de interacción social construye. El respeto, la práctica de reglas, los conceptos de mentira, robo, justicia, toman significados diferentes en la evolución infantil.

Que el pensamiento social se desarrolla mediante abstracciones que tienen como objeto de conocimiento la confluencia entre los dos polos de la relación sujeto objeto. Que

la inteligencia es sinónimo de conocimiento y producto de la interacción del hombre con su medio y que el conocimiento es un producto que se construye desde el momento de nacer, a través de la acción del sujeto en su medio.

Este tipo de conocimiento se le conoce como conocimiento social, sin embargo, Piaget a pesar de no designarle este nombre, se refirió a él en "The Moral Judgement of the Child" y en su "Análisis del Signo".

Dicho conocimiento es un conocimiento de contenidos que tienen su fuente en la realidad externa y en las convenciones establecidas por la gente, y se construye desde dentro a través del marco lógico matemático en interacción con el medio. Considera el legajo cultural que comprende el lenguaje oral, lectoescritura, los valores y normas sociales, las tradiciones y costumbres, que difieren de una cultura a otra y que el niño tiene que aprender de la gente, de su entorno social al interactuar y establecer relaciones. Dicha información que el niño obtiene de sus semejantes es una transmisión social.

Este conocimiento es en parte conocimiento empírico debido a que la teoría de Piaget abarca la corriente empirista que afirma que "el conocimiento tiene su fuente fuera del individuo y se adquiere mediante la interacción a través de los sentidos",

Por lo que teniendo en cuenta que en el proceso de socialización el ser humano se forma como sujeto moral inicialmente en la familia, Piaget se interesó en la evolución de los criterios morales.

Definió la moral de acuerdo a la definición de Durkheim, como sistema de reglas y moralidad, como el respeto a esas reglas.

Caracterizó al niño como un ser anómico, que no tiene normas ni criterios para evaluar y hacer juicios morales. Lo que es el punto de partida del desarrollo moral en la ontogénesis.

Sin embargo, para que el niño construya el respeto por la norma, el punto de partida es el respeto por el otro. De ahí que Piaget se centre en el sentimiento de respeto en el niño y distinga heteronomía moral de autonomía moral como los siguientes niveles a la anomia.

Las primeras formas de la conciencia moral son heteronómicas, por la relación de autoridad, presión, y asimetría que mantiene el adulto con el niño. El niño considera las reglas que le son dadas como sagradas, por el respeto que guarda hacia las personas que le son de respeto, los adultos.

La autonomía moral, significa el paso a "otra relación caracterizada por la reciprocidad y una tendencia a la simetría, el niño reconoce su capacidad legislativa como co-constructor de reglas dentro de un proceso de cooperación y argumentación con sus padres", La regla se concibe como un libre decreto de las propias conciencias."

Cabe mencionar que dicho paso no es directo, ya que es una transformación que tiene varios condicionantes, y en esto sólo se aborda el factor cognitivo.

Con respecto al desarrollo de la estructura y la influencia del medio social Piaget comprende que lo que da paso de las estructuras intuitivas a las estructuras operacionales es la condición de miembro de un grupo con iguales de edad, porque el niño ya asiste a la escuela y se relaciona socialmente con niños de su misma edad y tiene que tomar en consideración los puntos de vista ajeno.

Durante el periodo operacional el niño es egocéntrico y subordinado social. Durante el periodo operacional concreto, el niño descentra su punto de vista y tiene igual estado entre sus iguales. Las reglas de conducta se van convirtiendo gradualmente en asunto de mutuo consenso. Sin embargo, tales reglas tienen que ser descubiertas por el niño personalmente, si se quiere que tengan una significación. Su descubrimiento es la actividad social y la cooperación en tareas compartidas. Después de exponer las diferentes teorías enfocadas al aspecto social, se considera conveniente destacar algunos puntos de manera general. .el aspecto social tiene la misma importancia que cualquier otro aspecto del

desarrollo humano.

- este aspecto se da mediante un proceso gradual por etapas, estadios, niveles, conceptos o términos, en forma constructiva, según el autor.
- cada medio ambiente, lugar o contexto, moldea y determina el aspecto social en el individuo, lo que a su vez repercute en lenguaje, forma de pensar, etc.
- el contexto, medio ambiente o lugar siempre está en constante evolución, lo que hace que también el individuo se construya y reconstruya de acuerdo a los cambios que se den a su alrededor.
- el papel que desempeñan los padres con el niño es un factor importante
- el punto de partida en este aspecto es el conocimiento social.

C. El conocimiento social

Teniendo un interés hacia cómo los niños van comprendiendo el mundo social que les rodea y que esto parte del conocimiento social según las teorías ya expuestas , se considera mencionar este término.

Para Flavell (1981: p. 265), el conocimiento social, es "toda actividad intelectual cuyo propósito es pensar o aprender sobre los procesos psicológicos o sociales, el yo, de los otros o de los grupos humanos, así como las interacciones sociales y las relaciones que se producen entre los individuos, los grupos o las comunidades nacionales".

Sin embargo, como este trabajo está enfocado ala etapa infantil, el conocimiento social se refiere a la construcción que el niño hace desde dentro, a través del marco lógico matemático en interacción con el medio. También se puede considerar como el conocimiento que es predominantemente inducido, constituido por "representaciones sociales" que se transmiten a través de los canales de socialización como la familia, las relaciones sociales, los medios de comunicación y otros. (Páez et al, 1987: p. 13).

En ambas concepciones dicho conocimiento tiene su fuente en la realidad exterior, en el entorno social y en el consenso sociocultural establecido, ya que existe como un sistema o estructura organizada que va formándose en una secuencia predecible a medida que el niño va madurando, lo va enfrentando y entendiendo.

