

71.  
Zej.



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

EL RENDIMIENTO ESCOLAR COMO UN FACTOR  
CONTRIBUYENTE AL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS  
DE AMBOS SEXOS DE 30. A 60. AÑO DE  
EDUCACION PRIMARIA.

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

FLORES VILLELA ANA CECILIA  
MARTINEZ AVALOS GUADALUPE MARIA

DIRECTOR DE TESIS

LIC. RAUL TENORIO RAMIREZ

MEXICO, D. F.

1994.

TESIS CON  
PALA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

Hijo mío, si recibieras mis palabras,  
y mis mandamientos guardares dentro  
de ti,  
haciendo estar atento tu oído  
a la sabiduría;  
si inclinares tu corazón a la prudencia,  
si clamares a la inteligencia,  
y a la prudencia dieres tu voz;  
si como a la plata la buscares,  
y la escudriñares como a tesoros.  
Entonces entenderás el temor de Jehová  
y hallarás el conocimiento de Dios.  
Porque Jehová da la sabiduría,  
y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia.

Proverbios 2: 1-6.

**IN MEMORIAM.**

**A MIS PADRES:**

M.V.Z. JORGE A. FLORES MENENDEZ, quien con su amor, esfuerzo, dedicación y trabajo me dió la oportunidad de estudiar y concluir una carrera profesional. Y con su ejemplo me enseñó a superarme en todos los ámbitos de mi vida.

SRA. PIEDAD VILLELA VDA. DE FLORES, en agradecimiento por su amor, dedicación y por el apoyo incondicional que me brindó en todo momento.

**A MIS HERMANOS:**

JORGE

OSCAR

ANGEL

CARLOS

BLANCA y

JULIO

Con mi cariño.

**A MI CUÑADO:**

**ADOLFO**

**A MIS CUÑADAS:**

**MARICELA**

**MIRIAM**

**JOSEFINA**

**BEKINA**

**LULU**

**A MIS SOBRINOS:**

**JORGE**

**GERARDO**

**MITZI**

**MARIANA**

**PABLO ADOLFO**

**ANABEL**

**DIEGO**

**JAIME**

**Por ser tan lindos.**

**A mi amiga y compañera de tesis, LUPITA, por la valiosa amistad que me has brindado  
en todo momento muchas gracias.**

**A JOSE:**

Por su amor y comprensión durante todos estos años.

**A MIS HIJAS LUPITA Y PAULINA:**

Por su ternura y cariño.

**A MIS PADRES:**

ING. ARMANDO MARTINEZ GRANADOS

GUADALUPE AVALOS DE MARTINEZ.

Agradezco el amor, apoyo y ayuda que siempre me han dado.

**A MIS HERMANOS:**

ARMANDO BERNARDO Y AMALIA

Quienes siempre me han motivado.

**A CECI:**

Porque la amistad continúe por siempre.

**DEDICAMOS ESTE TRABAJO A LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA  
"GUADALUPE VICTORIA", YA QUE SIN SU VALIOSA COLABORACION  
NO HUBIERA SIDO POSIBLE LA REALIZACION DEL PRESENTE TRABAJO.  
A TODOS ELLOS NUESTRO MAS SINCERO AGRADECIMIENTO.**



**AGRADECEMOS;**

**A NUESTRO MAESTRO, LIC. RAUL TENORIO RAMIREZ.**

Por la asesoría y aportaciones otorgadas para la elaboración de esta tesis y por el cariño que siempre nos ha manifestado a lo largo de toda nuestra carrera.

**A NUESTROS SINODALES:**

**LIC. ENEDINA VILLEGAS HERNANDEZ.**

**LIC. MA. CRISTINA HEREDIA ANCONA.**

**MTRA. MIRTA FLORES GALAZ.**

Por sus valiosas aportaciones y sugerencias.

**A nuestro compañero, amigo y sinodal, LIC. RICARDO DIAZ GUTIERREZ.**

Por alentarnos en los momentos difíciles tanto durante la carrera como en la elaboración de esta tesis.

**AL DR. ELY RAYEK.**

Por su incondicional ayuda y amistad.

**AL LIC. ALEJANDRO MUÑOZ CAMPOS Y A LA LIC. SOFIA RIVERA:**

Por sus valiosas aportaciones en la realización de este trabajo.

AL LIC. LUIS GUILLERMO PINEDA BERNAL.

FUNCIONARIO DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.

Por su invaluable colaboración en la asignación de la escuela "GUADALUPE VICTORIA", donde se llevó a cabo esta investigación.

A LA DIRECTORA DE LA ESCUELA "GUADALUPE VICTORIA"

MAESTRA XOCHITL MARTHA S.:

Por las facilidades y atenciones que se sirvió brindar para la ejecución de la presente investigación.

A LOS MAESTROS DE LA ESCUELA "GUADALUPE VICTORIA":

Por ofrecernos a sus alumnos, salones y tiempo para efectuar la aplicación de los instrumentos utilizados para esta investigación.

AGRADECEMOS DE TODO CORAZON.

A JULIO:

Por su amor, cariño, paciencia, ayuda, por prestarnos su computadora y casa, por sus desvelos, por ser tan buen hermano y amigo.

A JORGE, BLANCA, OSCAR, MIRIAM, TERESA, YOSHIE, BERNARDO, LULU Y SEÑORES JUAN ANTONIO Y CONCHITA GARCIA.

Que de alguna u otra forma contribuyeron para llevar a cabo esta tesis.

**INDICE.**

**INTRODUCCION. .... 1**

**CAPITULO 1.-**

**CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS EN LA EDAD ESCOLAR**

**PRIMARIA.**

<b>Desarrollo Físico .....</b>	<b>3</b>
<b>1.- Niños de 6 años de edad .....</b>	<b>4</b>
<b>2.- Niños de 7 años de edad .....</b>	<b>4</b>
<b>3.- Niños de 8 años de edad .....</b>	<b>4</b>
<b>4.- Niños de 9 años de edad .....</b>	<b>5</b>
<b>5.- Niños de 10 años de edad .....</b>	<b>5</b>
<b>6.- Niños de 11 años de edad .....</b>	<b>6</b>
<b>7.- Niños de 12 años de edad .....</b>	<b>7</b>
<b>8.- Niños de 13 años de edad .....</b>	<b>8</b>
<b>B) Desarrollo Cognoscitivo .....</b>	<b>8</b>
<b>1.- Periodo sensoriomotor .....</b>	<b>9</b>
<b>2.- Periodo preoperacional .....</b>	<b>11</b>
<b>3.- Periodo de las operaciones concretas .....</b>	<b>12</b>
<b>4.- Periodo de las operaciones formales .....</b>	<b>15</b>
<b>C) Desarrollo Socioemocional .....</b>	<b>16</b>
<b>1.- Periodo de los 6 a 8 años .....</b>	<b>17</b>

2.- Periodo de los 9 a 12 años .....	19
--------------------------------------	----

## **CAPITULO 2.- AUTOCONCEPTO**

A) Antecedentes y Definición .....	22
B) Desarrollo del Autoconcepto .....	26
1.- Etapa de gestación .....	26
2.- Primera infancia. (Del nacimiento a los 18 meses) .....	27
3.- Segunda infancia. (Desde los 18 meses a los 4 años) .....	29
4.- Primera edad escolar. (De 5 a 10 años) .....	31
5.- Segunda edad escolar y pubertad (De los 10 a los 12 años) .....	32
C) Importancia del Autoconcepto en el Niño .....	34

## **CAPITULO 3.- RENDIMIENTO ESCOLAR.**

A) Antecedentes y Definición .....	37
B) Factores que Intervienen en el Rendimiento Escolar .....	38
1.- Factores fisiológicos .....	39
2.- Factores sociológicos .....	40
3.- Factores pedagógicos .....	45
4.- Factores psicológicos .....	50
C) Relación entre el Autoconcepto y el Rendimiento Escolar .....	55

## **CAPITULO 4.- METODO.**

A) Hipótesis .....	62
B) Sujetos .....	62
C) Variables .....	62

1.- Definición conceptual .....	62
2.- Definición operacional .....	63
D) Diseño .....	63
E) Instrumentos .....	63
1.- Test de Barranquilla. (BARSIT) .....	63
2.- Escala de Autoconcepto para Niños .....	63
3.- Cuestionario de Datos Generales .....	64
4.- Pruebas de Rendimiento Escolar de Matemáticas y Español para 3o., 4o., 5o. y 6o .....	64
F) Materiales .....	66
G) Escenario .....	67
H) Procedimiento .....	67
<b>ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS .....</b>	<b>70</b>
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>94</b>
<b>LIMITACIONES SUGERENCIAS Y APORTACIONES .....</b>	<b>96</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>98</b>
ANEXO 1 .....	1-4
ANEXO 2 .....	1-7
ANEXO 3 .....	1-3
ANEXO 4 .....	1-6
ANEXO 5 .....	1-6
ANEXO 6 .....	1-8



El rendimiento escolar, ya sea alto o bajo que presente un niño de alguna manera afecta sus relaciones familiares, interpersonales y otros aspectos propios de su personalidad. Por lo que la presente investigación pretendió conocer si existe relación entre el rendimiento escolar y el autoconcepto en niños de ambos sexos de 3o. a 6o. año de educación primaria, con C.I. normal, teniendo como base un panorama teórico sobre aspectos generales del niño en edad escolar, autoconcepto y finalmente rendimiento escolar. Para lo cual se utilizaron la Escala de Autoconcepto para niños (Andrade, P. y Pick de Weiss, S. 1986), Pruebas de Rendimiento Escolar para cada grado, Cuestionario de Datos Generales y el Test de Inteligencia de Barranquilla (BARSIT). Se realizó un muestreo no probabilístico intencional que consistió de 278 sujetos de ambos sexos, con un rango de edad de 8 a 14 años, todos ellos pertenecientes a una escuela oficial. Se realizó un análisis de datos tanto descriptivo como inferencial en donde se encontró que si existe relación entre el rendimiento escolar y el autoconcepto en niños de ambos sexos de 3o. a 6o. año de primaria.

## INTRODUCCION.

Cada año ingresan a las escuelas primarias millones de futuros ciudadanos, otros millones de alumnos comienzan el año escolar en un ambiente diferente al del curso escolar anterior. Cada uno de estos escolares empieza el año con su conjunto peculiar de aptitudes, temores, esperanzas, resentimientos, valores, planes, habilidades y limitaciones, como un resultado de los acondicionamientos a que el alumno ha estado sujeto en el pasado.

Se ha reconocido que la meta de la educación es proporcionar a cada niño la oportunidad de obtener el máximo provecho de su vida escolar, sin embargo, con todo y haberse reconocido como una obligación, actualmente hay bastantes niños en las escuelas de los cuales se sabe y entiendo muy poco.

En nuestro país existe una gran deficiencia en la educación básica y por ende un gran número de niños reprobados ya que solamente en 1986, la Dirección General de Planeación Educativa de la S.E.P. reportó que existían un millón seiscientos diez mil seiscientos cuarenta niños no promovidos y, en 1990, Guevara, G. al realizar una investigación a nivel nacional en escuelas primarias y secundarias encontró que el 86.7% y el 96.2% de alumnos, respectivamente, obtuvieron calificaciones menores a 6 puntos en una escala de 10, haciendo énfasis en la deficiencia educativa en México.

Aunque se sabe que los motivos de reprobación pueden ser de índole fisiológica, sociológica, pedagógica y psicológica estos niños no dejan de ser catalogados como "tontos", "flojos", "burros", etc., principalmente por sus padres y maestros, sin preocuparse como estos adjetivos calificativos afectan la personalidad del niño, en vez de que las escuelas se preocupen por reducir este índice de reprobación y contratar gente especializada en detección de problemas académicos y personales del niño para así poderle ayudar a incrementar su rendimiento escolar.

Debido a que esta etapa es de las más difíciles por las que atraviesan los pequeños, pues el niño no solo enfrenta y adquiere nuevos conocimientos sino además, extenderá contactos sociales con sus maestros y compañeros y, si su rendimiento escolar es insuficiente, sus contactos sociales no pueden ser satisfactorios principalmente con la familia, quien proporciona al niño cierta frialdad, una atmósfera de tensión y una actitud poco amistosa.

Los alumnos conocen su aprovechamiento escolar por medio de la boleta de calificaciones, así poco a poco se les enseña a aprender y actuar solo en relación con las notas que obtienen, siendo éstas muy importantes para el niño ya que las actitudes que provoca en sus padres y en el mundo que le rodea están en base a estas calificaciones.

En el trabajo realizado con alumnos de bajo rendimiento se ha visto que no solo están afectados académicamente sino también en sus relaciones familiares, interpersonales y otros aspectos propios de su personalidad.



Por lo que la inquietud de esta investigación surgió por el interés de conocer la relación que existe entre el rendimiento escolar y el concepto que de sí mismo tiene un niño. Teniendo como base un panorama teórico comprendido de 4 capítulos, el primero de ellos aborda el desarrollo de los niños en sus aspectos físicos, cognitivos y socioemocionales de acuerdo a las teorías de Gesell, Piaget y Erikson respectivamente.

El segundo capítulo trata del autoconcepto donde se toman en cuenta los antecedentes, se define y se aborda la importancia del autoconcepto en el desarrollo del niño.

El tercer capítulo define y describe el término de rendimiento escolar, se analizan los factores que intervienen en el mismo tales como fisiológicos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos. Así como la relación que existe entre el autoconcepto y el rendimiento escolar.

El cuarto y último capítulo abarca los aspectos relacionados con el método seguido en esta investigación. Para lo cual se utilizaron la Escala de Autoconcepto para Niños de Andrade, P. y Pick de Weiss, S. (1986), Pruebas de Rendimiento Escolar para cada grado, un Cuestionario de Datos Generales y el Test de Inteligencia de Barranquilla.

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional que consistió de 278 sujetos que cursaban de tercero a sexto año de primaria, de ambos sexos con un rango de edad de 8 a 14 años, todos ellos pertenecientes a la escuela "Guadalupe Victoria".

## CAPITULO I

### CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS EN LA EDAD ESCOLAR PRIMARIA.

El presente capítulo pretende dar una visión de manera global y sintetizada del desarrollo de los niños en aspectos físicos, cognitivos y socioemocionales con el objeto de tener un marco de referencia en el cual se pueda apoyar la elaboración de la presente investigación.

#### A.- DESARROLLO FISICO.

Los atributos físicos de los niños suelen influir en su desarrollo psicológico ya sea directa o indirectamente. Ciertas aptitudes y experiencias emocionales, son imposibles si no se han alcanzado ciertos niveles de madurez física y neurológica.

Si los atributos físicos de los niños provocan bromas o burlas, estas reacciones afectaran inevitablemente la imagen que el niño tiene de sí mismo, su interacción y los sentimientos que nazcan con respecto a los demás. Así, los atributos físicos del niño influyen indirectamente en su desarrollo psicológico. Como los cuerpos de los niños están cambiando constantemente a medida que van creciendo, parece lógico que haya variaciones sistemáticas en las reacciones de los demás con respecto a sus atributos físicos, cambios de reacciones que corresponden a los cambios del crecimiento.

Las variables más visibles dentro del crecimiento son las que se advierten en la estatura y el peso. A los 6 años, el niño promedio mide un poco más de 107 cm. y pesa aproximadamente 19 kg. A los 12 años, el niño promedio tiene unos 152 cm. de estatura y pesa cerca de 33 kg. las proporciones del cuerpo cambian durante este periodo aunque no tan marcadamente como cambiaron durante los primeros cinco años (Strommen, E.A. y cols. 1982).

El crecimiento físico tiene patrones generales, aunque los ritmos de crecimiento de cada niño en particular varían considerablemente.

Los niños que superan el promedio para su edad en un indicador, muy probablemente también serán superiores en otros indicadores. En forma parecida, los niños que van retrasados con respecto a sus coetáneos seguirán retrasados constantemente. Uno de los efectos de estos diferentes ritmos de crecimiento entre cada niño en particular es que cualquier grupo de chiquillos de aproximadamente la misma edad cronológica, siempre tendrán miembros que varían considerablemente en capacidad y madurez física.

El determinante principal del crecimiento físico es la herencia. Los padres altos de estatura suelen tener, en la mayoría de los casos hijos altos; y los padres bajos de estatura tendrán hijos bajos.

Aparte del factor hereditario existen otros tales como nutrición, cantidad de descanso, calidad del hogar, cuidado infantil, el clima, la presencia o ausencia de enfermedades, e inclusive la época del año. Las perturbaciones psicológicas muy graves también interfieren con el crecimiento normal por lo que existe una acción recíproca entre desarrollo físico y desarrollo psicológico.

Tomando en cuenta la teoría de desarrollo de Gesell, A. (1984), se mencionarán el desarrollo físico y motriz de las edades que comprenden esta etapa.

1.-A los 6 años, el niño está en actividad casi constante. Parece hallarse equilibrando concientemente su propio cuerpo en el espacio, está en todas partes: trepando árboles, arrastrándose debajo, encima y alrededor de estructuras de grandes bloques o de otros niños. Parece ser todo piernas y brazos en danza alrededor de la habitación.

Sus actividades las realiza con mayor abandono y al mismo tiempo con mayor liberación y esfuerzos por dominar una actividad. Les gustan las tareas de la limpieza en la escuela, cepillar el piso, empujar muebles, etc..

Existen cambios notables en su comportamiento visomotriz ya que puede realizar tareas como dibujar, copiar y rellenar figuras con color. También recorta, pega y moldea objetos con arcilla o plastilina.

2.-A los 7 años, pocos niños son los que prevalecen intensamente activos y los otros menos activos. Al realizar juegos de riesgo como es trepar un árbol los realiza con mayor prudencia. Repite las actividades que le interesan hasta que han sido dominadas, teniendo periodos en que solo se dedica a una actividad. Sus juegos al aire libre van de un extremo a otro, es decir, que van desde correr, brincar, hasta conversar e intercambiar tarjetas.

A los siete años, la postura es más tensa y más unilateral que a los seis. El niño mantiene la misma posición durante un periodo más prolongado. Se sienta con la cabeza hacia adelante e inclinada ligeramente hacia el lado no dominante, que es el más tenso y más próximo al cuerpo. Mientras escribe o escucha apoya a menudo la cabeza sobre el brazo libre, posición en la cual ocluye a veces uno de los ojos.

Los movimientos periféricos le distraen menos que a los seis años. Su tarea le absorbe y mantiene la mirada dentro de un ángulo pequeño. Todavía tiene inclinación a tocar todo lo que ve y a tomarlo en las manos y manipularlo.

3.-En los niños de 8 años, los movimientos corporales tienen fluidez y a menudo, gracia y equilibrio, camina con libertad. Tiene conciencia de su propia postura y recuerda en ocasiones que debe sentarse erguido.

En esta edad el niño se encuentra en continua actividad: corre, salta, lucha, persigue a otro niño, etc.. Le atraen los deportes organizados como el fútbol o el beisbol y participa como espectador y jugador.

Existe un incremento de velocidad o de fluidez en las operaciones motrices finas. El acercamiento y la presión son rápidos, suaves y hasta elegantes; la liberación se hace con gesto seguro y preciso.

El niño cambia de postura con mayor sentido de la adaptación. Existe mayor simetría que a los siete años.

Aunque en esta edad el niño es un activo hacedor de cosas, también es un buen observador. Ya no toca todo lo que ve con tanta frecuencia como antes. Puede tomar parte en una actividad y al mismo tiempo observar el desempeño de otro niño.

4.-A los 9 años, los niños trabajan y juegan mucho, son hábiles en su comportamiento motor y les agrada ostentar su habilidad. En esta edad despiertan un gran interés por los deportes de competencia.

Los varones son rápidos para adoptar una postura activa de lucha y se golpean y pelean entre sí.

Su coordinación visomotriz está ahora bien diferenciada. El niño puede usar las manos, por lo general, independientemente una de otra. También los dedos muestran una nueva diferenciación.

5.-Alrededor de los 10 años, el niño muestra cierto equilibrio en su actitud cuando trabaja ante una mesa o sentado en una silla. Los movimientos de la cabeza son marcados, cuando se mueve de un lado a otro ya sea por el desplazamiento de su mirada o por el de pensamiento. Tiene preferencia por los juegos fuera de casa que le exijan actividad.

Las niñas de 10 años parecen hallarse en el mismo nivel que los varones en cuanto a tamaño y madurez sexual. Pero a diferencia de éstos, la mayoría de las niñas muestra en el periodo comprendido entre los diez y los once años los primeros signos de la proximidad a la adolescencia. Las infantiles formas del cuerpo sufren ahora un proceso de ligero ablandamiento y redondeamiento, especialmente en la región de las caderas. Toda el área del pecho se torna más delicada y a veces se presenta una ligera proyección de los pezones.