Dentro de este conocimiento se encuentran: el lenguaje oral, la lectoescritura, los valores y las normas sociales; esto explica las diferencias entre un niño y otro, entre personas de grupos sociales y culturas distintas.

Por último cabe señalar, que los componentes del conocimiento social son la inferencia, las relaciones sociales y las normas sociales; de las cuales sólo se retornan las normas sociales que se refieren a las reglas y convenciones de la sociedad y se aprenden por repetición o imitación. Lo anterior, por los fines que persigue este trabajo.

Pero no obstante que dicho conocimiento como proceso, implica un desarrollo, éste se menciona a continuación.

1. El desarrollo social en el niño

Además de ser una dimensión del desarrollo humano, es el proceso por el que el niño va formando las capacidades y especialmente los conocimientos que le convierten en miembro de la sociedad. Va unido al estímulo y expansión del mundo que rodea al niño, a través de las interacciones sociales.

Tiene una formación y una secuencia ordenada en la conducta social, las actitudes frente a los contactos sociales y la elección de compañeros. Cualquier desarrollo inicial del niño se produce en presencia de otras personas o estando cerca de ellas.

Al resaltar el papel de la participación activa del niño en sus encuentros sociales como reconoce Bell (1977), dicho desarrollo va unido al estímulo y expansión del mundo que rodea al niño a través de las interacciones sociales, en el curso de las cuales el niño

modifica el comportamiento de los demás y es influido por ellos ya que; cualquier desarrollo inicial del niño se produce en presencia de otras personas o; estando cerca de ellas.

Ningún niño nace social o antisocial. Tampoco el ser sociable lo adquiere de la noche a la mañana. El niño lo aprende por ciclos con mejorías rápidas seguidas de escasa o nula mejoría o incluso de una regresión a niveles inferiores de conducta dependiendo de las oportunidades que tenga de socializar, de su motivación para aprovechar dichas oportunidades y de la dirección y guía que reciba de sus padres, hermanos y maestros, respecto a los mejores métodos de establecer contacto social.

Si estos factores son favorables se convertirá en una persona socialmente adaptada, es decir, que se comporte de forma aprobada por el grupo social, represente el papel que la sociedad le prescribe y tenga actitudes favorables hacia la gente y actividades sociales (criterios del desarrollo social).

Si son desfavorables, podrá ser menos adaptable que otros niños de su edad o que se vuelva asocial, en el sentido de que se aparte del grupo social y pase el tiempo en soledad. Ser asocial, es que todavía no ha aprendido lo que la sociedad espera de él y antisocial, que sabe lo que esperan de él pero hace lo contrario; debido a que no se adapta a algunos de los criterios del desarrollo social o ha desarrollado actitudes sociales desfavorables.

Posteriormente se da la conducta social en la pubertad, correspondiente aun nivel educativo superior, por lo cual no se expone en el presente trabajo.

2. Los agentes de socialización básica

La familia es la agencia de socialización primaria y el primer transmisor de pautas culturales que realiza la función formativa de carácter primario: la educación de los sentimientos, de las actitudes y de los valores que a su vez, desde el punto de vista del proceso de socialización dichas funciones pueden clasificarse en: para la sociedad

(educación radical, ubicación en el sistema social y agente socializador básico) y para el individuo (seguridad psíquica primeras fases de la socialización e introducción de una cosmovisión).

La escuela es el complemento de la labor familiar que como institución social se constituye en una comunidad educativa dentro de la cual se integran tanto los alumnos y profesores como la familia y las propias entidades del entorno, lo que ofrece a los alumnos experiencias sociales más ricas y variadas acordes con las exigencias y necesidades de la sociedad actual; ya que debe introducir a los alumnos en la sociedad en nombre de la cual funciona y trata de lograr sus objetivos, por ser una agencia educativa de carácter formal legalmente.

Si los intercambios con el entorno son habituales y forman parte del currículo organizado, las perspectivas y posibilidades de socialización se ven facilitados y potenciados (Katz, 1977 y Ouchi, 1984).

Se puede considerar en la escuela tres ejes de socialización que cumplen funciones específicas:

- la escuela como institución, ofrece a través de la función de socialización las oportunidades de adquirir y consolidar el sentido del "yo", integrarse como miembro activo de la comunidad escolar y mantener relaciones sociales en diferentes niveles de convivencia.
- el profesor, según su personalidad, sexo y de las relaciones con sus alumnos, actúa como modelo y reforzador de las conductas sociales.
- el grupo de clase, dentro del cual se establecen relaciones estrechas, proporciona a los miembros un cambio del medio y clima de relaciones, les inicia en la heteronomía social y moral y les exige adaptarse a la presencia del profesor de los otros alumnos y del grupo como entorno que propicia la creación de roles, estatus y normas convencionales que escapan a las imposiciones de los adultos.

Dentro de este grupo puede ocurrir que la pertenencia al mismo grupo de compañeros se mantenga a lo largo de la escolaridad. La adquisición de hábitos y actitudes sociales son insustituibles dentro del grupo de clase.

Lo que trae como resultado para la socialización infantil: la aceptación de los otros como diferentes, pero como miembros del grupo y elementos de interacción, el dominio del impulso agresivo; la socialización sexual y la expresión de la inteligencia social que posibilita la empatía y el razonamiento moral.

Cabe señalar que el programa oficial es la guía de los ejes ya mencionados. La institución educativa consiste en el proceso sistematizado de socialización que se lleva a cabo informalmente en el hogar y en el ámbito cultural general y formalmente en la organización docente de la sociedad.

La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización. Implica realizar actividades de enseñanza y aprendizaje en grupos de alumnos.

Así se pueden agrupar en grupos homogéneos, heterogéneos, en conjuntos permanentes o variables, por edades o por capacidades.

La organización vertical, analiza el tipo de agrupamiento que regirá el progreso de una promoción de alumnos a lo largo de toda su escolaridad. Contempla tres alternativas: el sistema graduado, el no graduado y el sistema de ciclos o semigraduación.

La organización horizontal, distribuye un conjunto de alumnos con la misma edad e igual número de años escolarizados en función de diferentes criterios.

El éxito o fracaso de la intervención de los docentes dependerá menos del tipo de agrupamiento por el que opte y más de la oportunidad y pertinencia de la metodología que utilice. Una metodología adecuada al contexto en el que se desarrolla la acción y que sea congruente con las características, necesidades y expectativas de los alumnos, se acercará

más al intento de educar eficazmente.

3. El grupo social

Para estudiar a la escuela como institución social se necesita partir del concepto de grupo social.

El grupo social, es la reunión de seres humanos con relaciones recíprocas, una colectividad identificable, estructurada y continua de personas que desempeñan funciones recíprocas conforme a determinados intereses, normas y principios sociales para el logro de objetivos comunes.

Los elementos esenciales mínimos para la formación de un grupo son: nuevos amigos, servicio, status, recreación, compañerismo y actividades especiales. Los que se dan en el proceso de formación de grupos son:

- base motivante. Se refiere a cualquier motivo, problema, frustración u objetivo humano que una persona no puede resolver y conduce a la interacción con otras personas que parecen estar en la misma situación. El requisito para que se forme un grupo es que las personas con motivos tengan la oportunidad de descubrir a lo largo de cierto periodo de tiempo las preocupaciones que tienen en común con otras personas y de actuar de acuerdo con ellas.
- formación de la organización o estructura. Se define en función de las relaciones de papel hecha por los propios miembros y del estatus entre cierto número de individuos.
- formación de las normas del grupo. A medida que la estructura de un grupo va tomando forma, sus miembros empiezan a preferir ciertas maneras de realizar sus actividades. La norma, designa los resultados de la interacción que producen regularidades entre los miembros del grupo. Indica el margen que los miembros consideran socialmente deseables o aceptables. Una

norma de grupo se reconoce al observar semejanzas y regularidades en las formas de comportamiento, las sanciones y recompensas y la semejanza o convergencia de las personas.

- efectos diferenciales en la conducta. Se refiere a las consecuencias en las actitudes y en la conducta de los miembros que origina la estructura y normas del grupo.

En general el grupo se caracteriza por ser unidad identificable, poseer una estructura social, que cada miembro desempeña una función individual, por las relaciones recíprocas entre los miembros del grupo, tener normas de comportamiento, poseer valores, creencias e intereses comunes, la actividad conjunta tiene uno o varios fines sociales y poseer permanencia relativa.

A medida que el grupo se consolida, su sentimiento de identidad se liga al hecho de ser un miembro de ese grupo, en proporción a su ámbito e importancia en su vida diaria.

4. El sentimiento de pertenencia al grupo

El pertenecer aun determinado grupo social puede ser impuesto por el hecho de nacer (familia, clase social o nacionalidad, por ejemplo) o por el resultado de una decisión personal.

El sentimiento del "Nos", la identidad o el sentimiento de pertenencia en un grupo comprende un cierto vínculo común; una simpatía común y una conciencia definida de estar unidos de alguna manera.

Una constatación fundamental dentro de la vida de los grupos es la satisfacción de las necesidades personales del individuo al interior de un grupo, es el "cemento" que más lo liga con la vivencia de pertenencia al grupo. Los individuos sienten una preocupación común, un interés en lo que sucede a los otros integrantes del grupo y al grupo como totalidad, (Delval,1994).

El individuo siente que pertenece al grupo, que es parte de éste y que tiene un interés común con él. Se puede decir que estos sentimientos incluyen la clase de simpatía e identificación mutua para las cuales la palabra "Nos" es la expresión natural. Quien no encuentra satisfacción personal en el grupo al que pertenece o trabaja, nunca lo sentirá como cosa propia.

Al considerar al grupo como colectivo, se debe tener en cuenta que es también una entidad emocional, que permite desarrollar en mayor o menor profundidad la personalidad de cada uno y la cohesión de todos dentro del grupo. Esta cohesión produce lo que se llama el "espíritu de grupo" o "sentimiento de pertenencia" que se manifiesta con frecuencia por los integrantes del grupo cuando hablan en términos de nosotros sentimos, nosotros creemos, los pronombres se emplean, pero que es fundamentalmente emocional, (Delval, 1994).

El espíritu de grupo o sentimiento de pertenencia se desarrolla progresivamente en la medida que cada miembro del equipo se percibe o vive su identificación o pertenencia al grupo. El grado en que cada uno de los miembros se sientan pertenecientes aun grupo evoluciona con el tiempo.

Cuando se va más allá de la aceptación y se desarrollan sentimientos de pertenencia e integración, se llega ala identidad y entidad emocional, (Craig, s. f.).

CAPÍTULO IV

QUÉ HACER PARA SABER

El conocimiento formal surge, siempre, de elementos igualmente formales. Estos hacen referencia al método empleado y al medio utilizado.

El método de investigación tiene tantas clasificaciones como autores puedan encontrarse; sin embargo, hay un acuerdo en cuanto a algunas formas generales: explicativo y descriptivo. Estos tipos no son mutuamente excluyentes, ya que de alguna forma toda investigación implica una explicación y alguna forma de descripción.

El estudio que se realizó fue tipo no experimental, porque no se modificó intencionadamente, ninguna variable. Fue un estudio no explicativo, porque no se buscaba establecer una relación de causalidad entre la asistencia o no al Jardín de Niños y la percepción del docente en primer grado de primaria; de acuerdo con la clasificación establecida por Hernández, (1999).