La cintura se destaca más, los brazos son más redondeados y de perfiles menos ostensibles.

La mayoría de las niñas se halla a punto de iniciar durante este año un crecimiento más rápido en altura, y cierto número de niñas presentan un ligero bello en el pubis; y muy pocas comienzan a menstruar antes de los once.

En los varones el crecimiento es más lento parece que su constitución física no sufre cambio alguno. Pero su aspecto es más sólido ya que se observa un ligero redondeamiento y ablandamiento del contorno corporal, especialmente en torno al mentón, al cuello y en el área pectoral. Pocos niños presentan rasgos visibles de maduración sexual.

La incesante actividad corporal y el consumo de energías, tan evidentes y a menudo tan difíciles de contrarrestar a los once años, constituyen la manifestación exterior de un agitado proceso de transformaciones internas. Aunque algunos niños conservan todavía su equilibrio de los 10 años, éste no es en modo alguno característico de la edad. Once tiende más al arranque súbito, al salto, a la proyección hacia afuera. Su actividad, especialmente cuando se halla restringido de algún modo, es tan constante que a veces marea observarlo.

6.-A los 11 años, el cuadro visual ha cambiado considerablemente, del mismo modo que la conciencia de la propia visión. Existe una mayor soltura general del mecanismo visual y un progreso inequívoco en la capacidad de focalización. El niño demuestra que se halla en vías de desarrollar excelentes facultades de coordinación ocular, fusión binocular, visión en profundidad y discriminación visual.

En contraste con los varones de once años, que parecen formar un grupo relativamente uniforme en su estructura física, las niñas presentan marcadas variaciones individuales. En su desarrollo sexual se observa que un número reducido de niñas físicamente ya muestran contornos redondeados y el funcionamiento fisiológico característico de la adolescencia.

Hacia el final de este año todas, salvo un corto número, presentan vello en la región del pubis. El área pelviana se ensancha, tanto en la estructura ósea subyacente como en el tejido que la recubre, mostrando una prominencia tanto en el extremo superior como en el interior de la pelvis con una depresión entre ambas; esto y la disminución de la cintura hacen que las niñas adquieran la silueta femenina clásica.

La gran mayoría de las niñas han comenzado ya su periodo de crecimiento acelerado en altura y cerca de la tercera parte ha alcanzado la fase más rápida de este ciclo. A esta edad, la niña media ha llegado a medir el 90% de su estatura adulta y pesa cerca del 50% del peso común a los 21 años.

El desarrollo de los pechos continua a medida que el área que rodea a los pezones se eleva formando una proyección en forma cónica sobre un pecho por lo demás chato.

Los varones de once años configuran en su desarrollo físico un grupo más uniforme que el de las niñas debido a que son muy pocos los que presentan signos exteriores de maduración sexual. A esta edad sólo se registran cambios puberales en el grupo de varones más adelantados.

Alrededor de una cuarta parte de los varones ha comenzado a dar el "estirón". En esta época, el varón medio ha alcanzado poco más del 80% de la estatura adulta, pero menos de la mitad del peso correspondiente a los 21 años.

En algunos varones se presenta un definido periodo de obesidad con una acumulación de tejido adiposo en las caderas y el pecho.

Existe un crecimiento evidente de la estructura ósea especialmente en el área pectoral, pues ahora los hombros, los omóplatos, las clavículas y las costillas se han hecho más evidentes que a los 10.

El desarrollo genital ha comenzado a adelantarse con mayor rapidez en el caso de los niños de crecimiento más acelerado. Algunos presentan un corto vello en la región del pubis y pueden darse casos aislados de niños que ya han alcanzado la etapa siguiente del vello más largo.

Entre los niños de 11 años existen erecciones con alguna frecuencia. Las fuentes de estímulo para dichas erecciones pueden ser por la excitación general de cualquier tipo, que puede no ser necesariamente sexual, por ejemplo, los movimientos físicos como el andar en bicicleta, las simples conversaciones, libros, ensueños diurnos y el propio cuerpo del individuo.

7.- Cuando el niño se encuentra a la edad de 12 años, es capaz de organizar su energía bajo formas aparentemente opuestas y extremas por un lado, una actividad intensa para alcanzar determinada meta, y por otro, un desentendimiento apasible frente a las cosas, una actitud de ocio y vagabundeo. El entusiasmo es una cualidad característica de esta edad; en los varones se encausa especialmente hacia los deportes, las niñas muestran el entusiasmo por el deseo de cuidar niños pequeños. Pero por fuerte que sea el entusiasmo despertado por una actividad dada, tanto los niños como las niñas parecen alcanzar de pronto un punto de saturación que determina la caída de aquél.

Dentro de la visión se presenta una combinación superior de su fijación visual (predominante a los diez años) y de su focalización (predominante a los once años) las dificultades para alcanzar esta combinación pueden producir una disminución en la capacidad de focalización o ciertas dificultades en la discriminación, de modo que sus respuestas a ciertos test pueden resultar bajas. Cada ojo tiende a responder de modo diferente en su habilidad para focalizar, pero lo normal es que hacia los catorce años los ojos recuperen su estabilidad en la actividad conjunta, y respondan de manera similar a los estímulos.

Doce es la edad en que el término medio de las niñas comienza a avanzar decididamente hacia la forma y funciones de la mujer joven. Por lo común, es éste el periodo de crecimiento adolescente más rápido, tanto en altura como en peso. El "estirón" parece producirse más pronto y con mayor fuerza, distribuyendo la masa corporal sobre un espacio mayor.

Se observa un rellanamiento definido de los pechos, oscurecimiento de los pezones y cierto desarrollo del vello axilar. La menarquia se presenta comúnmente hacia las postrimerías de este año.

En los hombres de esta edad existe un crecimiento físico más amplio, se observa un mayor crecimiento tanto del pene como del escroto. Generalmente, comienza a nacer un vello

largo y suave cerca de la base del pene, con el que empieza a entremezclarse un vello más oscuro y áspero; presentándose así el comienzo de la pubertad.

8.- El cambio que ocurre entre los 12 y 13 años, puede ser muy grande. A los trece parece producirse una movilización y organización interior de las fuerzas. El niño tiende a conjugar las distintas cosas, a interiorizarse, a pensar en lo que le rodea.

A esta edad el niño parece más tranquilo que en épocas anteriores, puede mostrarse sumamente activo en sus pensamientos y almacenando ideas.

A los trece años se rebela una mayor fuerza para focalizar que a los 11 y los 12, tiene un mejor funcionamiento conjunto de sus dos ojos. La mayoría de los niños, salvo los miopes, presentan una buena movilidad ocular cuando siguen el movimiento de un punto de referencia, acción que ejecutan con alto grado de precisión y facilidad.

Esta edad es un periodo de continua maduración para la mayoría de las niñas. Peso y estatura siguen aumentando, aunque con un ritmo más lento. Se observa en gran número de niñas un rellanamiento general de las partes deprimidas, por ejemplo las caderas. No obstante, estas mismas niñas pueden producir simultáneamente la sensación de una extrema delgadez. Esta se hace particularmente ostensible en la cara, el cuello y los hombros.

La mayoría de las niñas ya han menstruado antes de cumplir los 14 años y han alcanzado un 95% de su estatura adulta. Las características sexuales secundarias de los pechos y el vello corporal siguen desarrollándose lenta pero continuamente.

A los doce años no se señalaba más que la aparición inicial de algunas huellas de maduración física en muchos varones, mientras que a los trece existen cambios más definidos.

Es éste un periodo de rápido crecimiento de los órganos genitales. Cerca de las dos terceras partes presentan vello en la región del pubis y de las axilas. Las comisuras de los labios comienzan a sombrearse con el primer bozo. La nariz empieza a proyectarse como una especie de desagradable promontorio, tanto en varones como en niñas, aparentemente hará falta un año más para que guarde proporción con el resto de las facciones. La voz se hace más grave en muchos varones y otros, que comienzan a cambiarla, sufren frecuentes altibajos tonales.

## **B.- DESARROLLO COGNOSCITIVO.**

Se dan cuatro periodos o etapas principales de desarrollo intelectual, cada una de las cuales se distingue de las etapas anteriores por el hecho de que los niños en un momento determinado, empiezan a usar un nuevo tipo de estructura intelectual. Durante cada uno de estos periodos, el uso de la nueva estructura se va aplicando poco a poco a un número cada vez mayor de áreas del pensamiento infantil. Como cada etapa nace de las actividades intelectuales de las etapas anteriores y se consolida sobre ellas, el orden o sucesión en que los niños avanzan a través de las etapas es siempre el mismo. Sin embargo, no recorren todas las etapas al mismo tiempo,

y pueden darse diferencias individuales muy grandes en la edad a que los diferentes niños entran a las diversas etapas.

El propósito de este inciso es el de explicar básicamente el periodo correspondiente a las operaciones concretas, pero debido a que una etapa es continua de la anterior, se dará un breve panorama de las cuatro etapas propuestas por Piaget (1980), haciendo mayor hincapié en la etapa mencionada anteriormente.

La teoría de Piaget divide el desarrollo intelectual en cuatro periodos principales: el sensoriomotor (del nacimiento a los 2 años); el preoperacional (de 2 a 7 años); el de las operaciones concretas (de 7 años a 11 años); y el de las operaciones formales (de 11 años en adelante).

**1.- Periodo Sensoriomotor.-** El desarrollo del niño en este periodo es un logro realmente importante, el recién nacido depende sobre manera de sus reflejos para lograr una interacción con su medio ambiente. El niño de solo un mes de edad, se aprovecha de su experiencia y modifica de una manera activa sus esquemas reflejos, aprende por ejemplo a reconocer el pezón y a buscarlo.

Así mismo desarrolla las reacciones circulares primarias, como la coordinación motora necesaria para acercar la mano a la boca; aprende aunque de manera primitiva a anticipar acontecimientos futuros, como cuando se anticipa la alimentación iniciando movimientos de chupeteo; Aparecen los primeros signos de curiosidad mostrando un interés por acontecimientos moderadamente nuevos; el niño repite la conducta de los modelos en una forma muy primitiva, ya que se da sólo cuando el modelo realiza una acción muy similar a un esquema disponible para el pequeño; el niño carece del concepto de un objeto maduro. Coordina el esquema previamente independiente de mirar y oír, entre otros. Muestra una expectación pasiva mirando durante un breve periodo el lugar donde el objeto ha desaparecido.

Posteriormente la conducta de la criatura y sus intereses se extienden más allá de su propio cuerpo y consigue un contacto más extenso pero todavía inmaduro con el medio ambiente.

El niño elabora reacciones circulares secundarias, al descubrir por azar un acontecimiento ambiental interesante e intenta redescubrir las acciones que lo produjeron. El pequeño muestra unas indicaciones preliminares de clasificación o de significación es decir, que al enfrentarse con un objeto familiar, reacciona a veces mostrando abreviaciones en las acciones que suele despertar. Esta conducta parece que es una precursora de la reconocimiento mental y de la comprensión del objeto.

La imitación del infante es ahora más sistemática y precisa; teniendo bastante éxito en la imitación de los modelos, pero solo cuando se hallan implicadas estructuras familiares de conducta. El niño realiza un avance considerable hacia la consecución del concepto de objeto. Si el mismo ha producido la desaparición de un objeto, intenta una búsqueda visual o táctil, esta búsqueda solo exige una continuación de la conducta, por ejemplo, mirar o agarrar, lo que ya



se hallaba en el camino. Hasta aquí el concepto del objeto permanece como subjetivo, es decir, íntimamente ligado a su propia conducta.

Entre los 10 y 12 meses, la conducta del niño es cada vez más sistemática y bien organizada, es decir, que ya es capaz de coordinar esquemas secundarios debido a que tiene un objetivo en su mente desde el principio, y utiliza un esquema como medio para alcanzar el objetivo y un segundo esquema para tratar con él; siendo esta conducta intencional y por lo tanto inteligente. Al interactuar con el medio ambiente, el niño aprende algo sobre las relaciones de los objetos; moviendo un obstáculo hacia un objetivo, por ejemplo, el niño consigue una comprensión preliminar y concreta del hecho de que el obstáculo se halla enfrente del objetivo y debe ser, por lo tanto, apartado antes de que se alcance dicho objetivo. La comprensión cada vez mayor por parte del niño hacia el medio ambiente se manifiesta a través de su capacidad para anticipar acontecimientos que no dependen de sus propias acciones. En este periodo, espera que las personas actúen de cierta forma; comienza a reconocer que son centros de fuerza independientes de sí mismo. El niño comienza a imitar la nueva conducta de los modelos, pero no tiene éxito. Imita también acciones, como por ejemplo, el sacar la lengua que él no puede realizar. El concepto de objeto en el niño se halla completamente desarrollado, emplea una serie de conductas para alcanzar los objetos desaparecidos; atribuyéndole a las cosas un cierto nivel de sustancia y permanencia. Comienza a concebir los objetos como autónomos e independientes de su propio estado subjetivo.

El climax del periodo senso-motor se da de los 12 a los 18 meses cuando el niño muestra un interés activo en producir nuevas conductas y nuevos acontecimientos. Antes de esta etapa, la conducta del niño era esencialmente conservadora, intentaba redescubrir una serie de acciones anteriores que parecía que conducían a resultados interesantes. Cuando se enfrenta con un obstáculo intenta desarrollar nuevos medios para tratar con él, y no se basa solamente en esquemas anteriores. El niño ha alcanzado una etapa posterior en el desarrollo senso-motor del concepto del objeto, ahora puede abarcar una serie compleja de desplazamientos y buscar el objeto en el lugar indicado.

De los 18 meses a los 2 años se forma la transición con el pensamiento simbólico. Ahora imita a un modelo aún incluso si éste último no estuviera presente. Es patente el que después de observar un modelo, el niño forma una representación mental de tal manera que la última imitación se basa no en un modelo físico presente, sino en uno mental. El niño puede ahora reconstruir una serie de desplazamientos invisibles de un objeto, debido a sus nuevas habilidades para la representación.

En el caso del concepto de objeto, el niño concibe las cosas como algo que existe independientemente. Los objetos ahora son centros de fuerza y tienen propiedades que no dependen de su voluntad, esta mayor comprensión del mundo externo, es al mismo tiempo una comprensión interna del yo.

## 2.- Periodo Preoperacional.- Comprendido entre los 2 y los 7 años.

Junto a la posibilidad de representaciones elementales, y gracias al lenguaje, asistimos a

un gran progreso tanto en el pensamiento del niño como en su comportamiento.

Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como en su aspecto intelectual. Además de todas las acciones reales o materiales que sigue siendo capaz de realizar como lo hizo durante el periodo anterior, el niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones basadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Esto tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: Un intercambio posible entre o individuos, es decir, el inicio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra; es decir, la aparición de pensamientos propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos; y por último una interiorización de la acción como tal, la cual, pasa de perceptiva y motriz a reconstruirse en un plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales.

El resultado más claro de la aparición del lenguaje es que permite un intercambio y una comunicación continua entre los individuos. Mientras el lenguaje no se ha adquirido de forma definida, las relaciones interindividuales se limitan por consiguiente a la imitación de gestos corporales y exteriores, así como a una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas. Con la palabra, se comparte la vida interior como tal y, además se construye conscientemente en la misma medida en que comienza a poder comunicarse.

Existen tres categorías de hechos con respecto al lenguaje: Primero, los hechos de subordinación y las relaciones de presión espiritual ejercida por el adulto sobre el niño. Con el lenguaje, el niño descubre las riquezas insospechadas de realidades superiores a él: sus padres y los adultos que lo rodean revelan sus pensamientos y sus voluntades. Lo que se le da al niño en especial, son órdenes y consignas, y el respeto del pequeño por el mayor es lo que se las hace aceptar y las convierte en obligatorias. Pero fuera de esos núcleos concretos de obediencia, se desarrolla toda una sumisión inconciente, intelectual y afectiva, debida a la presión espiritual ejercida por el adulto.

Segundo, se encuentran todos los hechos de intercambio, con el propio adulto o con los demás niños y esas intercomunicaciones desempeñan igualmente un papel decisivo en los progresos de la acción.

Al comienzo del lenguaje es fácil comprobar lo rudimentarias que son las conversaciones entre niños y cuán ligadas están a la acción material propiamente dicha. Hasta alrededor de los 7 años, los niños no saben discutir entre sí y se limitan a confrontar sus afirmaciones contrarias. Cuando tratan de darse explicaciones unos a otros, les cuesta colocarse en el lugar del que ignora de que se trata, y hablan como para sí mismos. Y, sobre todo, les sucede que, trabajando en una misma habitación o sentados a la misma mesa, hablan cada uno para sí y, sin embargo, creen que se escuchan y se comprenden unos a otros, siendo así que ese "monólogo colectivo" consiste más bien en excitarse mutuamente a la acción que en intercambiar pensamientos reales. Este tipo de lenguaje se encuentra también en los juegos colectivos o juegos con reglamento.

La tercera categoría de hechos, el niño pequeño no habla tan solo a los demás sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción. Estos monólogos al igual que los monólogos colectivos, constituyen más de la tercera parte del lenguaje espontáneo entre niños de 3 y 4 años y van disminuyendo regularmente hasta los 7 años.

El lenguaje espontáneo entre los niños, y el comportamiento de los pequeños en los juegos colectivos, demuestran que las primeras conductas sociales están a medio camino de la socialización verdadera, ya que el individuo sigue inconscientemente centrado en sí mismo.

Como se observa el lenguaje, ante todo, permite al sujeto el relato de sus actos, le procura a la vez el poder de reconstruir el pasado, por consiguiente de evocarlo en ausencia de los objetos a que se referían las conductas anteriores, y el de anticipar los actos futuros aún no ejecutados, hasta sustituirlos a veces por la sola palabra, sin jamás realizarlos. Este es el punto de partida del pensamiento, ya que el lenguaje propiamente dicho es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo. Y en él es donde queda virtualmente sumergido el niño tan solo como maneja la palabra.

Con el pensamiento, el sujeto tiene que comenzar con una incorporación laboriosa de los datos a su yo y a su actividad, y esta asimilación egocéntrica caracteriza los inicios del pensamiento del niño, así como los de su socialización. De los 2 a los 7 años, se dan todas las transiciones entre dos formas extremas de pensamiento, representadas en cada una de las etapas recorridas en ese periodo, la segunda de las cuales va poco a poco imponiéndose a la primera. La primera de dichas formas es la del pensamiento por mera incorporación o asimilación, cuyo egocentrismo excluye por consiguiente toda objetividad. La segunda es la del pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad, preparando así el pensamiento lógico. Entre ambas se hallan comprendidas casi todos los actos del pensamiento infantil, que oscilan entre estas direcciones contrarias.

En esta etapa el juego es de imitación, en él existe un pensamiento individual casi puro, con el mínimo de elementos colectivos llamado juego simbólico como por ejemplo juego de muñecas, comiditas, etc.. Estos juegos simbólicos constituyen una actividad real del pensamiento, teniendo como función la de satisfacer al yo.

Así, el juego simbólico no es un esfuerzo de sumisión del sujeto a lo real, sino, por el contrario, una simulación deformadora de lo real al yo.

**3.- Periodo de las Operaciones Concretas.-** Los años que caracterizan este periodo en la mayoría de los niños corresponden con bastante exactitud a los años de la escuela elemental. Aunque es evidente que existen diferencias individuales debido a que algunos niños tienen ya operaciones concretas antes de empezar la educación primaria, mientras que otros no suelen empezar a usarlas sino hasta que ya han estado en la escuela por algún tiempo. Algunos niños usan operaciones formales antes de terminar la escuela elemental aunque muchos otros no.

La edad de los 7 años, marca un hito decisivo en el desarrollo mental, en cada uno de los aspectos tan complejos de la vida psíquica, ya se trate de la inteligencia o de la vida afectiva, de relaciones sociales o de actividad propiamente individual, asistimos a la aparición de formas de organización nuevas, que rematan las construcciones esbozadas en el curso del periodo anterior y les aseguran un equilibrio más estable, al mismo tiempo que inauguran una serie ininterrumpida de construcciones nuevas.

Un logro importante dentro del pensamiento es la conservación de propiedades de los objetos, como cantidad, longitud, número, peso, densidad, área y volumen, es decir, que si se pasa un líquido de un recipiente a otro de distinta forma seguirá habiendo la misma cantidad de líquido en el segundo recipiente; que si separan entre sí 10 objetos que se encuentran en fila o si se ordenan en forma de círculo o se les amontonan, sigue habiendo 10 objetos. Saben ya que estas propiedades de los objetos permanecen las mismas o que se conservan ante los cambios que no tienen nada que ver con dichas propiedades o ante ciertas transformaciones aparentes que hacen que los objetos aparezcan diferentes, pero que en realidad no afectan para nada a las propiedades mismas.