Por su diseño, el estudio fue transversal, porque se realizó una sola toma de datos. También fue de tipo comparativo, porque se buscaba identificar las diferencias, en la percepción de los docentes relativa a las conductas sociales, de los alumnos de primer grado de primaria, a partir del hecho de que hubieran asistido o no al Jardín de Niños.

La población que se estudió fueron los maestros de primer grado de todas las primarias públicas de la localidad cabecera municipal de Tzucacab; en el ciclo escolar 2000-2001. Pero como lo que se buscaba era su percepción de los alumnos, se estableció que estos debían cumplir el atributo, de ser de nuevo ingreso a nivel primaria, Se componía de la siguiente manera:

Cada maestro tiene asignado uno, y sólo un grupo de primer grado de primaria. Por el reducido número de sujetos de estudio, se decidió que la muestra sería la totalidad de la

población; en sentido estricto, lo que se realizó fue un censo.

En virtud de que la pregunta de estudio se refería a la percepción del maestro, como objeto de conocimiento, los datos que se requerían, para realizar la investigación, eran relativos a la forma como los maestros percibían las conductas de sus alumnos. Estos datos son:

- autonomía en su comportamiento dentro de la escuela
- convivencia social con sus compañeros
- cooperación con sus compañeros en sus actividades escolares y juegos
- independencia en la atención de sus deseos y necesidades
- cumplimiento de las normas y reglas del grupo y de la convivencia social

Todos estos son resultado del aprendizaje social, como señalan Bandura (1971) y Piaget (1976). Pero, a la vez, son consecuencia de la confianza que tiene el niño para desenvolverse en un entorno diferente a la familia; de acuerdo a lo expuesto por Erickson (1963) y Freud (1963).

La identificación de estos aspectos, es difícilmente detectable en forma directa; especialmente si se trata de un grupo de 25 a 30 alumnos. Pero, también, cada uno de ellos es posible identificarlos en conductas específicas.

A. Instrumento

Para la elaboración del instrumento, se realizó una investigación con el método Delphi de dos etapas.

En primer lugar se procedió a determinar cuál aspecto del desarrollo integral del niño se expresaba en conductas más fácilmente observables. Por tanto, se aplicó un cuestionario de campos semánticos, aun grupo de docentes del nivel preescolar, todas de la misma zona escolar, la zona 24, y también todas ellas ejerciendo frente a grupo, en el momento de la encuesta. El cuestionario consistió en dos, ítems de respuesta abierta:

identificar el aspecto más fácil de observar y evaluar, de los 4 que son enfocados en el programa de educación preescolar y cuáles serían los indicadores para observar dicho aspecto. En la primera pregunta, las respuestas posibles eran: social, intelectual, físico y afectivo. En la segunda pregunta, las respuestas podían ser tantas como la docente considerara.

Con los resultados obtenidos, se estableció que el aspecto social era el que se podía expresar en conductas más fácilmente observables.

Con todas las conductas señaladas, por las docentes, se elaboró una lista de 56 ítems. Esa lista fue presentada a las mismas docentes, en conjunto, y ellas propusieron eliminar 23 de los ítems.

Con el resultado de esa segunda etapa, se diseñó un instrumento "ad hoc", para obtener los datos necesarios; junto con otros datos adicionales como información general del alumno y estadísticas académicas. El instrumento fue una lista de cotejo que registraba en 33 ítems las 6 dimensiones ya establecidas.

Se eligió la lista de cotejo porque en ella se enumera un conjunto de aspectos a verificar; por tanto es más un instrumento de verificación que de evaluación. Verifica porque da valor de verdad a la presencia o ausencia de un atributo particular; no puede hablarse de evaluación porque no le da ningún valor cualitativo, insistiendo sólo establece existencia o no. La lista de cotejo, actúa como un mecanismo de revisión, que se utiliza durante la observación de un proceso, para identificar en ciertos indicadores preestablecidos y la revisión de su logro o de la ausencia (Mehrens, 1982).

Una lista de cotejo correctamente elaborada obliga al observador a dirigir su atención hacia características o rasgos muy bien especificados, permiten hacer comparaciones interindividuales con base a una serie común de características o rasgos y representan un método sencillo para registrar observaciones.

Como instrumento, también puede servir para medir cuantitativamente o evaluar cualitativamente, dependiendo del enfoque que se le quiera asignar. O bien, puede medir con mayor o menor grado de precisión o de profundidad. Por ello, las listas de cotejo poseen un amplio rango de aplicaciones, y pueden ser fácilmente adaptadas a la situación requerida.

Normalmente cada ítem de una lista de cotejo, tiene un solo resultado o valor posible, de entre dos o más posibles; por ejemplo: ausente, iniciado y terminado.

De lo anterior puede, entonces, establecerse que las listas de cotejo poseen, necesariamente, dos componentes: un listado de atributo y un rango de criterios de evaluación (logrado, no logrado; puntajes; notas; conceptos y otros), que se pueden agrupar en una sola columna o en varias, si el caso así lo amerita.

La principal utilidad de una lista de cotejo, durante una observación, es que permite focalizar la atención en los atributos específicos de interés. Por tanto, es deseable que se utilice cuando se desee averiguar la presencia o ausencia de determinado rasgo y que se especifiquen claramente las características que se habrán de observar. Para la observación de las conductas individuales dentro de un grupo, con una lista de cotejo es posible observar a cada sujeto de uno en uno y limitar las observaciones a los puntos especificados en la lista de cotejo. Posteriormente pueden agruparse los resultados: por individuo, todos sus atributos; por subconjunto de individuos, todos los niños y todas las niñas; por dimensión, conductas sociales, conductas individuales.

Por lo anteriormente expuesto, se eligió como instrumento la lista de cotejo:

- Para focalizar la atención del maestro, solamente en ciertas conductas específicas
- Para facilitar al maestro la observación de la presencia o ausencia de las conductas específicas
- Para facilitar el análisis posterior, a partir de los resultados por alumno y por

grupo de alumnos

B. Procedimiento para obtener los datos

A efecto de clarificar el propósito y pertinencia del instrumento, se realizó una prueba piloto con un maestro de primer grado de primaria, en una escuela del municipio vecino de Peto. A partir de sus comentarios, el texto de algunos ítem fue modificado así como el formato de presentación. La versión final del instrumento (ver apéndice 1) fue administrada en las horas de clase a cada uno de los grupos de primer grado de las primaria de la cabecera municipal de Tzucacab, previo permiso del director del plantel y con la participación de los maestros de cada grupo. El procedimiento para aplicar el instrumento fue el siguiente: a cada maestro se le entregó el cuestionario, después de una descripción y explicación, del propósito del instrumento y de la investigación.

- todos los maestros dispusieron de los cinco días laborales de una semana.
- por razones de tiempo, fue necesario realizar la entrega de los cuestionario, en dos bloques diferentes, con una semana de distancia.
- pasados los cinco días, los instrumentos fueron recolectados, junto con las listas de calificaciones y datos generales de los alumnos.

En virtud de que este es un estudio descriptivo y de naturaleza cuantitativa, todos los cuestionarios fueron registrados en computadora, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 10.0.

Para el análisis de las respuestas de todas las secciones del instrumento, se utilizó la estadística descriptiva, calculando las medidas de tendencia central y de dispersión. Adicionalmente, se estableció un índice de la percepción que el docente tenía de cada alumno integrando varios de los ítemes del cuestionario. De este índice se calculó la t de student, para establecer si existe vinculación entre las variables.

CAPÍTULO V

QUÉ OCURRE EN LA ESCUELA

A. Resultados

En este capítulo se presentan los datos obtenidos, del estudio realizado por medio de la administración del instrumento. A través de la información obtenida fue posible identificar las diferentes perspectivas y percepciones de los docentes, en cuanto a las dificultades que, para integrarse, enfrentan los alumnos de nuevo ingreso a la escuela primaria.

El total de los resultados se presenta en el apéndice 2. A continuación se presentan las tablas de frecuencias de dichos resultados.

En el registro de los datos de alumnos inscritos, en el inicio del curso, se identificaron 236 alumnos; sin embargo, al iniciar el análisis de los registros se encontraron situaciones particulares, como alumnos inscritos en varias escuelas y otras condiciones:

Con los datos anteriores, se estableció el número real de alumnos que asistían a la escuela. Esto llevó a una nueva selección.

De los alumnos presentes, se identificaron 43 alumnos que estaban repitiendo el curso, por no haber sido promovidos en el curso inmediato precedente. Estos fueron excluidos del estudio, porque hubieran cursado preescolar o no, ya no cumplían las condiciones para ser sujetos de estudio: que fueran de nuevo ingreso en la primaria:

Finalmente, los maestros contestaron los cuestionarios, refiriéndose, únicamente, a esos 188 alumnos.

Para simplificar la lectura de las figuras, se estableció una equivalencia en el nombre de los grupos.

Lo primero que se estableció fue la proporción de hombres y mujeres:

Puede verse que la proporción de mujeres es ligeramente inferior al 50%; esto tiene dos vertientes: la primera, es la expresión de una visión cultural, ya que los padres de familia tienen la idea de que la mujer es para la casa y el varón es el que debe estudiar y trabajar; la segunda es que en este grupo de edad, hay más hombres que mujeres, pero la diferencia es menor que la se observa en la figura, ya que la relación es de 50.4% hombre y 49.6% mujeres, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2000, (INEGI, 2003).

Posteriormente, se estableció cuántos de los alumnos habían asistido a la educación preescolar:

El promedio de todos los grupos es que el 80.3% de los alumnos asistieron al Jardín de Niños y el 19.7% no lo hicieron. Quizá debido a la falta de interés de los padres de familia por enviar a sus hijos al Jardín de Niños, a la falta de carácter obligatorio de este nivel ya que no es requisito para ingresar a la primaria. El único caso en el cual hay una desviación significativa es el grupo 3, en el que casi la mitad no asistió al Jardín de Niños.

En cuanto al cuestionario, se identificaron 5 dimensiones que podían presentar los siguientes valores:

Con los valores obtenidos en cada dimensión, y aplicando el instrumento se obtuvieron los siguientes resultados:

Como puede verse únicamente en dos dimensiones, cooperación y cumplimiento de la norma, existen diferencias significativas entre ambos grupos de alumnos ya favor de los alumnos con preescolar, quizá porque las docentes preescolares cumplen con el objetivo: que el niño desarrolle su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros

niños y adultos, (SEP, 1992); además realizan actividades y acciones tendientes a favorecer estas dimensiones, ya que es ante todo un aprendizaje social y escolar.

En cuanto a la dimensión Autonomía los resultados de cada ítem fueron:

Aquí resulta evidente que en los ítem 2 y 31 existen acusadas diferencias entre ambas poblaciones a favor de los alumnos con preescolar y quizá porque este es un tipo de aprendizaje escolar y la experiencia escolar haya sido favorable para el logro de esta transición y adaptación. En todos los demás no se observan diferencias significativas.