La tendencia a fijarse en una única característica visible de un problema y no ser capaz de interpretar los cambios de esa característica en función de otras características del problema, es un aspecto general del pensamiento preoperacional que se llama centración. Sin embargo, los niños de operaciones concretas ya no tienen esta limitación, su pensamiento es descentrado ya que pueden comprender la relación que los cambios aparentes tienen entre sí, y pueden comprender que los cambios se compensan unos a otros, de suerte que aunque la disposición transformada aparezca diferente, el atributo en cuestión se conserva el mismo.

Un segundo cambio importante que acompaña a la adquisición de operaciones concretas que se relacionan con la descentración, es la reversibilidad. Los niños llegan a ser capaces de realizar operaciones y transformaciones mentales; pueden volver mentalmente sobre los diversos pasos de un problema. Existen varias formas de reversibilidad. Los niños que dicen que la propiedad permanece la misma porque se dan dos cambios simultáneos que se compensan mutuamente, están usando el concepto de reciprocidad o compensación. Los niños también pueden decir que la disposición cambiada sigue siendo la misma porque no se le añadió nada, ni se le quitó nada; o pueden decir que si se le volvieran a poner todas las cosas en la misma forma en que estaban antes, serían lo mismo que antes, por lo tanto tienen que ser la misma cosa ahora. Estas dos últimas formas de reversibilidad se llaman por identidad y por negación, respectivamente.

Otro importante cambio es la clasificación que hacen los niños de los objetos. Para que haya una aptitud plenamente desarrollada para clasificar se necesita conocer los atributos que definen a los diferentes objetos, así como las relaciones que hay entre las clases subordinadas y las superiores. Cada especie, o clase subordinada, tiene atributos específicos por medio de los cuales todos sus miembros se pueden definir, identificar y distinguir de los miembros de otras clases subordinadas o especies; y hay una organización jerárquica evidente entre clases subordinadas y superiores, o entre especies y géneros.

Otra conquista del pensamiento es la del tiempo, y con él la de la velocidad, y la del espacio. El desarrollo de las nociones de tiempo plantea, en la evolución mental del niño, los problemas más curiosos, en conexión con las cuestiones que tiene planteadas la ciencia más reciente. A todas las edades, el niño sabrá decir de un móvil que recorre el camino A-B-C.... que se hallaba en A antes de estar en B o en C y que necesita más tiempo para recorrer el trayecto A-C que el trayecto A-B. A esto se limitan las intuiciones temporales de la primera infancia, en donde se observa que 1o. los pequeños no tienen la intuición de la simultaneidad de los puntos de parada, porque no comprenden la existencia de un tiempo común; 2o. No tienen la intuición de la igualdad en duraciones sincrónicas y 3o. No relacionan las duraciones con las sucesiones: Admitiendo, por ejemplo, que un niño X es más joven que un niño y ello no les lleva a pensar que el segundo haya nacido después del primero.

El tiempo se construye dentro del pensamiento por coordinaciones de operaciones análogas, por clasificación de orden de las sucesiones de acontecimientos, por una parte, y encajamiento de las duraciones concebidas como intervalos entre dichos acontecimientos, por otra, que ambos sistemas sean coherentes por estar ligados uno a otro.

La noción racional de velocidad, concebida como una relación entre el tiempo y el espacio recorrido, se elabora en conexión con el tiempo hacia aproximadamente los 8 años.

A la intuición, que es la forma superior de equilibrio que alcanza el pensamiento propio de la primera infancia, corresponden, en el pensamiento ulterior a los 7 años las operaciones.

La noción de operación se aplica a realidades muy diversas, aunque perfectamente definidas. Hay operaciones lógicas, como las que entran en la composición de un sistema de conceptos o clases (reunión de individuos) o de relaciones, operaciones aritméticas (suma, multiplicación, etc. y sus contrarias), operaciones geométricas (secciones, desplazamientos, etc.) temporales (seriación de acontecimientos, y, por tanto, de sucesión y encajamiento de los intervalos), mecánicas, físicas, etc.. Una operación es, en primer lugar, psicológicamente, una acción cualquiera (reunir individuos o unidades numéricas, desplazar, etc.), cuya fuente es siempre motriz, perceptiva o intuitiva. Las operaciones tienen como raíces esquemas sensoriomotores, experiencias efectivas o mentales y constituyen, antes de ser operatorias, la propia materia de la inteligencia sensoriomotriz y más tarde, de la intuición. Las primeras se transforman en segundas, a partir del momento en que constituyen sistemas de conjuntos a la vez componibles y reversibles.

Es decir, las acciones se hacen operatorias desde el momento en que dos acciones del mismo tipo pueden componer una tercera acción que pertenezcan todavía al mismo tipo, y estas diversas acciones puedan invertirse o ser vueltas de revés: Así es como la acción de reunir (suma aritmética) es una operación, porque varias reuniones sucesivas equivalen a una sola reunión (composición de sumas) y las reuniones pueden ser invertidas y transformadas así en disociaciones (sustracciones).

Hacia los 7 años, se constituye toda una serie de sistemas de conjuntos que transforman las intuiciones en operaciones de todas clases siendo esto las transformaciones del pensamiento. Estos sistemas se forman a través de una especie de organización total y a menudo muy rápida, dado que no existe ninguna operación aislada, sino que siempre es constituida en función de la totalidad de las operaciones del mismo tipo.

A cualquier edad, un niño sabrá distinguir dos bastoncillos por su longitud y juzgar que el elemento B es más grande que A. Pero esto no es, durante la primera infancia, más que una relación perceptiva o intuitiva y no una operación lógica. No es hasta los 7 años cuando el niño comienza a ordenar los elementos según sus dimensiones crecientes o decrecientes realizando así una seriación operatoria mediante correspondencias seriales (hacer que se correspondan monigotes de tallas diferentes, bastones igualmente distintos y mochilas análogamente susceptibles de seriar) o seriaciones de dos dimensiones (disponer en una tabla de doble entrada hojas de árbol que difieran a la vez por su tamaño y por su color más o menos intenso).

Otro ejemplo de operaciones está constituido por la coordinación de las relaciones simétricas, en particular de las relaciones de igualdades:  $A=B$ ;  $B=C$ , luego  $A=C$ . Esto aparece a partir de los 7 años para las longitudes y cantidades simples, pero no es hasta los 9 años en que se realizan igualdades de peso y hasta los 12 las de volumen.

Por último, veremos como se construyen el número en sí mismo y las operaciones propiamente aritméticas. Durante la primera infancia sólo los primeros números son accesibles al sujeto porque son números intuitivos que corresponden a figuras perceptibles. La serie indefinida de los números y, sobre todo, las operaciones de suma y su inversa la resta, la de la multiplicación con su inversa la división no son, en cambio, accesibles por término medio hasta después de los 7 años. Esto es debido a que el número es, en realidad, un compuesto de algunas de las operaciones antedichas y supone, por consiguiente, su construcción previa. La construcción de los números enteros se efectúa, en el niño en estrecha relación con la de las seriaciones y de las inclusiones de clase. El hecho de que un niño cuente verbalmente no significa que haya adquirido el número; la evaluación numérica está dada por la disposición espacial de los elementos. No puede hablarse de una adquisición operatoria de los números sin que se haya dado una conservación de los conjuntos numéricos, con independencia de las disposiciones espaciales.

**4.- Período de las Operaciones Formales.**- Si se compara un niño con el adolescente se observará que éste último construye sistemas y "teorías", manteniendo un interés por los problemas inactuales sin relación con las realidades vividas día a día o que anticipan, con una ingenuidad que desarma situaciones futuras del mundo y a menudo quiméricas.

Esta nueva forma de pensamiento, por ideas generales y construcciones abstractas, se efectúa de una manera continua y menos brusca de lo que parece, a partir del pensamiento concreto propio de la segunda infancia. El cambio decisivo hacia los doce años, y a partir de ahí, empieza poco a poco el auge en la dirección de la reflexión libre y desligada de lo real. Entre los 11 y los 12 años aproximadamente, surge una transformación fundamental en el pensamiento

del niño que marca su final con respecto a las operaciones construidas durante la segunda infancia: El paso del pensamiento concreto al pensamiento formal.

Hasta esa edad, las operaciones de la inteligencia infantil son únicamente "concretas", es decir, que no se refieren más que a la realidad en sí misma y, especialmente, a los objetos tangibles que pueden ser manipulados y sometidos a experiencias efectivas. Pero, después de los 11 o 12 años el pensamiento formal se hace justamente posible, es decir, que las operaciones lógicas comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas, expresadas en un lenguaje cualquiera (el lenguaje de las palabras o el de los símbolos matemáticos, etc.) pero sin el apoyo de la percepción, ni la experiencia, ni siquiera la creencia. Por lo tanto el pensamiento formal es hipotético deductivo, es decir, que el individuo es capaz de deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis y no solo de una observación real, siendo las conclusiones válidas aún independientemente de su verdad de hecho, y es por ello por lo que esa forma de pensamiento representa una dificultad y un trabajo mental mucho más grande que el pensamiento concreto ya que se tiene que reflexionar independientemente de los objetos y de reemplazar a estos por simples proposiciones. Esta reflexión es, por consiguiente, como un pensamiento de segundo grado: El pensamiento concreto es la representación de una acción posible, y el pensamiento formal la representación de una representación de acciones posibles.

### C.- DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL.

Cuando el niño entra a la escuela elemental, las exigencias formales de aprendizaje académico, se convierten en determinantes importantes del ulterior desarrollo de la personalidad. Tan crucial es esta tarea de desarrollar la competencia que el éxito o fracaso en ella moldea la imagen que el niño tiene de sí mismo (tema que se abordará en el siguiente capítulo) como persona capacitada y adecuada o como inferior y débil. A este periodo Freud lo denominó periodo de latencia, durante el cual los instintos son reprimidos aspecto del cual difiere Osterrieth, P.A. (1978) ya que establece que este periodo no se debe denominar de latencia debido a que el niño tiene que pasar por varios sucesos para lograr un crecimiento físico, cognitivo y emocional.

Establece que toda nueva adquisición, toda experiencia, todo conocimiento nuevo asimilado por el niño, no son simplemente agregados a los anteriores, sino que también los modifica y son modificados, a su vez, por ellos, de esto resulta no solo una acumulación sino sobre todo, una reorganización, una reestructuración de las relaciones y de las perspectivas. Toda adquisición es reorganización de lo precedente para integrar lo nuevo.

Así mismo la locomoción no supone únicamente añadir una posibilidad suplementaria a las que ya existían; implica una modificación profunda de los encajes espaciales y de las relaciones sociales.

Al entrar el niño a la escuela primaria (aunque ya haya estado en el preescolar), el niño va a tener la experiencia de un medio afectivamente neutro a su respecto, donde deberá construirse él mismo su lugar dentro de ese medio. Por primera vez va a tener que adaptarse

ininterrumpidamente a situaciones inevitables, entre las cuales no ha crecido, y entre las que fracasan las manifestaciones de encanto o afecto tan operantes en el hogar y en el jardín de niños.

En la escuela el niño va a satisfacer su curiosidad, su necesidad de realización y su deseo de ser mayor.

En esta etapa se van a posibilitar en lo sucesivo, la adquisición de conocimientos, paralelamente la capacidad de perseguir un fin ulterior y de seguir una consigna impuesta, al orientarse su actividad hacia la producción, conociendo el niño el trabajo que le proporcionará orgullo y alegría confirmando su valor y su poder.

A continuación se mencionarán algunos aspectos sociales y emocionales, aunque este último se encuentra desarrollado más ampliamente en el siguiente capítulo.

1.-Periodo de 6 a 8 años.- El ingreso a la escuela, es el descubrimiento de la vida social y de la vida pública. Por primera vez, el niño va a entrar en sociedad con sus iguales y a formar parte de un grupo en el que él será igual a sus compañeros de edad, en posibilidades físicas y mentales.

A partir del séptimo año, la sociedad de sus iguales adquiere tanta importancia como la familia; el cuidado mayor y constante del niño es hacer amigos, rivalizar con ellos, y afirmarse entre ellos.

El desarrollo social y el intelectual constituyen los mayores aspectos del incremento de la personalidad en este periodo.

Parece ser que sobre todo en el curso del séptimo año los niños tienden a agruparse y expresar el deseo de jugar o de trabajar con otros.

El niño comprende que no es más que un niño, que no es el centro del mundo y que el universo del adulto está cerrado para él.

El niño al juntarse con sus compañeros encontrará que puede ser aceptado, ya que el hecho de recurrir al grupo tiene un carácter compensador; la única manera de no ser pequeño es asociarse con otros grupos, buscar dominarlos y tratar de imitar a los niños mayores.

En situaciones de trabajo en común, se halla la búsqueda de reciprocidad y de composición de las actividades. Así aparece la regla del juego por acuerdo acerca de los derechos de cada uno, ya que cada cual necesita de otros, y mediante el control sobre éstos, se reafirma. La regla del juego, la organización de la actividad colectiva resultan de un compromiso entre la necesidad de afirmación individual y la de conservar el grupo.



La aparición desde los seis años de juegos colectivos y organizados muestra que se ha hecho posible una colaboración, al menos en condiciones bien determinadas y, evidentemente con ayuda de los modelos proporcionados por los mayores que son observados por los pequeños.

Hay que señalar también, que el niño apenas tiene posibilidad de escoger a sus compañeros según las relaciones sociales de éste, ya que el niño toma sus camaradas donde los encuentra en la misma clase, en el mismo edificio, etc, sin hacer una elección verdadera basada en afinidades personales.

En esta etapa se suprime la fijación afectuosa excesiva del progenitor de sexo contrario y libera de la agresividad y del temor hacia el progenitor del mismo sexo; sólo manifestará, de una parte, el amor "permitido", es decir, la ternura, el afecto, las manifestaciones sublimadas del amor y de otra, el desecho de ser "grande", y afirmarse positivamente conforme al sexo que pertenece.

El niño empieza a querer a las personas de modo más objetivo y matizado, menos impulsivamente, menos egocéntricamente interesado, y es capaz de querer a otros además de sus padres.

Este período se inicia bajo el signo de la bipolaridad del comportamiento, de la ambivalencia; se quiere y no se quiere; se tiende hacia los extremos y los actos excesivos; cuesta trabajo hacer una elección. Todo sucede como si la reversibilidad del pensamiento debiera de manifestarse de modo rápido y efectivo en la conducta de los sentimientos, el niño tan pronto llora como ríe, expresa, con breves intervalos, su cariño y odio hacia una misma persona. Tratando por todos los medios de imponerse y acaparar la atención de quienes le rodean, es alborotador, brutal y descortés, y no escasean los insultos, que suelen ser fuertes.

A los siete años el niño es capaz de controlar sus reacciones emotivas, ya que no quiere ser visto en una situación de desvalorización.

En esta misma edad, el niño tiende a concentrarse en sí mismo, con un aire de melancolía, aparece una nueva timidez que trata de defender su intimidad psíquica; se tiende a tener secretos que no afectan a nadie, existe la necesidad de aislarse, de refugiarse en un lugar tranquilo donde se este a solas "consigo mismo".

A los ocho años no se refrena esa evolución de la interioridad: dan fé de ello los pesares, los remordimientos, la gran sensibilidad para las intenciones y los sentimientos. Es capaz de discutir con otros y consigo mismo interiorizando así muchas conductas sociales. Así como forma su conciencia moral interiorizando las reglas objetivas de su grupo y de su familia, aprende a no exteriorizar todo lo que piensa y lo que siente. Surgen las primeras mentiras, la frecuencia de las mentiras aumenta en proporción a la severidad del adulto.

La conciencia de las diferencias entre los sexos se halla bien establecida, y puede comenzarse a observar una tendencia espontánea a la segregación en los sexos a partir de los

ocho años, lo que revela una sensibilidad a esas diferencias. Los muchachos y las muchachas no sólo parecen dar pruebas de reticencia respecto a todo contacto físico, sino que aparece entre ellos la desavenencia.

**2.- Periodo de los 9 a los 12 años.-** En este estadio, llamado por Osterrieth, P.A. (1978) madurez infantil, el niño es más miembro de un grupo que individuo. La intensa vida de grupo que conoce el niño de esta edad constituye el hecho más visible de la organización de las actividades colectivas, adquiriendo una consistencia y una estabilidad que no tenía. En el seno del grupo, el niño tiene su lugar, su función, su estatuto, y vive aventuras que satisfacen tanto su necesidad de acción como de afirmación de sí mismo.

Cousinet (citado por Osterrieth, P.A. 1978), habla del presente estadio como de una edad de gracia social, en la que el individuo vive en simbiosis con el grupo en mayor grado que ningún otro momento de su vida. Este periodo es aquel en que la vida social del individuo alcanza su máxima intensidad.

A partir de los nueve años, los grupos van ganando consistencia y estabilidad; en adelante, son siempre los mismos niños quienes forman la partida y se distingue entre ellos a los notables, a los populares que hacen las actividades colectivas. Simultáneamente los grupos ganan homogeneidad por eliminación de los individuos de edad demasiado dispar. Por otro lado la homogeneidad se realiza a sí misma en cuanto al sexo; niños y niñas trabajan de buen agrado juntos sin diferenciación hasta los 7/8 años; a partir de 8/9 años, comienza a testificar por una preferencia clara por los compañeros del mismo sexo, por lo que respecta al grupo, rechazan a los otros invocando diversos motivos. Alcanza su máximo la ruptura entre 9 y 12 años y se manifiesta por un antagonismo pronunciado: divergen de manera considerable los intereses dominantes, las lecturas y los juegos. Por último, a partir de los 12 años se dibuja una cierta reaproximación, pero no al nivel de los grupos, sino a las relaciones individuales. En este estadio, es mayor la distancia entre los sexos, y las diferencias intrínsecas de mentalidad ya que las niñas superan en madurez a los niños. Así se constituye la pandilla proporcionándose, en cada sexo, la ocasión de afirmar sus características propias e incluso de exaltarlas en cierta medida.

La pandilla, a diferencia de otros grupos, se forma sin intervención de algún adulto, existiendo una elección y selección de los miembros del grupo.

El grupo se selecciona, se consolida y se estructura gradualmente bajo el impulso de algunos miembros netamente dominantes y particularmente atractivos que constituyen su núcleo y entre los cuales habrá quienes se impongan en calidad de jefes o promotores por lo que la organización emana de la voluntad del promotor, rodeado de sus "vasallos". Al final de esta etapa, alrededor de los doce años, la pandilla toma un carácter más democrático, asemejándose a un equipo cuyos miembros opinan y cuyo jefe varía según su competencia en función de las actividades que el grupo se proponga desarrollar.

Se distinguen dos tipos de promotores:

Los integrativos que contribuyen a la realización del yo de cada uno de los integrantes, y que siendo los modelos ayudan al niño a convertirse en sí mismo y a realizar las características de su edad y de su sexo.

Los tiranos son individuos más o menos conturbados que por compensación experimentan la incoercible necesidad de imponerse a los demás, para obtener así la valorización que no encuentran en otra parte.

En esta etapa la personalidad de los individuos entra en juego y los niños lo tienen en cuenta. Ahora, la aceptabilidad social, esa popularidad, ya no depende de las particularidades del grupo o de sus objetivos momentáneos como de la personalidad del niño y por lo tanto, de las experiencias que hayan contribuido a formarlo.

A los nueve años el niño se comienza a adentrar en el reino de las emociones positivas. Quizás afirme que detesta ciertos trabajos, pero trata de llevarlos a cabo de todas maneras pero si siente aprensión ante una determinada tarea, es importante que esa aprensión no aumente hasta el punto de desmoralizarlo.

En esta edad los niños suelen mostrarse impacientes e irascibles e incluso llegan a encolerizarse, más todas estas reacciones son de corta duración.

El niño de esta edad se siente avergonzado de algunos de sus actos pasados relativos a campos que ahora domina mejor.

Nueve es una edad en la que predomina un intenso tono afectivo. Encontramos signos definidos de empatía; timidez y una sensibilidad a la crítica.

Los niños de 10/11 años se encuentran ligados a su familia y demuestran buena voluntad y, a menudo delicadeza para contribuir a la armonía familiar. A los diez años los temores pierden intensidad y sus preocupaciones giran en cuestiones específicas e individuales.

La expresión emocional más universal a los diez años es la ira, descargando su cólera con palabras, pudiendo gritar o abandonar ruidosamente la situación que le produjo la ira.

Al igual que sus expresiones de ira o de alegría, el niño tiene ataques repentinos de cariño por sus padres que vuelcan en expresiones físicas tan cálidas como los abrazos y los besos.

En este periodo empieza un cambio en los sentimientos vitales hay una transformación del ser en la que todo sentimiento de continuidad es puesto en duda. Esa búsqueda de un nuevo yo y de una nueva entidad, son en cierto modo la repetición del momento crítico de la infancia en el que el niño adquiere conciencia de sí mismo como entidad separada.

La situación en este periodo es difícil, ya que se encuentra desligado de su pasado, inconforme con su presente e ignorante de su destino, tiene que encontrarse a sí mismo y

encontrar su camino en la vida. Se inquieta ante las distintas posibilidades que se abren ante él, duda también de sus capacidades para actualizar su vocación.

Utiliza buena parte de su energía mental en el soñar despierto y particularmente en imaginar su porvenir; en proyectar angustiosamente su yo hacia el futuro. Sabe que necesita encontrar un lugar en la sociedad dentro del marco de una ocupación que le permita tener prestigio social.

A esta edad se comienza a elaborar un nuevo concepto del mundo, particularmente del mundo de los valores y las ideas, de acuerdo con el desarrollo de su capacidad para el pensamiento abstracto y de la notable expansión de sus intereses.

Los valores indiscriminadamente aceptados en la infancia son ahora enjuiciados críticamente y tasados de acuerdo con una pauta más racional. Descubre que el mundo no se halla en su hogar y los conocimientos y las normas en él adquiridos son puestos en duda y cotejados con los de otras personas.

Debido a sus primeras necesidades de autonomía y poder se expresa por actos de rebelión contra la autoridad, que normalmente tienen como consecuencia la ruptura de vínculos protectores que hasta entonces lo han mantenido unido a su medio familiar, en la medida en que simultáneamente con el debilitamiento de esas ligas familiares, el niño no ha sido capaz de establecer nuevos vínculos en una esfera más amplia, su sentimiento de soledad se agudiza; de ahí que habitualmente esté deseoso de encontrar alguien con quien relacionarse íntimamente. Necesita ponerse a prueba constantemente por lo que domina el temor de ser torpe e incompetente ante los demás. El problema se complica por el hecho de que también es poderosa su necesidad de ajustarse a las necesidades ajenas para ser querido y aceptado.

La obstinación, la rebeldía, y la competitividad del muchacho se explica porque al rebelarse contra la autoridad, al negarse, al competir, siente ser el mismo.

Por encontrarse en una etapa de transición en su vida, en la que no es niño ni es hombre, es incomprendido por sus padres, particularmente cuando la discrepancia entre la nueva generación y la que precede se ve ahondada por factores culturales, tales como diferencias notables en facilidades educativas, conceptos distintos sobre moralidad, disciplina, libertad, etc.. Entre once y doce años la rebelión contra la autoridad es muy marcada y conforme va resolviendo sus problemas internos de "separación" de la familia, de selección e iniciación vocacional, aceptación de su sexualidad y reorganización de sí mismo, le resulta más fácil adaptarse a su medio familiar y social.

## CAPITULO 2

### AUTOCONCEPTO

#### A.- ANTECEDENTES Y DEFINICION.

Hace casi 100 años que William James introdujo el concepto de sí mismo fuera del dominio de la filosofía y lo definió como un estudio legítimo de la Psicología.

La visión del self de William James (citado por Bar-on, B. 1985) abarca aún más que la personalidad total del individuo. El self es para este autor "la suma total de todo lo que puede llamar el hombre suyo, no únicamente su cuerpo y sus poderes psíquicos, sino también sus vestidos, su casa, su esposa, y sus hijos, sus antepasados, sus amigos, su reputación y su trabajo; sus tierras y caballos; su yate y su cuenta bancaria". Por lo que James plantea que el self consta de tres capas:

1).- El Self Material: Abarca todos los objetos y sujetos que el individuo identifica como suyos, propios, estos forman parte de una identidad personal.

2).- Self Social: Se basa en el reconocimiento de sus semejantes, es el que representa todos los roles que voluntaria o involuntariamente el individuo adopta dentro de la sociedad a que pertenece.

3).- El Self Espiritual: Es el self interior y subjetivo del individuo, es aquella parte de sentimientos casi totalmente desconocidos para la mayoría de los hombres.

Dentro de la concepción Freudiana del inconsciente se cree que el sí mismo está contenido en el consciente, es concebido como la zona central, íntima, cálida de nuestra vida, por lo tanto desempeña un papel primordial en nuestra conciencia, en nuestra personalidad y en nuestro organismo. Dentro de esta concepción el término sí mismo se emplea como YO o EGO.

La principal tarea del yo es la autoconservación del organismo, realizando esta tarea en contacto con el mundo exterior, controlando las demandas de los instintos, decidiendo la autorización para obtener satisfacción, persiguiendo el placer y evitando el desagrado ya que el yo se rige por el principio del placer. El yo es capaz de razonamiento lógico, de considerar las relaciones causales y de aprender por la experiencia (citado por Wolman, B. 1968).

Entendiéndose por lo anterior, que el yo es la parte reguladora entre el ello y el superello, es decir, que el yo es capaz de decidir lo que la persona quiere ser, evitando experiencias que dañen su sí mismo.

A partir de que William James definió el self, han surgido términos como autoconcepto y autoestima entre otros. Investigaciones teóricas recientes (Watkins, D. y Dhawan, N. 1989) han demostrado que estos dos constructos se encuentran interrelacionados pero no son sinónimos,

para una mayor comprensión de los mismos se definirán ambos términos comenzando por autoestima.

En 1966, a partir del trabajo de Diggory (citado por Lawrence, D. 1981) y de otros psicólogos sociales, el conocimiento del sí mismo, llegó a ser un objeto de común estudio.

Definiendo así autoestima como un juicio personal en todas sus dimensiones positivas y negativas, es decir, que cada persona tiene una estima de sí misma aceptando sus cualidades y defectos, dependiendo de esto se sentirá a gusto o a disgusto consigo misma.

Coopersmith (1981), establece que la autoestima es un concepto más complejo que involucra evaluación del sí mismo, reacciones defensivas y otros correlatos. Contiene además de la actitud de evaluación, una connotación afectiva que acompaña dicha evaluación. Distingue además dos aspectos de la autoestima:

La expresión subjetiva, o sea, la autodescripción y auto percepción individual y la expresión comportamental de la autoestima que el individuo pone a disposición de otros observadores. La descripción de la autoestima del individuo involucra, por consecuencia dos índices, reflejando los dos aspectos del comportamiento evaluativo. La verdadera autoestima ocurre cuando la persona se siente digna y portadora de valor y la autoestima defensiva se da cuando el individuo se siente indigno, aunque no pueda admitir tal información por ser amenazante. Postula cuatro grupos de variables como importantes en la determinación de la autoestima: valores, éxitos, aspiraciones y defensas.

Por lo que define autoestima como la evaluación que cada individuo hace y que normalmente está acostumbrado a hacer de sí mismo, expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica lo extenso de lo que un individuo puede ser capaz de hacer por sí mismo.

Para Rosenberg (citado por Martínez, D.G. y Galicia, T.M. 1991), la autoestima es sinónimo de autoevaluación; se utiliza para indicar como se evalúa el individuo con respecto a una característica particular. Es decir, es la aceptación o rechazo de sí mismo por parte del individuo.

Por otro lado Rodríguez Estrada (1988), define a la autoestima mediante una escala:

**El autoconocimiento.**- Es conocer las partes que componen el yo, cuales son sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales, conocer el porqué de como actúa y siente.

**La autoevaluación.**- Refleja la capacidad interna de evaluar las cosas como buenas, si lo son para el individuo y considerarlas como malas, cuando no le satisfacen, carecen de interés, le hacen daño y no le permiten crecer.

**La autoaceptación.**- Es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho, como la forma de ser y sentir.

**Autorespeto.**- Es atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente los sentimientos y emociones sin hacer daño ni culparse.

Finalmente la autoestima es la síntesis de todos los pasos anteriores y se considera como el conocimiento y conciencia de los cambios personales, creación de una escala de valores y capacidades así como de captación y respeto propio.

Cohen (citado por Lawrence, D. 1981), refiere a la autoestima como el grado de correspondencia entre el sí mismo ideal y el sí mismo actual; entendiéndose por sí mismo ideal, la manera en que al sujeto le gustaría ser en contraposición con lo que en realidad es, este último corresponde al sí mismo actual.

Brownfain (op.cit. 1981) define la autoestima como el grado en el cual una persona se acepta a sí misma.

En 1971 Combs (citado por Rodríguez, E.S. 1982) definió a la autoestima como la organización de percepciones acerca de sí mismo que le hacen ser al individuo quien él es.

Purkey (op.cit. 1982) concibe a la autoestima como un dinámico y complejo sistema de creencias que el individuo mantiene acerca de sí mismo y en el que cada creencia aparece con un positivo o negativo valor.

Para Sullivan (citado por Guntrip, H. y James, S. 1973), la autoestima es el resultado de las experiencias de aprobación y reproche, de recompensa y castigo. Se podría decir que es un reflejo de juicios valorativos. Esta definición concuerda con lo que dice Satir, V. (1985) respecto a que la autoestima del niño depende de las experiencias que adquiere de las personas que lo rodean y de los mensajes que éstas comunican en torno a él, o a su valor como persona.

Carl Rogers (citado en Dicc. Encicl. de Educ. Es. 1986), define autoestima como una actitud valorativa hacia uno mismo. Estos juicios autoevaluativos se van formando a través de un proceso de asimilación y reflexión por el cual los niños interiorizan las opiniones de las personas socialmente relevantes para ellos y las utilizan como criterios de su propia conducta, personalidad y salud mental.

Una vez definida la autoestima, se proseguirá con el término autoconcepto.

Hamacheck (citado por Martínez, D.G. y Galicia, T.M. 1991) menciona que el autoconcepto es la parte cognitiva del yo. En tanto que la autoestima constituye la dimensión afectiva, indicando el grado de admiración o de valor que se le conceda al yo.

Rodríguez, E.M. (1988) considera al autoconcepto como un proceso debido a que es parte del desarrollo de la autoestima que se da poco a poco a lo largo de la vida y por lo mismo está sujeto a variaciones dependiendo del periodo, experiencia y estado de ánimo en que se encuentre la persona.

Searcy, S. (1988) define autoconcepto como los pensamientos e ideas acerca de sí mismo, como una estimación que se hace de las habilidades y características propias.

Shavelson, Hubner y Stanton (citado por Lyon y MacDonald, 1990) toman al autoconcepto como una percepción personal de sí mismo o de sí misma. Estos mismos autores sostienen que hay siete características identificables de autoconcepto: 1) organizado, 2) multifacético, 3) jerárquico, 4) estable, 5) evolucionista, 6) evaluativo y 7) diferenciable.

Rosenberg (citado por Monroy, A.M.O. 1987) también toma en cuenta el término autoconcepto, definiéndolo como una actitud hacia un objeto.

Para William H. Fitts (op.cit. 1987) el autoconcepto es la imagen que el individuo tiene de sí mismo. El autoconcepto incluye tres componentes:

- a) El componente perceptual, que es la forma en la que una persona se percibe a sí misma, basándose en las impresiones que de ella tienen otras personas.
- b) Componente conceptual, éste se refiere a los conceptos que las personas tienen de sus características, habilidades, recursos, aciertos, fallas y limitaciones, así como la concepción de su pasado y su futuro.
- c) Componente de actitudes, se refiere a los sentimientos acerca de sí mismo y su desenvolvimiento ante el status social y frente a su futuro.

El autoconcepto no solo incluye el conocimiento de lo que se es, sino de lo que se quiere ser y de lo que se debe ser. Es decir que el autoconcepto se va edificando desde que el niño nace, por medio de los contactos que comienza a tener, primero con la madre (Erikson, 1987, Cueli, J. y Reidl, L. 1977) y posteriormente con otros individuos, quienes a su vez van señalando al niño la manera en la cual debe comportarse en su sociedad, moldeando así la personalidad del niño. Esto permite a la personalidad una concepción coherente y unificada de sí mismo, dándole la posibilidad de desarrollarse más adecuadamente dentro de su medio ambiente.

De esta manera el autoconcepto abarca diferentes aspectos del ser humano, ya sean personales, sociales, familiares, etc. Fitts W. (citado por Tena, D. 1981), expresa que el autoconcepto de un individuo tiene gran influencia en su conducta y está directamente relacionado con su personalidad.

Una vez aclarados los términos autoestima y autoconcepto, para fines de esta investigación se manejará el término autoconcepto debido a que el instrumento utilizado para medir esta modalidad es una escala de autoconcepto, de acuerdo con Watkins, D. y Dhawan, N. (1989) quienes establecen que estos dos términos no pueden ser usados indistintamente sino en base al instrumento que se vaya a utilizar, es decir, si se utiliza una escala de autoconcepto se debe medir autoconcepto y si se utiliza un inventario de autoestima (como el de Coopersmith, 1967) se debe investigar sobre autoestima.



En esta investigación se considera al autoconcepto como un concepto de valor individual que cada quien tiene de sí mismo. Ya que se concibe como un sistema fluido y organizado que puede ser estudiado en cualquier momento concreto, considerándose como las características conceptuales, organizadas y constantes del yo y a las percepciones de las relaciones que tiene ese yo con los demás y con diversos aspectos de la vida.

## **B.- DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO.**

A continuación se expondrá el desarrollo del concepto de sí mismo, se habla de desarrollo porque se explicarán las conductas que parecen presentarse de manera secuencial u ordenada durante un determinado lapso de tiempo, considerando que el número y la complejidad de estas características cambian durante la vida, porque ya desde la niñez, la persona va cambiando en su capacidad de entender la importancia de los papeles que representa. Cada vez que se pretende trabajar con un niño sobre algún problema en particular que tenga su expresión en este curso de la infancia, es necesario recurrir a su historia pasada.

### **1.- Etapa de Gestación.**

Se iniciará con factores gestacionales, porque se está convencido que el desarrollo y el crecimiento del niño empieza en el momento de la fecundación, así como, se tratarán también factores prenatales.

La etapa de gestación trae consigo una serie de cambios tanto rápidos como complejos que repercuten en la vida intrauterina del niño. Entre los factores genéticos y prenatales del desarrollo se encuentran: a) Las variables biológicas determinadas genéticamente, b) Variables biológicas no genéticas (falta de oxígeno durante el parto, desnutrición, etc.), c) El ambiente sociopsicológico inmediato (padres y hermanos principalmente), d) El medio social y cultural en donde se desarrolla el niño. La conducta y la personalidad del niño son producto de la interacción ininterrumpida de la naturaleza y de la crianza. La presencia del feto, tiene marcados efectos en las mujeres embarazadas, así como, en otros miembros de la familia (Manual de Psicología Infantil, 1986). Debido a las náuseas, fatigas o altibajos en el ánimo, jaquecas en los primeros meses de gestación, así como, la opresión de la vejiga, la espalda, las piernas, calambres, insomnio, etc., en los últimos meses de embarazo, provocan que la mujer que espera reaccione tanto en lo físico como en lo emocional, provocando en ella actitudes que van desde la aceptación hasta la ambivalencia sin dejar a un lado el rechazo. Es probable que estas actitudes negativas acrecientan la angustia y la irritabilidad de la madre, las cuales circulan a través de los intercambios en el torrente sanguíneo al feto, el estado emocional de la madre influye en el feto mediante cambios en el sistema endócrino (op.cit., 1986).

Hay diversas actitudes emotivas posibles ante el embarazo, que se asocian con síntomas somáticos produciendo tal vez otras reacciones psicosomáticas de manera que la preñez puede ser una experiencia muy diferente para distintas mujeres, es decir, que el embarazo es una mezcla de incomodidades y gratificaciones, de esperanzas y de ansiedades, de dolor y de felicidad.

## 2.- Primera infancia. (Del nacimiento a los 18 meses).

Al momento de nacer el niño se va a incluir en un medio ambiente familiar con características muy particulares en cada uno de sus integrantes así como a las relaciones que sirven de vínculo entre ellos. Este nuevo ser llega a un ambiente de gran expectación, que aún preparado para él, va a encontrar resistencia, limitaciones y fricciones a las que se debe adaptar.

Al comienzo de la vida el niño no separa su yo del resto del mundo, es decir que aún no se entiende a sí mismo como sí mismo.

Allport (1980), afirma que el primer aspecto del sí mismo que se desarrolla, es el sentido del sí mismo corporal y este constituye el testimonio básico de nuestra existencia.

La inmadurez biológica que caracteriza al niño en su primer año de vida lo hace ser un individuo sumamente dependiente reaccionando en base a mecanismos innatos, sus actividades fundamentales son el alimentarse, orinar, defecar y dormir básicamente, eliminando así tensiones desagradables. Si se puede hablar de conductas afectivas primarias, éstas se consideran de placer-displacer, satisfacción-insatisfacción, en relación a actividades fisiológicas, la actividad de incorporación oral centralizada en la boca como órgano constituye el primer modo de relación del niño con el mundo.

Ese nuevo ser que aún no tiene especial significación va a moldear como otro factor determinante, el desarrollo ulterior de su psiquismo.

Para Freud (citado por Wolman, B. 1975), el nacimiento es una experiencia traumática que perturba la bien equilibrada vida en el útero. El nacimiento, como trauma primero, es el prototipo de todos los sentimientos de angustia de la vida posterior. El organismo resulta inundado de estímulos, las tensiones llegan a un máximo, y el organismo desvalido queda expuesto al shock de nacer.

Tras el nacimiento, el aparato mental del recién nacido sufre estímulos muy superiores a su capacidad de resolución, la tendencia natural por consiguiente consiste en restablecer la economía mental mediante un apartamiento de la realidad cayendo dormido.

En esta etapa llamada por Erikson (1987) Confianza vs Desconfianza, el niño realiza su primera demostración de confianza mediante la facilidad de su alimentación, la profundidad de su sueño y la regularización de sus instintos. La satisfacción de sus necesidades por medio de las técnicas maternas lo ayudan a contrarrestar el malestar provocado por el shock del nacimiento llamado así por Freud.

El primer logro social del niño es su disposición a permitir que la madre se aleje de su lado sin experimentar indebida ansiedad o rabia, porque aquella se ha convertido en una certeza interior así como en algo exterior previsible. Tal persistencia, continuidad e identidad de la experiencia le proporcionan un sentimiento rudimentario de identidad yoica que depende del reconocimiento de que existe una población interna de sensaciones e imágenes recordadas y

anticipadas que están firmemente correlacionadas con la población externa de cosas y personas familiares y previsible. Esta etapa es llamada así porque Erikson (1987) considera que el recién nacido ha alcanzado confianza en sí mismo y en las personas que lo cuidan, principalmente la madre, al ser proveído de sus necesidades principales, es decir, que la madre estará al tanto de alimentarlo, asearlo, etc.

Las personas que cuidan del infante no sólo ofrecen bienestar físico sino que dan al niño la oportunidad de interactuar con ellas mismas desarrollando así relaciones emocionales o la llamada conducta de apego.

Entendiéndose por ésta el vínculo que establece el niño hacia las personas que lo atienden y específicamente hacia su madre como consecuencia de la actividad gratificante que ella proporciona a sus necesidades fisiológicas, es un sistema conductal que tiene como resultado la cercanía de la madre.

Se puede considerar que este apego está dado también por parte de la madre para con el pequeño, debido a las manifestaciones conductuales que comunica y transmite con contenidos emocionales. Para Mussen y cols (1982), esta interacción no sólo produce una vinculación afectiva, sino que es necesaria dentro del desarrollo cognoscitivo.

Las reacciones de angustia en este periodo constituyen la expresión de un conflicto entre los deseos y la realidad, que va a ser reconocida en la figura de la madre como objeto constante que satisface pero que también frustra sus necesidades.

La buena relación con este ambiente familiar permitirá un coherente desarrollo emocional. De esta manera, la familia juega el papel más importante en la formación de la identidad del individuo, debido a que el carácter infantil se nutre del ambiente hogareño, pues es de él de quién recibe los estímulos y la información más determinantes para su estructuración biológica y psicológica, así como para su socialización.

La seguridad de un individuo, independientemente de su clase social, raza o sexo, tiene que empezar a forjarse desde su más tierna infancia. Los niños comienzan a formar conceptos sobre sí mismos desde el momento en que nacen (Searcy, S. 1988).

Algunas experiencias que se inician entre el nacimiento y los 18 meses, aparecen como manifestaciones crecientes del propio yo.

Primeramente los infantes parecen poner atención a lo que sucede como consecuencia directa de sus actos.

El bebé aprende desde sus primeras interacciones, que es capaz de atraer la atención de las personas que le rodean, esto sirve de ayuda para que el pequeño obtenga el sentido de la confianza y del valor, debido a la alegría de los padres y a la admiración que sienten por los alcances psicomotores de su hijo, el bebé aprende que es una buena persona y merece amor. La

tercera expresión de la conciencia de sí mismo, es la de reconocerse frente a un espejo, así como el reconocimiento de objetos familiares.