Por lo que se refiere a la dimensión Convivencia los resultados de cada ítem fueron:

En este caso, las diferencias estadísticamente significativas se presentan en los ítem 6,13,24 y 27, a favor de los alumnos con preescolar quizá porque este es un tipo de aprendizaje familiar, social y escolar y la interacción que haya tenido con otros compañeros, influya en el desarrollo de esas ítemes. Es curioso que en el ítem 33 los alumnos sin preescolar tienen una conducta más participativa que quienes ya lo cursaron quizá porque este no es un aprendizaje escolar no han sido reprimidos, a que en su casa le han enseñado el respeto por los demás, a que aún no tienen la suficiente confianza con los demás miembros del grupo, aún son un poco tímidos, o a que la actividad es significativa para ellos y se centran en ellas. Es un tipo de aprendizaje familiar.

En cuanto a la dimensión Cooperación, en cada uno de sus ítemes se obtuvieron los siguientes resultados:

Es este aspecto puede verse que en los ítemes 4, 11 y 25 existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos con preescolar debido a que este es un tipo de aprendizaje social y preescolar y en el nivel preescolar se realizan actividades entre todos los alumnos, juegos y acciones que toman en cuenta a los demás. De hecho en el caso del ítem 4 se presenta la diferencia más importante de todos los datos recabados con el instituto. Lo que reafirma y confirma que la educación preescolar sí cumple con uno de

los objetivos del programa que el niño desarrolle su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos (SEP:1992).

Por otra parte, en la dimensión Independencia, se obtuvieron los resultados siguientes:

En este caso en los ítems 7 y 26 se encuentran diferencias que arrojaron una t elevada, lo que permite señalar que en ellos existen diferencias entre ambas poblaciones ya favor de los alumnos con preescolar esto quizá se deba a que es un tipo de aprendizaje social y escolar y el nivel preescolar le ofrece al alumno la oportunidad de participar y actuar con otros compañeros(as) y en otro ambiente o contexto.

Es curioso notar que el ítem 30, los alumnos que no asistieron a preescolar, presentan un promedio mayor y una desviación estándar menor, lo cual se podría atribuir a que crecen de una mala experiencia escolar hay interés en las actividades, esperan una oportunidad para actuar y expresarse, o a que en el hogar los motiven a tener iniciativa. Es un tipo de aprendizaje social.

Finalmente, en la dimensión Cumplimiento de las normas, los resultados, por ítem, son los siguientes:

En este caso se presentan diferencias únicamente en los ítems 10 y 21 a favor de los alumnos con preescolar, quizá porque ambos ítems pertenecen a una experiencia social escolarizada y quienes han asistido al Jardín de Niños ya saben que cada individuo tiene un nombre, hay que participar en la clase de educación física y quienes no han cursado por el Jardín de Niños carecen de este tipo de aprendizaje.

B. Diferencias estadísticas significativas

En congruencia con la hipótesis del presente trabajo, los resultados permiten dar cuenta que el maestro de primer grado de primaria tiene una percepción diferente de los

alumnos con y sin educación preescolar en su grupo.

Los datos de la tabla 4 establecen que el 80.3 % corresponde a los alumnos que cursaron el nivel preescolar y el 19.7 % a los alumnos que no lo cursaron. Lo que significa que aún no se logra que todos los niños cursen el nivel preescolar.

Por otro lado, los datos de la tabla 5 indican que entre ambas poblaciones 2 de las 5 dimensiones estudiadas presentan diferencias estadísticamente significativas y en favor de los alumnos con educación preescolar, éstas son: la dimensión de la cooperación y la de cumplimiento de normas. En lo referente a la dimensión de cooperación, los alumnos con preescolar obtuvieron un promedio de 6.26; en la de cumplimiento de normas 5.74. Respecto de la t de student los resultados fueron de 0.01 para la dimensión de cooperación y de 0.02 para la de cumplimiento de normas; lo cual establece que ambas poblaciones son equivalentes.

En la dimensión de autonomía, tabla 6, los ítems que manifiestan marcadas diferencias entre ambos grupos son: (02) "responde cuando se pasa lista..." y (31) "entra en el salón de clase desde..."; en favor de los alumnos con preescolar. Específicamente el ítem 2 alcanzó un promedio de 0.93 y el ítem 31, 0.97. Cabe señalar, que en esta dimensión hubo un ítem en favor de los alumnos sin preescolar (el 17) "pasa la pizarra sin...", cuyo promedio fue de 0.70. El valor que obtuvo la t de student en el ítem 2 fue de 2.823, en el ítem 31, 3.377 y en el ítem 17, 1.123.

En la dimensión convivencia, tabla 10, las diferencias estadísticamente significativas ya favor de los niños con preescolar se presentan en el ítem 6 "comparte los...", donde el promedio es de 0.88, en el ítem 13 "cede sus cosas...", de 0.85; en el ítem 24 "comparte el...", de 1.00; en el ítem 27 "invita a su..." de 0.92. Con respecto a los alumnos sin preescolar, el ítem 23 "invita a su ..." obtuvo un promedio de 0.70 y el ítem 33, "permite que los demás...", el promedio de 0.70, promedios mayores que los obtenidos por niños con preescolar. El valor que obtuvo la t de student en el ítem 6 fue de 1.937, en el ítem 13, 2.066, en el ítem 24, 2.037, en el ítem 27, 1.995; en el ítem 23, 1.337, y en el ítem

33, 1.194.

En la dimensión cooperación, tabla 8, las diferencias estadísticamente significativas y a favor de los alumnos con preescolar se dan con un promedio de 0.90 en el ítem 4 "trabaja en equipo...", con 0.95 en el ítem 11 "participa en el juego...", y con 0.94 en el ítem 25 "ayuda a repartir...", de los promedios obtenidos en cada ítem sobresale el 04. En cuanto a los alumnos sin preescolar, el ítem 16 "participa en ...", se encontró con un promedio de 0.86 a favor de ellos, por ser una actividad lúdica para todo niño. Así para el ítem 4, la t fue de 3.194, para el 11, la t= 2.782, para el ítem 25, la t= 2.076 y para el ítem 16, la t= 1.209.