Entre los cinco y seis meses, el niño se muestra excitado en presencia de caras conocidas, el creciente aprecio que el menor tiene de estas experiencias son evidencia de que comienza a entender su historia personal.

Más adelante cuando comienza a caminar, hablar, etc., el niño continúa recibiendo atención, lo que reafirma en él, que es importante y capaz cuando acierta con sus propios deseos, aprende de esta manera los límites de lo que está permitido y de que tiene el poder de escoger dentro de esos límites. Así empieza a tomar de lo que la gente significativa dice de él, y responde de una manera consistente hacia él mismo.

Cuando el pequeño domina más de sus habilidades empieza a determinar que áreas de él mismo son de valor. El niño disfruta en aprender nuevas cosas, empezará a reconocer que hay algunas áreas en que se excede y otras en que es deficiente, su completo respeto por sí mismo dependerá de un valor relativo de estas áreas de sí mismo (Searcy, S. 1988). Es decir, que en este constante aprendizaje por parte del pequeño, él encontrará que existen determinadas conductas en las que es más hábil, o que algunas se le facilitan más que otras y estas experiencias irán contribuyendo a la formación de su autoconcepto, ya sea de una manera que permita el incremento del mismo o por el contrario disminuirá su autoconcepto, esto se encontrará reforzado por la valoración y refuerzos sociales gratificantes que tenderán a elevar el nivel de autoestima, o la ausencia de los mismos que la disminuirán.

### 3.- Segunda infancia. (Desde los 18 meses a los 4 años).

Es en esta etapa donde principalmente se expresa y se impone en casi cada aspecto que la caracteriza (la adquisición de la locomoción, la adquisición del lenguaje y el control de esfínteres principalmente) la conciencia del yo.

La adquisición del lenguaje permite al niño comunicar a los adultos las nociones de su propio yo. Esta etapa se considera un proceso de acercamiento a la individuación, por darse en este período la locomoción, a través de la marcha y con el lenguaje el niño adquirirá una mayor autonomía tanto corporal como de pensamiento. Esta autonomía se considera como la más significativa manifestación del desarrollo del concepto de sí mismo entre los dos y tres años.

Para Erikson (1987) esta etapa es la llamada de Autonomía vs Vergüenza y Duda, en donde la maduración muscular prepara el escenario para la experimentación con dos series simultáneas de modalidades sociales: aferrar y soltar. Así, aferrar puede llegar a significar retener o restringir en forma destructiva y cruel, y puede convertirse en un patrón de cuidado: tener y conservar. Así mismo soltar puede convertirse en una liberación hostil de fuerzas destructivas, o bien en un afable "dejar pasar" y "dejar vivir".

Por tanto el control exterior en esta etapa debe ser firmemente tranquilizador. El niño debe llegar a sentir que la fe básica en la existencia, que es el tesoro perdurable salvado de las

rapietas de la etapa oral, no correrá peligro ante su súbito cambio de actitud, este deseo repentino y violento de elegir por su propia cuenta, de apoderarse de cosas con actitud exigente y de eliminar empecinadamente. La firmeza debe protegerlo contra la anarquía potencial de su sentido de discriminación aún no adiestrado, su incapacidad para retener y soltar con discreción. Al tiempo que su ambiente lo alienta "a pararse sobre sus propios pies", debe protegerlo también contra las experiencias arbitrarias y carentes de sentido de la vergüenza y la temprana duda.

La vergüenza es una emoción insuficientemente estudiada que supone que uno esta completamente expuesto y conciente de ser mirado: en una palabra, conciente de uno mismo.

La duda es hermana de la vergüenza. Cuando la vergüenza depende de la conciencia de estar erguido y expuesto, la duda tiene mucho que ver con la conciencia de tener "un reverso y un anverso" que queda fuera del alcance de los ojos del niño, y en cambio puede estar dominada por la voluntad de los demás.

Esta etapa, por tanto, se vuelve decisiva para la proporción de amor y odio, cooperación y terquedad, libertad de autoexpresión y su supresión. Un sentimiento de autocontrol da origen a un sentimiento perdurable de buena voluntad y orgullo.

A los 36 meses los niños están concientes de los estereotipos y de las funciones que desempeñan o diferencian a los hombres de las mujeres (Manual de Psicología infantil, 1986).

La forma en que se realice el aprendizaje de el control esfinteriano va a guardar una estrecha relación con el vínculo que la madre mantenga con el niño y en su adquisición van a plasmarse las actitudes que el medio familiar adopte frente a su enseñanza, manipulación y conocimiento de sus genitales.

Para Freud, S. (citado por Wolman, B. 1975), esta etapa se denomina fase fálica y se caracteriza porque en esta edad las sensaciones placenteras en los órganos genitales procuradas por la estimulación manual, asumen un papel dominante.

El factor más importante que se desarrolla en esta etapa es el complejo de Edipo en el que el niño desea poseer a su madre físicamente. El pequeño intenta ocupar el lugar de su padre; considera a éste como un competidor y experimenta hacia él sentimientos de ambivalencia. Aunque ama y admira a su padre, al mismo tiempo lo odia intensamente y desea aniquilarlo.

Por otro lado, también manifiesta curiosidad en las cuestiones relativas a ciertas situaciones de la vida (nacimiento, muerte, etc.) y son frecuentes los continuos "porqué" del niño acerca de las cosas o situaciones que descubre.

Según Allport (1980), el negativismo es otra característica de los niños de esta etapa y se considera una tendencia a negar todo aquello que se le proponga o se desea hacer con él, se cree que el infante niega porque ve amenazado su naciente sí mismo.

En esta edad, los niños desempeñan el papel de compañeros circunstanciales, ya que la relación se mantiene en tanto que se comparten acciones, cuando el niño haya superado la incertidumbre y conozca los límites, la capacidad y el valor de su propio yo, va a estar más inclinado a aceptar conceptos de generosidad, de distribución, de esperar turnos, por sacrificar un poco lo mío para convertirse en lo nuestro.

Otro elemento del concepto de sí mismo que tiene el pequeño de la segunda infancia, es la capacidad de percibir y responder a estados de ánimo interiores, también comienza a abrirse a los primeros componentes sociales del concepto del yo como se refleja en otros (op. cit., 1980).

Los niños perciben como otras personas les atribuyen características y comienzan a incluir éstas en el concepto que tienen de sí mismos. La imagen de sí mismo se va forjando al tener que aceptar la distancia que hay entre las capacidades de que disponen y las dificultades a las que se enfrentan.

#### 4.- Primera edad escolar. (De 5 a 10 años).

Esta etapa, es de singular importancia en el desenvolvimiento de los niños, pues significa el comienzo de una etapa diferente en su vida, en la que ya no estará tanto tiempo en casa, compartirá con otros chicos, adquirirá otras experiencias, aprenderá a trabajar en grupo y no será más el único centro de atención como en su familia. El pequeño deberá integrarse al nuevo ámbito, compartir muchas horas con niños diferentes, adaptarse a un ritmo de trabajo, aceptar nuevas normas de conducta, entrar en un universo de conocimientos y curiosidades. Así pues, el niño se enfrenta a un mundo nuevo, luego de haber compartido sus primeros años en una vida familiar, con el contacto de muy pocas personas. A ello tendrá que adaptarse poco a poco, al tiempo que ampliará de manera notable el conocimiento que tiene de sí mismo y de sus posibilidades.

En los primeros años de escuela el concepto que el niño tiene de su propio yo, evoluciona en varios sentidos que van a ser fundamentales para su desarrollo psicosocial adecuado. Debe de comenzar por ser un trabajador y proveedor potencial. Pretende obtener reconocimiento mediante la producción de cosas.

En esta etapa completar una producción constituye una finalidad que gradualmente reemplaza a los caprichos y los deseos del juego. Los límites del yo incluyen sus herramientas y habilidades: el principio del trabajo según Ives Hendrick (citado por Cueli, J. y Reidl, L. 1977) le enseña el placer de completar el trabajo mediante una atención sostenida y una diligencia perseverante. En esta etapa todos los niños reciben una instrucción sistemática, ya sea de una escuela o en un pueblo analfabeto en donde tienen una tarea que terminar utilizando sus herramientas y habilidades para dicho fin.

Para Erikson (1987), el peligro de esta etapa radica en un sentimiento de inadecuación e inferioridad. Si el niño desespera de sus herramientas y habilidades o de su status con sus

compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de las herramientas.

Como se puede observar, en esta etapa es de radical importancia que el niño tenga confianza en la realización de sus tareas, ya que esto le dará seguridad en lo que respecta a su self social y a mantener un lugar dentro de su grupo, siendo esto la primera relación social que tiene el niño fuera de su núcleo familiar.

Erikson (1987), al igual que Piaget (1977), concuerda en que los primeros conocimientos intelectuales, dan a los niños instrumentos para concebirse a sí mismos y poderse relacionar con otros compañeros, es decir, se comienza a liberar de su egocentrismo social e intelectual y adquiere, por tanto, la capacidad de nuevas coordinaciones que habrán de presentar la mayor importancia a la vez para la inteligencia y para la afectividad. Esto, por lo tanto, permite a los niños entender mejor al grupo propio (familia), a otros grupos, como a sí mismo llevando a una valoración que influye en el autoconcepto del mismo.

Para Freud, S. (citado por Wolman, B. 1975), esta etapa es denominada periodo de latencia y se caracteriza por las prohibiciones paternas "interiorizadas" que constituyen el superyo, amenazan al niño con severos castigos y mantienen bajo un fuerte control sus anhelos edípicos reprimidos. El niño debe de identificarse con la figura paterna amenazadora, que en la mayoría de los casos es el padre del mismo sexo, también comienza a asociarse con niños del mismo sexo estableciendo intereses que aumentan su identificación con tal sexo y sus sentimientos de pertenencia al mismo.

A esta edad los escolares ya aprendieron el contenido del papel sexual de acuerdo a los estereotipos que les impone su cultura (Manual de Psicología Infantil, 1986). De esta manera el menor comienza a formar opiniones, a percibir ventajas y desventajas que tiene el sexo al que pertenece y así comienza a darse cuenta hasta que punto sus talentos, su temperamento y sus capacidades en general coinciden con las expectativas culturales de su papel. Es así como el niño comienza a distinguir las implicaciones morales de su conducta, ya sea de manera adecuada o aceptable o no deseable, necesitando en particular sentirse aceptado. Los conflictos de este periodo se centran entre la obediencia a una moral impuesta en el hogar o en la escuela, a una moral propia del mismo niño como producto de sus experiencias con los adultos y en general con todos aquellos que le rodean. La conciencia de sí mismo que se ha venido desarrollando en las etapas anteriores se determina en este momento y tiene una influencia definitiva en el concepto que cada quien tiene de sí mismo para toda la vida.

##### 5.- Segunda edad escolar y pubertad. (De los 10 a los 12 años).

En esta etapa los niños muestran grandes deseos de iniciarse en muchas actividades y habilidades nuevas, comenzando a adquirir una idea más clara de como pueden ser útiles en su comunidad social, este desarrollo de habilidades y la evaluación de las mismas, es la última etapa que se alcanza en la niñez del concepto de sí mismo. Los cambios fisiológicos que se producen al finalizar la infancia marcarán el advenimiento de la pubertad, creando así una imagen completamente nueva del propio yo, imagen fuertemente cargada de reacciones emocionales.

En este periodo, vuelven a ponerse en duda todas las misimidades y continuidades en las que se confiaba previamente, debido a una rapidez del crecimiento corporal que iguala a la temprana infancia causando el nuevo agregado de la madurez genital. Estos púberes se preocupan ahora fundamentalmente de lo que parecen ante los ojos de los demás, en comparación con lo que ellos mismos sienten que son, y por el problema relativo a relacionar los roles y aptitudes cultivadas previamente con prototipos ocupacionales del momento.

Para Erikson (1987) esta etapa, denominada identidad y confusión del rol, se basa en una marcada duda en cuanto a la propia identidad sexual y los episodios delinquentes y psicóticos no son raros. Lo que perturba al púber es la incapacidad para decidirse por una identidad ocupacional por lo que se sobreidentifica temporalmente con héroes de las camarillas y multitudes.

Simmons (citado por Eccles, J.S. y cols. 1989), en un estudio con 1000 estudiantes que atravesaban este periodo encontró que la autopercepción de estos niños era más negativa comparada con las demás etapas, se encontraban más centrados en sí mismos, tenían bajo autoconcepto y poca confianza en sus habilidades académicas. Atribuyendo esto a los cambios en el medio ambiente y a los cambios propios de la edad.

Lu Shu-ping (1990), realizó una investigación con niños que se encontraban cursando del 4o. al 14avo. grado en china, de los cuales 234 eran hombres y 275 mujeres, estudiando como era el autoconcepto de los niños en los diferentes grados, utilizó para esto el Twenty Statements Test, demostrando su hipótesis de que conforme aumenta la edad el autoconcepto individual comienza a ser más abstracto y menos concreto.

Comenzando en esta etapa los conceptos abstractos individuales como son los juicios o los valores que se dan sobre sí mismo.

Como se observa esta etapa es de gran importancia porque se establece una confusión de identidad debido a la transición corporal, intelectual, social, afectiva y emocional, por la que atraviesan los jóvenes, lo que los hace fácil presas de modelos negativos, convirtiéndose así en alcohólicos, drogadictos, delinquentes, etc., desistiendo en consecuencia de estudiar, pero, si se ha cimentado en las etapas anteriores un buen autoconcepto ellos sabrán que tipo de modelo imitar.

Monroy, A. (1987), investigó el perfil de autoconcepto en jóvenes farmaco-dependientes, provenientes de un hogar carente de figura paterna, tomando como referencia el perfil de autoconcepto del joven farmaco-dependiente proveniente de un hogar integrado. Planteando que la ausencia de la figura del padre influye en el desarrollo negativo del autoconcepto del adolescente farmaco-dependiente. Mediante un estudio de tipo preexperimental con un grupo control y uno experimental su muestra estuvo integrada por 60 sujetos, entre 15 y 18 años de edad todos del sexo masculino, 30 con figura paterna y 30 sin ésta, pertenecientes a la escuela Orientación para Varones, con un mínimo de educación primaria. Utilizó la Escala de Autoconcepto de Tennessee en su forma de orientación psicológica. Encontrando que no hay diferencias significativas entre los perfiles, lo que indica que la ausencia del padre no influye en



el desarrollo negativo del autoconcepto del joven farmaco-dependiente. Pese a esto encontró que ambos grupos tienen un nivel de autoconcepto en general muy bajo, ambos grupos se percibían como malos e inadecuados, encontrándose muy dañados en el área yo moral.

Las pulsiones sexuales ocupan el centro de la problemática del púber generando conductas que varían entre el descontrol y la represión. El conflicto entre la presión de las pulsiones sexuales y el respeto a las normas sociales, origina formas de comportamiento cuyo sustrato emocional se manifiesta en una diversidad de modalidades en la conducta incorporándose como rasgos de su personalidad cuando hay condiciones para ello.

El manejo del pensamiento formal que se inicia en este periodo le permitirá la comprensión de ciertos aspectos importantes de la relación humana en los cuales el amor, la lealtad, la amistad, etc. se consideran necesarios.

Como resultado de este proceso el púber tenderá a incorporar ciertas pautas valorativas que orientan su acción y su percepción del mundo. Estos procesos terminarán por concluir en una identidad adulta.

### **C.- IMPORTANCIA DEL AUTOCONCEPTO EN EL NIÑO.**

Con respecto a lo anteriormente descrito, desde cualquier perspectiva que se considere al autoconcepto, sea éste, social, físico, material, espiritual, educativo, etc., se ha visto que de éste depende un desarrollo ya sea positivo o negativo del niño.

Por medio del autoconcepto debemos sentir que somos motivo de otros, capaces, significativos, poderosos y tenemos una forma de decir lo que hacemos: somos únicos y dignos de atención en nuestros propios derechos. Un niño que se desarrolla en el orden de cada uno de estos componentes tiene un concepto de sí mismo aceptable.

El contacto físico de los padres ayuda a los niños a tranquilizarse y a tener confianza en sí mismos. Mediante el tacto, los bebés aprenden a sentirse bien consigo mismos. Es un medio por el cual pueden los padres decir a los niños "te quiero".

Por medio del autoconcepto el niño experimenta su realidad propia al descubrir que puede llamar la atención del mundo que le rodea y relacionarse con él activamente.

Aquellos padres que son apáticos respecto a sus hijos, que no los ayudan, no los estimulan, no les brindan confianza ni seguridad en sí mismos, cuando no existe una aceptación por parte de los padres aunque no lo manifieste de forma franca porque rara vez la conducta de éstos es abiertamente destructiva, las consecuencias en los niños son generalmente graves y ocasionan a éste un gran retraso psicológico.

Los padres que rara vez acarician a un bebé que llora, o manifiestan poco interés en el desarrollo de la criatura, como resultado de ello los hijos no desarrollan lo que se llama un vínculo seguro con sus padres y con ellos mismos.

Coopersmith (1981), subraya la importancia de la interacción de los niños con los padres para el desarrollo del self en cuanto que los antecedentes y el nivel de autoestima está dado por tres condiciones básicamente:

- 1.- Total o casi total aceptación de los niños por parte de sus padres.
- 2.- Límites al comportamiento claramente definidos.
- 3.- Respeto y libertad para la acción individual que existe dentro de los límites definidos.

Cada vez hay más conciencia de que un menor sin atención, ni afecto puede presentar más daños que el que ha sido golpeado. Los efectos del maltrato emocional pueden ser tan devastadores como el maltrato físico.

Según Lawrence, D. (1981); Satir, V. (1985) y Searcy, S. (1988) el maltrato emocional entrafía nada menos que la destrucción sistemática del concepto de sí mismo en el niño, éste no se origina por la mala conducta de la creatura sino por los problemas psicológicos en los adultos.

El niño aprende a verse a sí mismo, observando como otra gente reacciona ante él, así su imagen de sí mismo se forma sobre estas bases, por lo que los padres son un aspecto fundamental en la formación del autoconcepto sobre todo en la infancia.

Al respecto, Medina, J.L.P. y Mendoza, P.A.O. en 1989, investigaron la relación entre el autoconcepto del niño maltratado y la imagen que tiene el golpeador del menor, con una muestra comprendida por 51 menores que presentaban el síndrome del niño maltratado y 51 adultos (agresores). Utilizando para esto la escala de autoconcepto para niños de Andrade, P.P. y Pick, W.S., encontrando que el concepto que el niño se crea de sí mismo está influenciado por el concepto que el agresor tiene de él, por lo que se acepta la hipótesis de que existe relación estadísticamente significativa en el concepto del agresor y el autoconcepto del niño maltratado.

Por otro lado, Mercado, M.R.X. (1991), realizó una investigación para ver si existían diferencias significativas en el autoconcepto y metas entre niños maltratados que viven con su familia y niños maltratados que viven en la calle. Utilizó dos muestras de 20 sujetos cada una, aplicándoles para este estudio cuatro instrumentos: Entrevista semiestructurada, dibujo de la figura humana de E. Koppitz, la prueba de la familia y la escala de autoconcepto para niños de Andrade, P. y Pick., en esta investigación rechaza la hipótesis alterna, pero encontró diferencias en otros aspectos de la personalidad como son inseguridad, angustia, culpa, expansividad y ansiedad por el cuerpo, estas características se incrementaban en los niños maltratados que vivían en la calle.

Sin un concepto de sí mismo, los niños no progresan académica, social ni personalmente ya que estudios comparativos (Osterrieth, P.A., 1978), han demostrado que los niños rechazados por sus compañeros son esencialmente individuos tímidos, vanidosos y pendencieros, que no se interesan por las actividades de los demás. El niño ha llegado a la convicción de ser rechazado

Coopersmith (1981), subraya la importancia de la interacción de los niños con los padres para el desarrollo del self en cuanto que los antecedentes y el nivel de autoestima está dado por tres condiciones básicamente:

- 1.- Total o casi total aceptación de los niños por parte de sus padres.
- 2.- Límites al comportamiento claramente definidos.
- 3.- Respeto y libertad para la acción individual que existe dentro de los límites definidos.

Cada vez hay más conciencia de que un menor sin atención, ni afecto puede presentar más daños que el que ha sido golpeado. Los efectos del maltrato emocional pueden ser tan devastadores como el maltrato físico.

Según Lawrence, D. (1981); Satir, V. (1985) y Searcy, S. (1988) el maltrato emocional entaña nada menos que la destrucción sistemática del concepto de sí mismo en el niño, éste no se origina por la mala conducta de la criatura sino por los problemas psicológicos en los adultos.

El niño aprende a verse a sí mismo, observando como otra gente reacciona ante él, así su imagen de sí mismo se forma sobre estas bases, por lo que los padres son un aspecto fundamental en la formación del autoconcepto sobre todo en la infancia.

Al respecto, Medina, J.L.P. y Mendoza, P.A.O. en 1989, investigaron la relación entre el autoconcepto del niño maltratado y la imagen que tiene el golpeador del menor, con una muestra comprendida por 51 menores que presentaban el síndrome del niño maltratado y 51 adultos (agresores). Utilizando para esto la escala de autoconcepto para niños de Andrade, P.P. y Pick, W.S., encontrando que el concepto que el niño se crea de sí mismo está influenciado por el concepto que el agresor tiene de él, por lo que se acepta la hipótesis de que existe relación estadísticamente significativa en el concepto del agresor y el autoconcepto del niño maltratado.

Por otro lado, Mercado, M.R.X. (1991), realizó una investigación para ver si existían diferencias significativas en el autoconcepto y metas entre niños maltratados que viven con su familia y niños maltratados que viven en la calle. Utilizó dos muestras de 20 sujetos cada una, aplicándoles para este estudio cuatro instrumentos: Entrevista semiestructurada, dibujo de la figura humana de E. Koppitz, la prueba de la familia y la escala de autoconcepto para niños de Andrade, P. y Pick., en esta investigación rechaza la hipótesis alterna, pero encontró diferencias en otros aspectos de la personalidad como son inseguridad, angustia, culpa, expansividad y ansiedad por el cuerpo, estas características se incrementaban en los niños maltratados que vivían en la calle.

Sin un concepto de sí mismo, los niños no progresan académica, social ni personalmente ya que estudios comparativos (Osterrich, P.A., 1978), han demostrado que los niños rechazados por sus compañeros son esencialmente individuos tímidos, vanidosos y pendencieros, que no se interesan por las actividades de los demás. El niño ha llegado a la convicción de ser rechazado

por sus padres o de carecer de valor ante ellos, por lo que reacciona ante el grupo en función de ese sentimiento y reproducirá la situación a la que le han acostumbrado sus relaciones familiares, su inaceptabilidad social, será medida de su inaceptación, por lo que existen más niños impopulares entre aquellos que han conocido un régimen autoritario y severo.

Por el contrario la personalidad de un líder en un grupo de muchachos se distingue por una mayor identificación a la imagen parental y un mayor grado de madurez afectiva.

Es evidente, que en el autoconcepto que un niño tiene, aparte de sus padres influyen otras personas significativas como sus maestros, compañeros y demás familiares.

Lu, Shu-ping, (1990) en estudios realizados con diferentes culturas, ha observado que esta última tiene una gran influencia en el autoconcepto de los sujetos, estudiando la cultura china junto con la norteamericana, encontró que en la primera de ellas el autoconcepto se halla más ligado a el status social, la religión, la raza y la herencia, en cambio, los norteamericanos centran su autoconcepto en su estilo interpersonal, en términos ideológicos, en su imagen corporal y física.

Con respecto a la relación que existe entre autoconcepto y rendimiento escolar, así como su importancia se tocará en el siguiente capítulo.

## CAPITULO 3

### RENDIMIENTO ESCOLAR

#### A.- ANTECEDENTES Y DEFINICION.

La necesidad histórica de la instrucción escolar viene atestiguada por el hecho de haberse ido desarrollando en épocas diferentes pero en estadios análogos en todos los tipos de sociedad, apareciendo ligada la estructuración escolar de la educación principalmente a la sistematización y a la expansión progresiva del uso del lenguaje escrito: el aprender a leer presupone naturalmente la presencia de jóvenes reunidos alrededor de un magister.

Así, la escritura primero y luego la imprenta confirieron al hombre nuevos poderes sobre la educación misma. La transmisión libresco de conocimientos codificados contribuyó mucho a alimentar el prejuicio que pretende que la palabra escrita es la expresión de toda ciencia digna de este nombre y desprecia el saber tomado de la vida cotidiana.

Durante miles de años la suma creciente de conocimientos y de tradiciones se transmitió de maestro a alumno en el marco rígido de una disciplina escolástica y autoritaria, a imagen de sociedades fundadas a su vez sobre rígidos principios de autoridad. Así se establece la relación de autoridad entre el enseñante y el enseñado que todavía predomina en la mayoría de las escuelas del mundo.

A medida que el progreso económico iba suscitando necesidades crecientes de personal capaz de leer, escribir y contar, la educación comenzó a extenderse y vulgarizarse revistiendo, por efecto de esta extensión diferentes formas nuevas.

A partir de la Revolución Industrial comenzó una tendencia a establecer una relación directa entre el progreso de la industria y la vulgarización de la instrucción en aquellos países que en esta época comprenden el camino de la industrialización.

La Revolución Industrial, a medida que alcanza un mayor número de países exige una expansión de la educación y lleva consigo la aparición del concepto de instrucción universal y obligatoria.

Así el término Rendimiento se comenzó a asociar con un despertar revolucionario, en el que fueron alterados los patrones de producción y el hombre paso a convertirse en medio para alcanzar una producción. Un nuevo valor venía a incorporarse para que el "juez" pudiera valorar adecuadamente a ese hombre: tanto rindes, tanto vales, desde aquella época la evolución social no se ha desprendido del concepto sino al contrario, lo ha extendido y refinado a todos los aspectos y sectores de la vida productiva del hombre, incluyendo la educación.

En los últimos años se ha despertado un marcado interés en distintos ámbitos educativos por analizar e interpretar desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas y a diversos niveles de análisis los elementos que determinan el rendimiento escolar.

La calidad de la educación, término que enmarca y da sentido al problema del rendimiento escolar, se ve afectada por el acelerado crecimiento de la población estudiantil y la falta de planeación académica, que conlleva a lo que se ha caracterizado como masificación de la enseñanza, por lo que Galán, G. y Marín, M. (1985) definen al rendimiento escolar como la expresión de la calidad del proceso de vida académica de los alumnos en una escuela, la cual está proyectando a la formación del alumno en una práctica profesional determinada y a su justificación, en función de las necesidades sociales que se pretenden cubrir.

Aranda y García (1987), definen al rendimiento escolar como medidas que intentan describir el grado de acierto que un sistema educativo presenta con respecto a su objeto central, de igual manera, esta refiriendo la eficacia que se logra en el empleo de determinados recursos para obtener resultados que cumplan con los objetivos previamente establecidos, es decir, que se evaluará el rendimiento de acuerdo a las calificaciones obtenidas por el enseñado en cada uno de los objetivos del programa de estudios, este proceso se verá afectado por los materiales utilizados para cumplir con los objetivos de enseñanza.

Para Gumeno Sacristán (citado por Aranda y García 1987), el rendimiento escolar está dado por las calificaciones escolares obtenidas durante algún tiempo en una determinada situación escolar.

André Le Gall (op.cit. 1987), establece que la combinación de tres factores; social, familiar y escolar, son el resultado del rendimiento escolar por lo que se tienen que analizar las reacciones escolares de los distintos alumnos ante las influencias de origen social, familiar y docente.

Bricklin y Bricklin (1985), establecen diferencias precisas entre rendimiento normal y rendimiento insuficiente; dicen que un niño que no trabaja de acuerdo a su capacidad potencial, puede considerarse de rendimiento insuficiente, pero si se examinará a un niño que como promedio obtiene 5 en su calificación y su capacidad intelectual es baja, en este caso, la clasificación sería distinta, o sea, que un niño que no aprenda por problema de baja capacidad intelectual, no se le considera de bajo rendimiento escolar, ya que estará dando un rendimiento de acuerdo a su capacidad. Hurlock (citado por Lizarraga, O., y cols. 1984), apoya esta posición agregando que las aptitudes de estos niños se pueden evaluar ya sea mediante pruebas ordinarias o con evidencias objetivas de lo que son capaces de hacer cuando su motivación es elevada.

Al contrario el niño que trabaja de acuerdo a su capacidad potencial puede considerarse de rendimiento normal.

## **B.- FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR.**

Para lograr comprender íntegramente el fenómeno del rendimiento escolar, es preciso abordar la problemática tanto dentro del sistema educativo como fuera del mismo. Como establece Viesca Arrache (citado por Lizarraga, O. y cols. 1984), es necesario tomar en cuenta diversos supuestos basados en concepciones teóricas que comprendan el desarrollo físico,

biológico, psicológico y social de los estudiantes, así como el aprendizaje y demás elementos que conforman la situación docente.

Los factores que producen un alto, medio o bajo rendimiento escolar son múltiples y afectan de diferente manera al sujeto.

En el presente trabajo se han considerado cuatro tipos de factores:

- 1.- Factores fisiológicos: vista, oído, etc..
- 2.- Factores sociológicos: ambiente social, escuela, tipo de familia, vecindario, etc.
- 3.- Factores pedagógicos: maestros, métodos de enseñanza, recursos, etc.
- 4.- Factores psicológicos: adaptación personal, conflictos emocionales, etc.

Para una mayor comprensión de los mismos a continuación se explicarán de manera más amplia cada uno de los factores mencionados anteriormente.

#### 1.-Factores Fisiológicos:

Se trata del factor básico como estructura anatómico-funcional, que determina en gran parte la capacidad de aprender.

El sujeto aprende, o no aprende, con todo su organismo. Cualquier déficit, cualquier disfunción puede condicionar dificultades o imposibilidades. De aquí que la condición básica sea lo que genéricamente se denomina "estado de salud".

Entre los factores que dificultan o imposibilitan el aprendizaje se explicarán los más relevantes:

La vista.- La visión tiende a seguir una distribución normal en el común de la población. Entre el gran grupo de los "normales" y el de los totalmente ciegos, se encuentran innumerables grados de impedimento a lo largo de una escala virtualmente continua. Para fines prácticos se ha venido utilizando una clasificación tripartita, que incluye a las personas que tienen defectos visuales que pueden corregirse, a los parcialmente videntes y a los ciegos. Los defectos visuales corregibles, cuando en realidad se han corregido mediante el uso de cristales, no tienen ningún efecto sobre el desarrollo intelectual. Si el niño lleva lentes desde el momento en que el defecto llega a ser apreciable, no se producen interferencias con el contacto ambiental ordinario. Sin embargo, cuando no se compensa el defecto mediante el uso de anteojos, el trabajo escolar del niño, e indirectamente su desarrollo intelectual, suele sufrir por ello. La distracción, la falta de

interés por la escuela, la pérdida de confianza en sí mismo y un rendimiento menor pueden proceder de deficiencias visuales que pasaron inadvertidas.

El oído.- Las deficiencias auditivas constituyen un impedimento para el desarrollo intelectual de los individuos. La sordera al principio de la niñez supone un obstáculo mayor que la ceguera para el desarrollo del lenguaje, y por tanto, para los contactos sociales normales (Anastasi, A. 1980).

La conducta de los niños que padecen deficiencias auditivas leves puede muy bien confundirse con la falta de atención, la indiferencia o la torpeza. Entre los posibles efectos que tales impedimentos puedan tener sobre el niño han de mencionarse una escolaridad deficiente, defectos de pronunciación, pérdida de interés por la escuela, retraimiento social y una actitud recelosa. Cabe advertir que los niños con defectos auditivos tienden a ser frecuentemente clasificados por sus profesores como problemas de conducta.

Desnutrición.- La desnutrición del niño se encuentra asociada a toda una constelación de variables sociales. Analfabetismo o bajo nivel de educación formal, modos tradicionales e inadecuados de crianza, valores y actitudes hacia el aprendizaje formal, bajo ingreso económico, pobre habitación con saneamiento inadecuado, hacinamiento y ausencia o pobreza de experiencias que faciliten el desarrollo y crecimiento del niño, son algunas de las variables que en combinaciones múltiples se encuentran en el macro y micro ambiente de los grupos sociales donde la desnutrición es prevalente.

Se han hecho investigaciones en Yugoslavia, Indonesia, India, Filipinas, Uganda, Jamaica, El Salvador y México (Cravioto, J. y Arrieta, R. 1982), en donde se comprobó que la desnutrición grave sufrida a temprana edad afecta el desarrollo intelectual de los niños en la edad escolar, además la comparación de la calificación total del cociente intelectual de cada niño evaluado individualmente por medio del WISC, la escala verbal y la escala de ejecución mostró que todos los niños desnutridos tenían niveles significativamente inferiores a los niños que no presentan problemas de desnutrición.

Entre otros factores fisiológicos que afectan el rendimiento escolar se encuentran los trastornos del lenguaje, trastornos psicósomáticos, trastornos motores, trastornos neurológicos y trastornos endocrinos (Bima, H. y Schiavoni, C. 1984).

## 2.- Factores Sociológicos:

Estos factores son de gran relevancia para el rendimiento escolar debido a que interviene todo el ambiente social del niño como son la escuela, el aula, la familia, entre los más importantes.

La escuela es un ambiente en que los objetos que ven los niños se seleccionan, ordenan y utilizan con el fin de estimular el aprendizaje. El tipo de objetos elegidos y modo de utilizarlos varía considerablemente de una sociedad a otra, porque la escuela, lo mismo que la sociedad es una combinación de las personas, el tiempo y el lugar.



El ambiente escolar está compuesto por:

- a) Instalaciones, materiales, edificios, pupitres, bibliotecas, laboratorios, etc..
- b) El currículum, o sea el contenido de lo que se enseña.
- c) Las personas: alumnos, maestros, directivos escolares, secretarios. Y fuera de la escuela los padres y otros ciudadanos. Estos componentes del ambiente escolar tienen una medida de influencia sobre lo que los alumnos aprenden y sobre la eficiencia con que lo hacen.

Los objetos más importantes que consideran los estudiantes en las escuelas son las otras personas; la enseñanza y el aprendizaje son actos sociales surgen de la interacción humana y florecen entre personas (Brembeck, C.S. 1975).

El tipo de ambiente que crean maestros y alumnos en el aula, dependerá de dos cuestiones: de lo que traen a la escuela desde la sociedad en que han nacido y de la manera en que establecen relaciones interpersonales entre sí y en la escuela. La índole de su enseñanza y su aprendizaje dependen en gran parte de los rasgos de los niños y del maestro como seres humanos y del modo en que trabajan en común para lograr sus propósitos.

El aprendizaje no tiene lugar en sí mismo, sin ser afectado por la situación humana en la que transcurre, por lo que cada alumno debe ser conocido como producto de una sociedad exterior a la escuela.

La escuela es concebida como una institución social al igual que un instrumento planeado para la enseñanza. En esta institución, los intereses de los adultos que están en la escuela concuerdan con los de los padres y ciudadanos de afuera para establecer un programa de aprendizaje en el que los niños deben canalizar sus esfuerzos. La eficacia de este programa depende de la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela y de la influencia social que los niños y los maestros traen de sus hogares y de sus comunidades.

El problema de la escuela es que debe ser un instrumento eficiente para ayudar a satisfacer la necesidad de la sociedad, de aprender y saber.

Para Brembeck, C.S. (1975), el aprendizaje humano depende de tres condiciones previas:

- a) Un organismo humano en funcionamiento.
- b) Un ambiente social dinámico.
- c) Las oportunidades para que un ser biológico interactúe con su ambiente social y así aprenda de éste.

Ernest Caspari (op.cit. 1975), establece que "si los diferentes individuos a causa de sus genotipos diferentes, reaccionan de un modo diferente a los mismos estímulos ambientales, incluso a los procedimientos educacionales, no puede desarrollarse en principio un método de educación que sea igualmente óptimo para todos los individuos".

Por lo que se deduce de lo anteriormente expuesto, un ambiente de aprendizaje que podría ser la oportunidad de un niño puede ser el fracaso de otro.

Lo que se enseña formalmente en la escuela, está predeterminado por la sociedad más amplia o por representantes de ésta.

Es decir, el aprendizaje en la escuela está planeado y no queda librado al azar o la elección de los que realizarán el aprendizaje. Las opciones que se presentan a los alumnos están habitualmente dentro de las esferas del aprendizaje asignado y se refieren más a como y no a que se ha de aprender.

Concerniente al grupo del aula, se le considera como "accidental" en lo que atañe a sus participantes, ya que han sido reunidos por accidente del nacimiento, la residencia y la asignación antes que por elección, pues los alumnos no pueden elegir en cuanto a su participación y a cierta edad se les obliga a ir a la escuela.

Los niños y maestros que se reúnen por primera vez en el aula no tienen, en la mayoría de las circunstancias, un conjunto predeterminado de relaciones personales, es decir, que las relaciones personales entre los niños y los maestros no están dadas. Se desarrollan por un proceso de socialización, y es esta socialización del aula la que ejerce tanta influencia sobre el rendimiento en los alumnos.

El proceso de socialización comprende diferentes etapas:

a) Formación.

Durante los primeros días del año escolar los alumnos valúan los aspectos físicos y humanos de la situación de la nueva aula, recorren la clase con su mirada apreciando quizás, inconscientemente sus colores, la iluminación, todos sus elementos. Es el momento de obtener las primeras impresiones de los otros alumnos, los maestros y de la interacción entre ellos. El maestro habla al alumno de lo que hará, empieza a asociar los nombres con los rostros, y pasa a establecer la especie de clima social que según sus deseos deberán predominar en el aula.

b) Exploración.

En esta etapa los alumnos realizan esfuerzos exploratorios para establecer relaciones satisfactorias entre sí y con el maestro. Este es un periodo crucial para la mayoría de los niños porque implica el riesgo del rechazo en la apertura de la amistad, también brinda la compensación de ver correspondida la amistad que ofrece.

Es el periodo en el que se estructuran las relaciones, y los alumnos empiezan a asignar rótulos a los miembros de la clase tales como: "el líder", "seguidor", "el más simpático", "el antipático" y "el cerebro". Se da un rol y un status a cada alumno dentro de la estructura social del grupo.

Esta etapa también es importante en cuanto a formar el autoconcepto del niño frente al grupo del aula. Durante este periodo comienza a verse a sí mismo tal como los otros miembros del grupo lo ven, se adquiere una imagen positiva de sí mismo y se verá considerablemente ayudado en sus esfuerzos escolares por lograr un buen rendimiento.

c) Creación de una imagen de grupo:

El grupo del aula pronto empieza a desarrollar una imagen de grupo. Este periodo es crucial tanto para el maestro como para el alumno. El maestro desea que el grupo del aula sustente una imagen positiva de sí mismo que se considere como "la mejor clase", "un grupo trabajador", etc.. De este modo el maestro intenta crear una imagen coherente con su propio sistema de valores y con los valores que a su juicio sustenta la comunidad.

Los alumnos también contribuyen a formar la imagen del grupo de acuerdo a las necesidades y los deseos de sus propias personalidades.

d) Estabilización de las relaciones:

Una vez que el maestro conoce las necesidades de cada alumno al igual que cada alumno conoce su status dentro del aula se estabilizan las relaciones.

Dentro de los factores sociológicos, otra variable que afecta al rendimiento escolar es el aspecto familiar.

A un niño cualquier acontecimiento extraordinario en la escuela puede perturbarlo durante unas horas.

Relaciones inadecuadas con la madre o con el padre que se extienden desde el nacimiento pueden perturbarlo emocionalmente hasta el punto de hacerle imposible o muy difícil toda clase de estudio (Segura, B.I. 1973).

Un niño puede estar afectado emocionalmente por muchas y muy sutiles condiciones desfavorables en su medio familiar, algunas de éstas serán mencionadas en diferentes clasificaciones:

Usualmente el hijo de una familia dividida por el divorcio es enviado por el médico o por la maestra al psicólogo inmediatamente después de cualquier ligero o grave problema de conducta.

Pero no es solo en las familias divididas por el divorcio donde los problemas emocionales pueden aparecer, sino que existen también otros factores familiares que afectan el rendimiento escolar del niño.

Avanzini, G. (1985), destaca algunos casos de mala escolaridad por factores familiares:

a) Los alumnos que tienen desavenencias con los padres producen inseguridad, temor y frustración manifestando desinterés escolar.

b) Los celos a otros hermanos ya sean por preferencias paternas o por la llegada de un nuevo hermano.

c) El deseo de perfeccionismo de los padres, que llega a desacreditar cualquier actividad del niño, que no sea la de la escuela.

d) La idealización del padre, es un factor que termina por anular al hijo quien lo ve como inaccesible y juzga inútil intentarlo.

e) La agresividad hacia los padres, siendo el fracaso escolar una forma de venganza sea éste conciente o inconsciente.

f) El miedo a crecer, niños que sienten que el éxito escolar es una forma de hacerse adultos.