En la dimensión independencia, tabla 11, en los ítem 7 y 26, se encontraron las diferencias entre ambas poblaciones ya que arrojan t elevada cada uno, t= 2.534 para el ítem 7 y t= 2.037 para el ítem 26. El promedio obtenido a favor de los alumnos con preescolar fue de 0.91 para el ítem 7 y de 1.00 para el ítem 26.

Se considera relevante hacer notar que en esta dimensión, el ítem 30 "toma la iniciativa...", los alumnos que no asistieron a preescolar presentan un promedio de 0.76 mayor, y una desviación estándar menor de 0.43.

En la dimensión cumplimiento de normas, tabla 12, únicamente los ítem 10 y 21 presentan los alumnos con educación preescolar resultados que son más altos y significativamente diferentes de los alumnos sin educación preescolar. Los alumnos que asistieron a preescolar obtuvieron un promedio de 0.94 mayor y una t= 2.562 en el ítem 10, y un promedio de 0.99 mayor y una t= 2.996 en el ítem 21.

CONCLUSIONES y RECOMENDACIONES

En general se puede decir, que la investigación de la percepción del docente de primer grado de primaria hacia los niños con y sin educación preescolar, es de interés por el carácter obligatorio que ha adquirido en nivel preescolar.

Por lo que se da a conocer de manera concisa que existe relación entre la percepción del docente de primer grado de primaria, el antecedente escolar y la integración del niño al grupo.

Que hay coincidencia entre lo planteado por los autores citados en la parte literaria acerca de la importancia que tiene el nivel preescolar como antecedente escolar para favorecer la integración del niño a un grupo social-escolar cada vez más amplio.

Que en el primer grado de primaria aún hay niños sin educación preescolar y que dicha inasistencia propicia menor integración en el grupo y nivel educativo.

Que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niños que ingresan con preescolar y los niños que ingresan sin dicho antecedente, ya que los primeros muestran mayores promedios en la dimensión de cooperación y en la dimensión cumplimiento de normas,

En cuanto a la dimensión autonomía, el promedio de los niños que ingresan con preescolar siguen siendo significativamente mejores en los ítemes (02) "responde cuando se pasa lista..," y (31) "entra en el salón de clases desde..." porque son aprendizajes que se adquieren únicamente en la escuela, y en los niños que ingresaron sin preescolar en el ítem: (17) "pasa ala pizarra sin..", Los dos primeros ítemes quizá se deban a que son aprendizajes que se adquieren en la escuela o sea en el nivel preescolar y el último, a que estos niños tienen interés y deseo por experimentar e interactuar e interactuar con materiales que son novedosos para él. y es un aprendizaje que aún esta adquirido.

En la dimensión convivencia, el promedio de los niños que ingresan con preescolar siguen siendo significativamente mejores en los ítemes (06) "comparte los...", (13) "cede sus cosas...", (24) "comparte el pupitre..." y (27) "invita a su compañero de..." debiendo a que estos ítemes son producto de un aprendizaje del ambiente familiar y que han sido reforzados en la escuela. Y en los niños que ingresaron sin preescolar en los ítemes (23) "invita a su compañero..." y (33) "permite que los demás..." porque son aprendizajes que se pueden adquirir en el ambiente familiar y reflejarse en el ambiente escolar sin ser reforzados.

En la dimensión cooperación, los promedios de los niños que ingresaron con preescolar siguen siendo significativamente mejores en los ítemes: (04) "trabaja en equipo...", (11) "participa en el juego..." y (25) "ayuda a repartir...", porque son aprendizajes que se adquieren en el ambiente escolar y en los niños sin preescolar en el íteme (16) "participa en. ..." por ser una actividad lúdica para todo niño.

En la dimensión independencia, los promedios de los niños que ingresaron con preescolar siguen siendo significativamente mejores en los ítemes: (07) "participa en juegos. ..." y (26) "sale del aula. ..." porque son aprendizajes y experiencias favorecidas en el ambiente escolar y social, y en los niños sin preescolar en el ítem: (30) "toma la iniciativa..." porque éste es una experiencia innovadora en el niño que nunca ha asistido a la escuela y se va favoreciendo a través del ambiente escolar y social.

Y por último, en la dimensión cumplimiento de normas, los promedios de los niños que ingresaron con preescolar siguen siendo significativamente mejores en los ítemes: (10) "llama por su nombre..." y (21) "participa en..." debido a que estos tipos de aprendizajes son resultados exclusivos del ambiente escolar y solo aquellos niños que han asistido a preescolar lo alcanzan.

En el cálculo global, de ambos grupos, se encontró una t de student = 4.172, lo que resulta mayor que el valor mínimo para aceptar la hipótesis válida, que es de 2.347 con un nivel de confianza de 0.01. De esta forma, el conjunto de datos y análisis realizado establece que la hipótesis válida es cierta y la hipótesis nula es falsa.

Por lo que puede concluirse que los docentes de primer grado de todas las escuelas primarias de Tzucacab, tienen una percepción diferente de la integración escolar de los niños que no han recibido educación preescolar, respecto de los alumnos que sí la recibieron.

Los resultados del presente trabajo sugieren que es necesario investigar en varios ámbitos, relativos a los maestros y los alumnos de primer grado de primaria. En primer lugar, habría que establecer si después de establecida la obligatoriedad de la educación preescolar, se siguen presentando casos de alumnos sin educación preescolar. Es indudable, en virtud de la oferta educativa, que en algunas zonas, especialmente rurales, esto seguirá manifestándose.