Por otro lado, López, G., y cols. (1984), establecen que el fracaso de un niño depende del grado de compromiso que la familia adquiera respecto al niño y a la escuela y de esta manera hacen una clasificación de los tipos de familia:

a) La familia educadora.- Es aquella que proporciona un ambiente favorable al aprendizaje. Se preocupa de averiguar acerca del rendimiento del niño, lo apoya en sus tareas, lo lleva a especialistas que el profesor sugiere (psicólogo, centro de diagnóstico, médico, etc.).

b) Familia no educadora.- Es aquella que no se hace cargo del aprendizaje del niño. Esta familia no colabora continuando lo que la escuela enseña, descarga en el profesor la responsabilidad del fracaso del niño, no auxilia con las tareas, no se preocupa por cumplir con lo que la escuela exige.

c) Familia antieducadora.- Es aquella que perturba el aprendizaje escolar del niño debido a condiciones socioeconómicas y familiares extremadamente desfavorables. Son los casos que muchas veces por razones de supervivencia o por razones de desintegración familiar, el niño queda abandonado a su suerte.

Son muchas y variadas las investigaciones que se han realizado en torno al ambiente familiar y su influencia en el rendimiento escolar, entre las cuales se encuentran las siguientes:

En 1980, Dávila, G. y Uzcanga, M., trabajaron con niños de 4 a 11 años de edad con dificultades en el aprendizaje y juntamente con sus padres desarrollaron una técnica basada principalmente en la comunicación entre ambos, logrando que los niños se expresaran con mayor fluidez, llegaron a relacionarse socialmente mejor y elevaron su rendimiento escolar.

Por otro lado, en 1988, Godínez, L. y cols., estudiaron la percepción del ambiente familiar en niños de primaria con un C.I. normal que presentaban bajo rendimiento académico. Trabajaron con 25 niños de una escuela primaria privada aplicándoseles el WISC, Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A, CAT-H), Test de Frases Incompletas, Test de la Familia y un Cuestionario. En esta investigación se detectó la importancia del núcleo familiar, como transmisor de actitudes que el niño va introyectando y que van a ir formando la estructura de su futura personalidad en las diferentes etapas del desarrollo infantil en relación con el bajo rendimiento académico. Concluyendo que el ambiente emocional que los padres crean y proporcionan en el hogar, influye de una o de otra manera en el rendimiento académico del hijo. Un ambiente percibido en forma conflictiva, particularmente es negativo en la edad escolar, ya que en ella se refleja parte de los problemas emocionales que el niño recibe de su ambiente familiar.

En 1989, Alarcón, Ch. y Alvarez, B., realizaron un estudio comparativo de bajo rendimiento académico analizando dos factores predictivos: ansiedad y dinámica familiar a 2 grupos de escolares de cuarto año de primaria, encontrando diferencias significativas entre la comunicación familiar, sistema familiar, dinámica familiar y rendimiento escolar.

Esparza, Z. en 1990 trató de encontrar de que manera los conflictos familiares influyen en el rendimiento escolar; para lo cual utilizó el Test de Bender, el Test de Dominós, Test de Apercepción Temática (TAT) y un Cuestionario de Evaluación Familiar, en un grupo de 30 adolescentes que cursaban primero de secundaria. Encontró que existen diferencias significativas, en la funcionalidad familiar de los alumnos con bajo rendimiento escolar y los de adecuado rendimiento escolar.

### 3.-Factores Pedagógicos:

Dentro de estos factores se concede mayor importancia a las calificaciones obtenidas por el alumno, los programas de estudio, los materiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación profesor-alumno, etc.

En un diagnóstico de la educación chilena en el año de 1974, se proporcionaron las causas que provocan, según los maestros, la reprobación y deserción de los alumnos clasificándolas en dos tipos: Las biológicas y sociales, las cuales fueron explicadas en los párrafos anteriores, y las provenientes de lo que podría considerarse como fallas del sistema educacional, éstas son:

- a) Programas extensos y recargados, inadecuados a los intereses de los niños.
- b) Escaso material educativo.

- c) Locales escolares insuficientes.
- d) Sistema de evaluación inestable, no integral.
- e) Falta de orientación a niños y padres sobre la importancia de la educación.
- f) El profesorado .
- g) Exceso de matrícula por curso, poca atención individual, falta de atención especializada, falta de cursos de nivelación y recuperación, métodos inadecuados de lectura y escritura; finalmente, deficiencias técnicas del profesorado (Citado por López, G. y cols. 1984).

Debido a que son numerosos los factores pedagógicos que influyen en el rendimiento escolar se avocará a explicar los que se consideran más directamente relacionados con el tema de esta investigación.

Para Fernández, P. (1986) el primer error que existe en el ámbito educativo, es la forma de evaluar al alumno ya que se encuentra socialmente determinada.

Para el mismo autor la función que tiene la evaluación corresponde a:

a) El establecimiento psicológico social de una doble función, por una parte, la auténtica función institucionalizada de servicio al cuerpo social, o sea, el servicio de información acerca de las cualidades de los alumnos.

b) Por la otra una utilización de la antedicha función o servicio hacia afuera del subsistema educativo a beneficio del elemento humano de la institución (autoprestigio, autoconservación, incremento de influencia social, etc.).

Otros autores, (Díaz, B.A. 1980), también reconocen los efectos sociales de la evaluación y por lo tanto dicen que esta actividad no puede ser concebida como una acción neutra, técnica y aséptica, sino que obedece a determinaciones sociales.

Cuando los docentes realizan la evaluación, en la mayoría de los casos no son concientes de las repercusiones que ésta provoca, tanto en los individuos que son objeto de ella como en la misma sociedad.

Por medio de la acción evaluativa el maestro determina quienes han aprobado el curso, confiriendo a éstos diferentes status, por cuanto a que por tales resultados serán considerados por sus compañeros, sus padres y los demás maestros como buenos alumnos, mientras que los demás serán considerados como deficientes.

La evaluación contribuye de alguna manera a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a

los otros y obtener un IO. En esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, o sea sobre para que aprendió y cómo logró aprender; también crea un falso mito sobre el aprendizaje, que es referido básicamente a un número: IO significa que ha aprendido, 5 quiere decir que no sabe.

De la misma manera los programas educativos, son otra causa que afecta el rendimiento escolar, por ser considerados según Fernández, P. 1986), como masas inorgánicas de conocimientos verbalistas a memorizar, separados de los intereses reales de los alumnos, de la sociedad actual y de la misma capacidad psicológica de asimilación, abstracción y estructuración lógica de los estudiantes que han de "sufrir" los exámenes conforme a dichos programas, es decir, que los planes de estudios son un conjunto de conocimientos ya establecidos para un año escolar y que el niño, debe de memorizar sin importar si estos datos son de interés para el niño o si son aplicables a su situación social.

Otros factores ligados al rendimiento escolar son los materiales utilizados en la práctica educativa, la cantidad así como la dificultad del material de enseñanza; la lógica interna y la organización del mismo; la velocidad a que se presentan las ideas; la información nueva contenida en ellos; las maneras eficaces de presentar el material; el empleo de auxiliares y medios didácticos, libros de texto, modelos esquemáticos, televisión educativa, técnicas audiovisuales, aprendizaje programado y métodos de laboratorio.

La cantidad de material contenido en una tarea de aprendizaje dada, es consideración importante que debe hacerse programar para la materia de estudio al preparar programas de práctica. El tamaño de la tarea influye en la estructura y en la dificultad del material, así como en la motivación del alumno.

La lógica interna se refiere a la existencia de significado lógico en el material, es requisito para la significatividad potencial de dicho material (la relacionabilidad de éste con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular) y así también para el surgimiento de un significado psicológico. El significado lógico, está en función de la plausibilidad, la lucidez y la intencionalidad del material, por consiguiente, el término de "lógica interna" se emplea para designar aquellas propiedades del material que mejoran estos últimos criterios del significado lógico.

En el sentido absoluto del término, desde luego, para que el material sea lógicamente significativo basta con que algunos seres humanos sean capaces de aprenderlo; pero, obviamente, hay también grados de significatividad lógica. Según la forma en que las ideas convenientes estén expresadas y organizadas, podrán relacionarse más o menos fácilmente con la estructura cognoscitiva de un individuo en particular que muestre por lo menos el grado mínimo necesario de disposición para la materia de estudio y también de desarrollo.

La dificultad del aprendizaje afecta obviamente a la duración y velocidad de éste al igual que la cantidad de material que se aprende y retiene. Estos factores influyen a su vez en la eficiencia del esfuerzo por aprender. Si el material es demasiado difícil, el alumno hace poco en

comparación con el grado de esfuerzo que gasta; y si es demasiado fácil, sus logros son lamentablemente pobres en función de lo que podría haber realizado de habersele exigido mayor esfuerzo.

Así mismo, la dificultad de la tarea afecta la eficiencia del aprendizaje de otras maneras, aparte de que influye en la cantidad y en la proporción de aprendizaje en relación con el esfuerzo invertido.

El material en exceso difícil promueve errores iniciales y falsas concepciones indeseablemente numerosas, que luego tienen que desaprenderse; interfiere con el dominio y la consolidación dentro de la tarea en programas de aprendizaje; menoscaba la confianza en sí mismo del alumno, reduce su motivación, aumenta su ansiedad y promueve la evitación de la tarea (Ausubel, D. 1982).

Finalmente como se sabe el profesor es una de las variables más importantes del proceso de aprendizaje. En primer lugar desde el punto de vista cognoscitivo, lo amplio y lo persuasivo que sea su conocimiento de la materia establece, desde luego, una diferencia. En segundo lugar, independientemente de su grado de competencia, puede ser más o menos capaz de presentar y organizar con claridad la materia de estudio, de explicar lúcida e incisivamente las ideas y de manipular con eficacia las variables importantes que afectan el aprendizaje. En tercer lugar, al comunicarse con sus alumnos, podrá ser más o menos capaz de traducir su conocimiento a formas que se adecuen al grado de madurez cognoscitivo y de experiencia en la materia.

Según Martínez, M. (1980) lo fundamental del profesor no es lo que enseñe, ni siquiera como lo enseñe. Debe comunicar con su presencia física, sus actitudes emocionales y su comprensión de la personalidad de cada niño y del grupo el deseo de aprender. Debe ser una personalidad que despierte en el niño cierto grado de admiración y afecto para que se movilicen los deseos conscientes e inconscientes de establecer identificaciones con él.

Cuando el profesor no es conciente de sus propias limitaciones, de las limitaciones del niño y del papel que le corresponde, la situación de enseñanza corre el riesgo de convertirse en una experiencia de relación humana desfavorable y ligada a la actividad intelectual en la escuela.

Fernández, P. (1986), establece dos tipos de errores en el profesor, predictores con alta probabilidad de fracasos escolares en los alumnos:

1.- El comportamiento evaluativo del profesorado, centrado en productos artificiales, y no en los procesos profundos, decisores reales de aquellos productos. Este comportamiento del profesorado, a su vez, puede tener como procesos originantes situaciones mentales cualitativamente distintas:

a) El profesor ignora la necesidad lógica y técnica de atender a los procesos cognoscitivos y caminos por los que sus alumnos llegan a sus éxitos y sus fracasos académicos.



b) El profesor no ignora la necesidad pedagógica ante dicha, pero carece de los conocimientos que le permitirían aproximarse, con un mínimo de garantías de objetividad a los decisores subyacentes de los comportamientos observables rutinariamente de sus alumnos.

c) El profesor no ignora la importancia de atender a los procesos cognitivos de sus alumnos, ni carece de los conocimientos que le permitirían investigarlos, pero no dispone de los medios y recursos necesarios para ello (tiempo, menor número de alumnos, gabinete psicotécnico y pruebas específicas para los objetivos ricos de los aprendizajes académicos).

d) El profesor carece de la motivación profesional suficiente para dedicar su tiempo a una evaluación individualizada de sus alumnos.

e) El profesor percibe en el colegio cierto "malestar" incómodo en sus colegas cuando sugiere un cambio de evaluación que permita ayudar al alumno y no etiquetarlo sin saber porque es aprobado, notable, o reprobado.

2.- El profesor utiliza sistemáticamente refuerzos motivacionales negativos ante los fracasos de sus alumnos sin excluir en ocasiones esporádicas, el castigo corporal.

Bajo este comportamiento pedagógico pueden subyacer situaciones psíquicas diversas:

a) El profesor desconoce la eficacia de los refuerzos y motivadores positivos.

b) El profesor desconoce las desventajas y riesgos de este tipo de refuerzos.

c) El profesor tiene ciertas tendencias sádicas.

d) El profesor fué educado así por sus padres y profesores.

e) El profesor desconoce estrategias concretas para romper los hábitos de los alumnos de no responder si no es a este tipo de refuerzos negativos.

f) El profesor conoce la teoría, pero carece del interés (motivación profesional) para informarse adecuadamente y modificar sus hábitos de intervención técnico pedagógica sobre sus alumnos en este campo.

g) El sistema de pensamiento extra pedagógico del profesor determina este tipo de comportamiento educativo.

A parte de lo ya mencionado con anterioridad se considera también, como un elemento importante en el rendimiento escolar del alumno el tipo de vínculo que se establece entre el alumno y el maestro. Este es en términos generales una relación jerárquica, de poder entre el que sabe y el que no, entre el que manda y el que obedece; en síntesis entre un superior y un inferior. En la práctica, esta relación se traduce muchas veces en actitudes autoritarias, despóticas

o paternalistas, pero de cualquier manera generan una gran dependencia, y toda dependencia a su vez implica sometimiento.

El maestro, (Ajuriaguerra, J. 1983), debe desempeñar dos roles: Uno, el de transmitir sus conocimientos de manera pedagógicamente adecuada; otro, el de responder a las transferencias del grupo o de cada una de las personalidades de grupo con relación a sus propios problemas. La relación alumno-maestro dependerá, en gran parte, de lo que es el maestro inconscientemente, de su grado de madurez afectiva; de sus reacciones ante el comportamiento inconsciente del niño surgirá la índole del diálogo entre ambos. Como dice G. Mauco (op.cit. 1983), es evidente que si el maestro es inmaduro repercutirá inconscientemente en la inmadurez natural del niño, pero si posee una madurez personal que le permita resolver sus propias dificultades, podrá ayudar al niño a vivir y resolver las suyas.

Guevara, G. (1990) realizó una investigación en donde se aplicaron 2 exámenes nacionales, uno en escuelas primarias y otro en secundarias, para medir el aprovechamiento de los alumnos. El objetivo del estudio fué obtener información indicativa sobre el desarrollo intelectual de los alumnos en las cuatro áreas fundamentales de estudio (Matemáticas, Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Los resultados de estos exámenes fueron los siguientes el 83.7% de los alumnos de primaria y el 96.2% de secundaria obtuvieron calificaciones inferiores a 6 puntos en una escala de 10.

Estos resultados el autor los atribuye a las deficiencias del sistema escolar concluyendo que existe una preocupante declinación de la calidad de la educación mexicana y que, en consecuencia urge tomar medidas para mejorar su desempeño.

#### 4.-Factores Psicológicos:

Bricklin y Bricklin (1985) convienen que un 90% de los niños que tienen inteligencia normal y que presentan rendimiento escolar insuficiente es debido a conflictos emocionales que contaminan aspectos distintos como son la memoria, la inteligencia y la percepción, siendo el 80% de éstos varones.

Por lo que el desajuste de la personalidad se relaciona negativamente con el aprovechamiento escolar, por cuanto todos los síntomas de dicho desajuste interfieren evidentemente, de una u otra manera, con los factores cognoscitivos y motivacionales que fomentan el aprendizaje.

Proponen varios rasgos que dominan la personalidad del niño de rendimiento insuficiente siendo estos:

El niño pasivo-agresivo.- Desea expresar la ira que siente y los resentimientos originados en el pasado, pero teme el castigo o la pérdida del amor de sus padres si manifiesta su ira. El niño pasivo no expresa su ira abiertamente, sino en forma secreta y desviada, ya que teme lo que podría sucederle en caso de manifestar su ira y resentimiento de una manera franca; desea ocultar sus intenciones de irascibilidad no solo a sus padres, sino también así mismo. El niño que

siempre llega tarde, que constantemente molesta a sus compañeros, que exige más atención, el que avergüenza "imprudentemente" a sus amistades son individuos pasivo agresivos, ya que no se percatan conscientemente de que su conducta está destinada a expresar reacciones de resentimiento e ira.

El niño pasivo agresivo hiere precisamente a quien desea, aunque la persona afectada (y en la mayoría de los casos el mismo niño) no se da cuenta de que así es como expresa su resentimiento.

El niño de rendimiento insuficiente sabe inconscientemente que su desempeño inferior en la escuela hiere el orgullo de sus padres, sin percatarse en forma conciente que su conducta se motiva en sentimientos de ira que resultan inaceptables.

Además dispone de motivos inconscientes para buscarse dificultades y no puede soportarlo todo en silencio por lo que uno de los medios que utiliza para escapar es la creación de un problema escolar.

El niño con un sentido poco sano de su valor.- Se considera malo y desagradable. En su interior, cree que sus padres no lo quieren y supone merecer esta reacción. Naturalmente, carece de confianza en sí mismo y hasta desconfía de su capacidad.

El sentido del propio valor, depende en gran parte de la actitud que los padres adoptan hacia el niño. Si los sentimientos de amor, respeto y admiración de los padres hacia el niño son genuinos y no se le manifiestan necesariamente en charlas formales, tendrá un sentido sano de su propia valía.

Los padres del niño con bajo rendimiento le han hecho creer que les interesa hasta el punto en que pueda rendir o "hacer cosas". Siente que casi no se interesan por él.

En muchas ocasiones el único lazo de comunicación entre padres e hijos es el status escolar, principalmente en las familias con niños de rendimiento insuficiente.

Al niño con rendimiento insuficiente se le ha hecho pensar que es eficaz en proporción con su aprovechamiento. Por ello se considera un inepto a menos que su nivel alcance un grado determinado. También se le ha hecho sentir que no lo querrán si no trabaja bien, por lo que el niño sufre la pérdida total de su propio valor y autoconfianza y es por eso que siente temor a iniciar cualquier actividad.

El temor de ser común y corriente, enorgulleciéndose por el fracaso:

La gran importancia que se adjudica al éxito junto con el temor al fracaso, puede producir algunos efectos secundarios: Uno de ellos es el temor a ser común y corriente; y otro efecto es el desarrollo de la firme convicción de que se debe trabajar "duro" y constantemente

para merecer amor, ya que en cualquier sociedad se considera que uno debe ser productivo para merecer amor, apoyo y admiración.

Algunos niños temen tanto ser comunes y corrientes que llega a gustarles el hecho de que su trabajo escolar no sea muy satisfactorio, pues al menos en esto no son comunes y corrientes.

Este problema empieza cuando el niño equipara la idea de lograr un rendimiento excelente con la de ser extraordinario. La intensidad misma de esta idea lo despoja de la posibilidad de sobresalir, aunque persista su deseo de ser excelente. Cuando esto sucede empieza a gozar secretamente el hecho de realizar un trabajo poco satisfactorio. Por el momento sobresale aunque en forma negativa.

Muchos niños no llegan a percatarse de que se enorgullecen por el trabajo poco satisfactorio. Sin embargo, otros se dan cuenta de lo poco que significa para ellos la escuela siendo así fuertes individualistas.

El niño no se enorgullece de las malas notas por sí mismas sino que trata de engrandecer así su enfoque general de la vida y no de estudiar, en particular, piensa que el estudiar corresponde a las masas.

Temor al éxito.- Freud demostró que la gente no solo teme al fracaso sino también al éxito. Las personas que temen al éxito no siempre desean fracasar y de hecho se sienten defraudadas y hasta aterrorizadas del fracaso, pero temen al éxito todavía más.

Este temor está ligado psicológicamente al vínculo padre-hijo. El niño que siente este temor se imagina que el padre no consentirá en la competencia y que no dejará una victoria sin castigo. Los analistas creen que la situación original de competencia es la que libran padre e hijo por la posesión exclusiva de la madre. El niño llega a sentir que cualquier victoria personal que pueda tener equivale a robar la madre al padre.

Agresión y competencia.- La agresividad se encuentra relacionada con la competencia. El intenso deseo de actuar de modo satisfactorio se origina usualmente en el deseo de superar agresivamente a los demás. Esto sucede con las calificaciones escolares, cuando se distribuye con respecto a la llamada curva normal que limita el número de personas que pueden obtener determinada calificación, pues hay un número limitado de altos y solo pueden conseguirlas determinados alumnos. De aquí que lo que una persona obtiene es lo que se "toma" de otras.

Dudas internas.- Los niños de bajo rendimiento pueden presentar uno o varios de los rasgos mencionados con anterioridad provocando en ellos sentimientos indefinidos, con respecto a algo o alguien así como desconfianza en sus propias capacidades. Trata de convencerse de que estudiar no es importante, de que de hecho, no le interesa hacerlo y así dedica mucho tiempo a preocuparse y pensar en cuán deficiente se desempeña.