También hay que considerar si la convivencia regular con toda la familia extendida sufre, y en qué medida, algunos de los elementos de la educación preescolar; esto suele presentarse en las comunidades del campo pero muy rara vez en la ciudad. En este caso particular, habría que conocer qué elementos de la convivencia social ofrece la educación preescolar, que no son proporcionados por la familia extendida.

Por otra parte, sería deseable conocer si la diferenciación que realizan los maestros, tiene efectos, y de qué tipo, en los alumnos sin educación preescolar. Además, habría que saber si los maestros expuestos a estos alumnos sin preescolar ¿manifestarán las mismas diferencias si se trata de escuelas rurales o urbanas?

Un elemento importante de toda investigación social, es conocer los efectos a largo plazo, por tanto sería conveniente hacer estudios longitudinales a largo plazo, de los alumnos que no cursaron educación preescolar.

BIBLIOGRAFÍA

ANTUNEZ Serafín. Claves para la organización de centros escolares. España: Horsori (Cuadernos educación 13). 1998.253 p.

BAECK, L. Ideologías, educación y democracia, Ed. Monte Avila. Caracas. 1993: 432 p.

BERTEL Y, M. Obligatoriedad función social del Jardín de Niños en México. En Arroyo, M. (Coord.) La atención del niño preescolar. Entre la práctica educativa y la complejidad de la práctica. México. Instituto estatal de educación pública de Oaxaca., Fundación SNTE para la cultura del maestro Mexicano. Oaxaca. 1995.

-----Repercusiones de la revolución educativa en el nivel preescolar, en "Cero en conducta, Revista educativa", Año 1, número I, septiembre y octubre, 1985.

CASSIRER, E. Filosofía de la Educación, Fondo de Cultura Económica. México. 1978: 219 p.

COBOS, Rubén. Et al Introducción a las ciencias sociales I. México: Porrúa. 1988.

CONALTE (s/f),1989-1994: Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. Consejo Nacional técnico del educación, México: autor. 1989. 90 p.

-----Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. México: autor. (s/f). 100 p.

-----Hacia un nuevo modelo educativo. México: autor. 1991. 167 p.

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Ediciones 1999 y 2006, Porrúa. México

CRAIG, J. Manual de psicología y de desarrollo educativo (tomo I) México: Englewood Cliffs.

DAVID OFF, L. Introducción a la psicología. México: Mc Graw Hill. 1989.

DELVAL, J. El desarrollo humano. México: Siglo Veintiuno. 1994.

Enciclopedia de la educación preescolar (tomo II). México: Santillana. 1998.

Enciclopedia práctica de pedagogía (tomo I) Barcelona (España): Planeta. 1988.

FERNANDEZ, M. Hacia una administración escolar productiva, una visión educativa y psicopedagógica, en correspondencia con la macroplaneación, contribuciones ara abatir el rezaca o educativo desde primer grado de primaria. Tesis de Maestría, en "Educar: Revista de educación". Número 16, enero marzo 2001. México

<http://cdu.cnc.una.py/docs/cnc/ruos/bandura/bandura.html>

<http://www.cam./valores/boletín6d.htm> . Realizado por Maximiliano y Esteban Nardelli.

<http://www.cne.or.mx/información/educadores/decrol.htm>

<http://www.shipedu/cqbocree/bandura.htm> /compilado por Amanda Moore.

HURLOCK, Elizabeth. Desarrollo psicológico del niño. España: Eds. del Castillo. 1967.

KINNARD, White, Richard H Coop. Aportaciones de la psicología a la educación. Anaya/2.

LARROYO, Francisco La ciencia de la educación. 11 a. ed.. México: Porrúa. 1969. 599 p.

-----Historia general de la pedagogía. 20a. Ed. México: Porrúa. 1986. 803 p.

MEECE, J. Biblioteca para la actualización del maestro. McGraw-Hill-SEP, México. 1997,

MEHRENS, W. Medición evaluación en la educación y en la psicología. Compañía Editorial Continental. México. 1982.

MUSSEN, Paul Henry Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas. 1985.

PALACIOS, J., Coll, C. y Marchesi, A. Comp. Desarrollo Psicológico Y Educación I: Psicología Evolutiva. Alianza Psicológica. Madrid. 1995.

PEINADO, José Psicología infantil. México: Porrúa. 1984.

PENCHANSKY, Lydia. Et al. El jardín de infantes de hoy. México: Hermes. 1987.366 p.

RAMIREZ, Daniel. et al. La patria y el mexicano. México: Herrero (Civismo 1). 1984. 238 p.

ROGERS, Coling. Psicología social de la escuela primaria. Editorial Paidós. Sin fecha.

SCHMELKES, Silvia. El niño y sus primeros años en la escuela.

SEP La educación preescolar en México: un acercamiento teórico. Subsecretaría de educación general, México. 1988.

-----Plan pedagógico para apoyar la formación del niño preescolar. México. 1988.

-----El desarrollo del niño en el nivel preescolar. Dirección general de educación preescolar. México. 1992.

-----Programa para la educación preescolar. Dirección general de educación preescolar. México. 1992.

-----Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. Dirección general educación preescolar. México. 1993.

-----Bloques de juegos de actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños. Dirección general de educación preescolar. México. 1993. 125 p.

-----Ley general de educación. México. 1993. 93 p.

-----Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. SEP. México. 2000.

-----Las actividades artísticas como factor lúdico de aprendizaje infantil. Nineth P . Barragán R. Yucatán. 2002. 167 p.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Cuadernos de cultura pedagógica. Antología complementaria. México. 1984. 116 p.

-----La educación a través de sus autores clásicos. Antología complementaria. Mérida. 2002.

VILLANUEVA, N. Socialización infantil en la escuela ven la familia. Tesis. UADY. México. 2003.114 p.

ZORAIDA, J. Historia, Volumen Tres. Trillas. México. 1982.240 p.