El niño de rendimiento bajo quiere agradar y desagradar a sus padres al mismo tiempo. Por una parte, desea obtener buenas calificaciones para ganar afecto, simultáneamente, por otra parte se rebela ante la presión bajo la que ha de trabajar. Siente que debe obtener buenas calificaciones, lo cual lo enfurece, y así resiente la presión por lo que sus propósitos de trabajo van en su propia contra.

**Bajo nivel de frustración.**- El niño de rendimiento insuficiente se frustra con facilidad. No persiste en ninguna actividad por mucho tiempo y no la concluye.

Un bajo nivel de frustración significa que la autoconfianza y su nivel de resistencia se derrumban ante la perspectiva de un obstáculo, así sea éste de mínima importancia. Una de las causas principales de la baja tolerancia a la frustración consiste en la concepción de una autoimagen rígida e irreal, que no tolera la posibilidad de fracasar, esta es la razón por la que el niño con rendimiento insuficiente se dedica a una actividad solo cuando tiene éxito, por ello no se interesa por algo si sabe que no puede hacerlo bien.

**La tendencia a la regresión. El niño infantilizado.**- El niño de rendimiento insuficiente adopta sentimientos y pensamientos infantiles al tratar de recuperar y conservar el amor de sus padres. Siente que solo le dan cariño cuando responde con buenas calificaciones, en cambio, el cariño que se da a un bebé es incondicional.

**El rendimiento deficiente en clase.**- El problema educativo esta en parte, en la ira desafiante que el niño dirige a sus padres y que representa su "venganza" contra las condiciones de inhibición en las que se le ha hecho vivir. La maestra, aún la misma escuela son para él una representación mental de la autoridad paterna contra la cual se rebela. Reacciona ante la maestra, como si fuera la verdadera madre. Los conflictos que existen en la mente del niño con relación a sus padres se despliega, además puede considerar a sus compañeros como miembros de su familia y reacciona por lo tanto en forma aún más irracional.

**La madre sobreprotectora.**- Si la sobreprotección califica a la madre que hace mucho y hasta demasiado por el niño, no es cierto que la sobreprotección sea la causa de ciertos casos de rendimiento escolar insuficiente. En primer término, las madres de algunos de ellos con más alto rendimiento son sobreprotectoras.

En cambio, los hijos de madres sobreprotectoras ven disminuida su independencia, y autoconfianza considerándose a sí mismos como personas incompletas y dependientes siendo esclavos psicológicos ante un dictador omnipresente, cuyos mandatos lleva impresos dentro de la cabeza.

**Padres incompatibles.**- Las malas relaciones maritales que pueden afectar el rendimiento del niño son:

1.- Los padres pueden utilizar al niño como "peón" de sus batallas, es decir, que desplazan su agresividad hacia el niño.

2.- Cuando los padres discuten en voz alta mencionan a menudo el nombre del hijo y así lo culpan muchas veces por el conflicto que se desarrolla.

3.- Es común que un padre deteste en su hijo todos y cada uno de los rasgos que lo asemejan al odiado conyuge.

Todo esto refleja la reducción de la autoconfianza del niño y su angustiada inseguridad. El quiere manifestar estos temores a sus padres, pero, por muchas razones, no puede hacerlo abiertamente.

Causas circunstanciales.- a) Cambio de escuela o domicilio; en este caso el alumno se puede sentir fuera de lugar, como un extraño y rechazado.

b) Maestros o compañeros que molestan, esto haría sentir incómodo y a disgusto al alumno en la escuela y con las actividades que lo ligan a ella.

c) Grupo social o vecindario que subestiman la instrucción, estos son oponentes que se apoyan en una escala de valores diferente a la del sujeto.

d) El fracaso de una materia en particular, dado por las características de la misma, del maestro o de la forma en que se imparta.

Otro rasgo emocional, además de los mencionados por Bricklin y Bricklin (op.cit. 1985), es la falta de adaptación que puede manifestarse debido a dependencias y ansiedades de separación no identificadas hasta el momento en que el niño se presenta a la escuela. Pueden aparecer por primera vez las dificultades de aprendizaje tales como: problema de dislexia, brevedad del campo de la atención e incapacidad de concentración. También es posible detectar por primera vez dificultades en la relación con otros niños o con las personas de autoridad.

Otro rasgo, lo constituyen los factores motivacionales (Ajuriaguerra, J. 1983). Estos pueden ser de diversos tipos:

Motivaciones de tipo social: Como la valoración del conocimiento dependiente de factores socioeconómicos o culturales de grupo.

Motivaciones de tipo familiar: Se considera el esfuerzo escolar como una manera de agradar a los padres, ya sea la obtención de buenas calificaciones, o que el niño lleve o tenga un año de adelanto en la escuela, clasificarse entre los cinco primeros, llevar a cabo estudios sin incidentes y llegar a ser universitario a los 19 años.

Motivaciones individuales del hijo: Para algunos, el éxito escolar se valora en función de otros alumnos del mismo grupo y desencadena reacciones de amor propio y prestancia; pero con frecuencia se olvida que también existe en el niño un deseo de saber y un gozo de aprender, sobre todo si se le presentan las cosas adecuadamente.

Por otro lado A.M. Johnson y cols. (citado por Ajuriaguerra, J. 1983), distinguen a los niños que presentan trastornos de conducta acompañados a veces por tendencias delincuentes de otro grupo de niños que por motivos irracionales se niegan a ir a la escuela y resisten con fuertes reacciones de ansiedad y de pánico cuando se trata de obligarlos. Con demasiada frecuencia se ha integrado en el grupo de la fobia escolar cierto número de trastornos que se enlazan al problema más vasto de la inadaptación escolar.

El cuadro más clásico es la crisis de ansiedad ligada a las primeras frecuentaciones escolares, con rabia, cólera y oposición violenta, que se manifiesta en casa, en el momento de partir para la escuela o el regreso. La ansiedad llega a hacerse somática; se expresa entonces por vómitos, dolores abdominales, cefaleas, estas manifestaciones desaparecen si el niño no va a la escuela o cuando regresa de ella.

En 1980 Cid, G.S. Trabajó en una clínica de salud mental con 20 niños de ambos sexos que eran remitidos por bajo rendimiento escolar con un C.I. normal y una maduración adecuada encontrándose que todos estos niños presentaban problemas emocionales.

Lizarraga, O. y cols. en 1984 trataron de establecer correlaciones entre variables emocionales (ajuste y desajuste), potencial intelectual, escolaridad, antigüedad en el empleo y edades entre padres e hijos de alto y bajo rendimiento escolar que cursaban del 3o. al 6o. año de primaria. Encontrando una correlación significativa entre estas variables, obteniéndose que a mayor desajuste emocional mayores probabilidades de bajo rendimiento escolar.

Becerril, C.R.S. (1989), trató de conocer a través de un estudio epidemiológico las características y síntomas depresivos en una población infantil que presentaba bajo rendimiento escolar y/o mala conducta. La población estuvo formada por 105 menores, 42 del sexo femenino y 63 del masculino, con una escolaridad de 1o. a 6o. de primaria, y C.I. normal, corroboró que el trastorno depresivo se asocia a un impedimento de la capacidad adaptativa escolar y social del niño. Encontrándose mayor incidencia en el sexo masculino que en el femenino.

#### **C.- RELACION ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR.**

La idea que un niño tenga de su propio valor depende casi por completo de lo que sus padres piensen de él. Adoptará las mismas actitudes para sí mismo que observa en sus padres. Si éstos lo quieren, lo admiran y son justos con él se tendrá a sí mismo en alto concepto.

Conforme crece, otros factores afectan su sentido del valor propio, y por ende su concepto de sí mismo.

Otras personas y situaciones del mundo del niño empiezan a modificar su sentido del propio valor cuando crece. Entre esos factores podemos encontrar las actitudes y sentimientos de sus compañeros de grupo, de sus parientes y maestros, al igual que las calificaciones y evaluaciones escolares.

El maestro puede elevar o realzar el concepto del alumno sobre sí mismo de muchas maneras. Un punto de importancia crítica en la relación entre ambos es el modo en que el primero comenta el trabajo de éste.

En 1991 Muñiz, C. y Andrade, P. analizaron la percepción que el alumno tiene del maestro y la influencia de éste último en su autoconcepto; encontrando que el concepto del maestro está relacionado con el autoconcepto del niño y específicamente con su concepto de estudiante, por lo que las evaluaciones de los maestros influyen en el autoconcepto del alumno.

Otro aspecto que interviene en el concepto de sí mismo del niño es la importancia que tiene el grupo para el alumno individual. La necesidad de ser aceptado por el grupo del aula se expresa fuertemente en el comportamiento de la mayor parte de los escolares. El niño que quede al margen, probablemente desarrolle alguna ansiedad por su rechazo. De este modo la energía que normalmente dedicaría al estudio se canaliza en ansiedad.

No todos los niños tienen la misma necesidad de ser aceptados por el grupo. Los que presentan una elevada necesidad de aprobación social y una baja necesidad de independencia probablemente se sientan fuertemente influidos por lo que el grupo hace y piensa.

Los alumnos que no pueden ser motivados por el grupo caen en diferentes clasificaciones y presentan problemas particularmente difíciles para el maestro. En primer lugar están los individuos que han renunciado a la búsqueda de relaciones de grupo, se trata de los niños que alguna vez trataron de establecer esa relación pero fracasaron, creyendo así que a nadie puede gustarle lo que hacen en la clase e incluso pueden llegar a disfrutar su soledad. Estos niños pueden ser mal clasificados como "buenos" y "sin problemas".

Otro grupo lo constituyen los niños egocéntricos, que siguen sus propios impulsos, no desarrollan lealtades de grupo y frecuentemente son pretensiosos. El grupo no ejerce sobre ellos ninguna atracción porque les falta la actitud para compartir los impulsos del aprendizaje del maestro o del grupo.

El tercer grupo consta de los niños que están más motivados por los adultos que por sus compañeros. A veces este comportamiento es la expresión de una edad particular o sea en los escolares más pequeños que tienden a seguir la posición del maestro sin tomar en cuenta a sus compañeros.

En cuarto lugar está el grupo de niños que tienen una alta necesidad de respuesta social pero no en el aula, hallando su concepto de sí mismo fuera del aula. Estos alumnos se inclinan a tener opciones sociométricas dentro del grupo, eligen sus amigos fuera, el clima de aprendizaje que ahí existe no ejerce atracción especial sobre ellos.

Finalmente los alumnos constantemente dirigidos por sí mismos y que no necesitan apoyo psicológico del grupo para ser motivados al aprendizaje.



Como se sabe, la escuela elemental da en muchas maneras el molde original para la actitud del niño hacia el aprendizaje escolar, esos son los años en que se forma el autoconcepto de sí mismo como alumno. Las calificaciones que obtiene, el apoyo que recibe del maestro y de sus compañeros, todo eso le hace pensar en cierta manera acerca de sí mismo como alumno.

Como se puede observar el ambiente escolar juega un importante rol en la formación del autoconcepto para los niños en edad de latencia. La escuela frecuentemente representa la primera ocasión en la cual sus acciones y sentimientos sobre sí mismo son confrontados con los de otros. Erikson (1987) considera el desarrollo de tareas y stress de estos niños muy centrados en sus adquisiciones y sus sentimientos de industriiosidad hasta sentimientos de inferioridad, vista esta última como un producto de escases de sucesos en situaciones de aprendizaje.

Heyman, B.W. (1990) considera que la autoimagen de los niños con fallas en el aprendizaje se encuentra corriendo un riesgo hacia otras áreas académicas y hacia dimensiones generales del autoconcepto, es decir, que los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje tienden a generalizar de áreas específicas de dificultades académicas a dimensiones más generales de autoconcepto.

En los años elementales los padres también están moldeando el concepto del niño cuando se considera "inteligente" o "tonto" según el resultado que obtenga en la escuela.

Por consiguiente los años de la escuela primaria fijan la actitud del niño ante sí mismo como alumno. El maestro desempeña un papel de la máxima importancia en este proceso. Si crea una actitud positiva en el niño, le ofrece la posibilidad de experimentar algunas compensaciones en el aprendizaje y establece en él un buen concepto de sí mismo, iniciará los años futuros con mayores posibilidades de éxito.

Existen varias investigaciones con respecto a este punto, de las cuales mencionaremos algunas:

En 1980, Ellerman, D.A., examinó las diferencias en todos los niveles de autorespeto asociado con las variables básicas de sexo, grado escolar y rendimiento académico, en una muestra de 1267 niños que cursaban de 1ro. a 7o. grado de escuelas rurales en Australia, para lo cual utilizó el test llamado Where are you game (WAYG) este instrumento fue utilizado para medir autorespeto y el Test The Health Resources Inventory de Gesten utilizado para medir aspectos positivos de salud mental en niños. Los resultados mostraron que los niños más jóvenes tenían mayor autorespeto que los niños mayores, aquellos que tenían mayor rendimiento escolar eran más autorespetados que aquellos que tenían bajo rendimiento y los niños mostraron mayor autorespeto que las niñas.

Rodríguez, E.S. (1982), trabajó con 1000 estudiantes españoles de los cuales 533 eran varones y 467 restantes eran niñas, pertenecientes al 6o., 7o. y 8o. grado en el cual pudo comprobar que el autoconcepto académico se encuentra relacionado en cada curso. Las percepciones de los alumnos en la evaluación de su habilidad académica que hacen padres y

profesores, también se encuentra relacionada con su autoconcepto académico en cada curso y por último, la magnitud de la relación entre evaluaciones percibidas de la habilidad académica que hacen padres y profesores y el autoconcepto académico es mayor que la relación entre autoconcepto de habilidad académica y rendimiento escolar.

Concluyendo así, que el autoconcepto influye o determina el rendimiento académico y éste a su vez modifica o reafirma el propio autoconcepto.

En el año de 1987 Aranda, A. y García, C. realizaron un estudio correlacional entre autoconcepto y rendimiento escolar para lo cual trabajaron con 925 alumnos del Instituto Politécnico Nacional. Encontrando que el perfil global de autoconcepto de los alumnos con alto medio y bajo rendimiento escolar presenta diferencias significativas.

En el mismo año García, S. trató de encontrar en que grado afectan o influyen el autoconcepto bajo y las diferentes características de personalidad en la reprobación de los bachilleres. Trabajó con 194 sujetos del Colegio de Bachilleres que tuvieron de 1 a 5 materias reprobadas, les aplicó el Test de Autoconcepto de Tennessee, el Test de 16 factores de personalidad de Catell y un Cuestionario. Dentro de los resultados no encontró ninguna correlación entre las materias reprobadas y los instrumentos aplicados.

Epps, E. (1988), reporta que investigaciones realizadas en E.U.A. principalmente los niños hispanicos e indo-americanos, no tienen un buen rendimiento y en consecuencia esto ha originado la reprobación de los alumnos y por lo tanto estos niños siguen estando por debajo de los promedios. En Chicago se observó que los escolares que han reprobado tienen personalidades y actitudes muy diferentes de aquellos que no han reprobado, presentan una baja autoestima y un bajo autoconcepto académico además de presentar altos niveles de ansiedad.

Buck, M. y cols. en 1988, realizaron un estudio con el propósito de evaluar la eficacia de un tutor en casa, con un programa de lectura designado para incrementar las habilidades en la misma así como el autoconcepto académico. Nueve niños con C.I. normal entre 7 y 10 años de edad que mostraban bajo rendimiento en las habilidades de lectura y bajo autoconcepto, tuvieron cada uno tutores de la Universidad, los niños recibieron sesiones durante 6 meses de acuerdo al programa de lectura elaborado para el incremento de estas habilidades. Después de terminadas las sesiones todos los sujetos demostraron un incremento en las habilidades de lectura que fueron medidas por pruebas estandarizadas e inventarios de lectura, los reportes informales de los tutores, maestros y padres de los sujetos revelaron un cambio positivo en el autoconcepto de los niños.

Lyon, M.A. y MacDonald, N.T. (1990), consideraron 3 hipótesis:

1.- El autoconcepto académico está más relacionado con el rendimiento académico que el autoconcepto general.

2.- El autoconcepto académico está más relacionado con el rendimiento académico que con otras variables no cognitivas (locus de control, afecto, motivación, actitud hacia la escuela, interés en las materias, curiosidad, temperamento, sensibilidad social y creatividad).

3.- El autoconcepto académico puede ser una contribución significativa a la predicción del rendimiento académico, aún cuando medidas de habilidades cognitivas y de variables no cognitivas han sido utilizadas como predictores.

Para la demostración de estas hipótesis se trabajó con 122 estudiantes blancos de nivel socioeconómico medio bajo y medio alto, el 55% eran niñas y el 45% niños de 6o. grado de una escuela suburbana de distrito. El rango de edad era de 11 a 13 años.

Los instrumentos utilizados fueron:

Para autoconcepto general, The Piers-Harris Children's Self-concept Scale.

Para autoconcepto académico, The Student's Perception of Ability Scale.

El locus de control fué medido por The Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire, la habilidad cognitiva se midió con el Cognitive Abilities Test y por último para el rendimiento escolar se utilizó The Iowa Test of Basic Skills.

Los resultados fueron parcialmente confirmados en la 1a. y 2a. hipótesis, mientras que la tercera fué totalmente demostrada.

También en 1990, Atherley, C.A., investigó la relación entre autoconcepto, nivel socioeconómico y rendimiento académico para lo cual trabajó con 98 niños y 115 niñas de 11 años de edad, pertenecientes a tres diferentes escuelas, dos de ellas de nivel socioeconómico alto y la última de nivel bajo. El instrumento utilizado fué la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris, para especificar nivel socioeconómico recurrió a la Oficina de Población, Censos y Encuestas, para clasificar la ocupación de los padres de acuerdo a los registros de ubicación de la zona escolar.

Estableciendo como hipótesis que los niños de un nivel socioeconómico bajo tendrían calificaciones más bajas en la escala de autoconcepto de Piers-Harris que los niños de las escuelas de nivel socioeconómico alto. Encontrando que la habilidad académica influye en el autoconcepto y no así el nivel socioeconómico.

Skaalvik, E.M. y Hagtvet, K.A. (1990) realizaron un estudio longitudinal con dos muestras, teniendo una diferencia de edad de 3 años 18 meses de retraso entre las medidas, la primera muestra estuvo compuesta por 271 sujetos nacidos en 1975 y la segunda por 364 sujetos nacidos en 1972, la primera vez que se recolectaron los datos los alumnos nacidos en 1975 cursaban el tercer grado y el 4o. la segunda vez. Los alumnos nacidos en 1972 iban en 6o. año y 7o. respectivamente.

Las medidas que se tomaron fueron rendimiento académico, autoconcepto académico y autoestima global en las dos aplicaciones.

Para medir autoestima global se utilizaron 13 reactivos de la escala de autoaceptación y 7 de la escala de autoestima de Harter.

El autoconcepto académico fué medido por siete items de la escala de autoestima académica de Skaalvik.

La apreciación de los maestros fué utilizada como una medida de rendimiento escolar agrupando a los alumnos desde alto a bajo rendimiento, las materias seleccionadas fueron: comprensión de lectura, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.

Encontrándose en esta investigación: a) que la autoestima global es más fuertemente afectada por el autoconcepto académico que por el rendimiento académico; b) el rendimiento académico afecta más al autoconcepto académico que a la autoestima global y c) que el autoconcepto académico tiene una mayor predominancia sobre la autoestima global.

En lo que respecta a niños con problemas de aprendizaje se mencionarán algunas de las investigaciones relacionadas con el tema:

En 1990, Heyman, B.W. realizó un estudio para determinar si la autopercepción de niños con problemas de aprendizaje tenía relaciones significativas con el autoconcepto académico y con la autoestima en general, para lo cual trabajó con 87 niños que presentaban problemas de aprendizaje los sujetos evaluados cursaban de 3o. a 6o. grado de escuelas primarias públicas en New York, los niños tenían un rango de edad de 9 a 11 años.

Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Autoestima de Coopersmith en su forma abreviada, el autoconcepto académico fué medido por tres subescalas del Student's Perception of Ability Scale y definido operacionalmente como la suma de las calificaciones de las tres subescalas. La autopercepción de los problemas de aprendizaje fué medido por una escala de 25 items desarrollada por la autora. Los resultados confirman la hipótesis entre la relación de autopercepción de problemas de aprendizaje y el autoconcepto académico y autoestima, encontrando una extensa evidencia de relaciones entre autoconcepto académico y el rendimiento académico donde se observa que el primero es predictivo de futuros rendimientos.

En el mismo año Beltempo, J. y Achille, P.A., estudiaron el autoconcepto en niños con problemas de aprendizaje al inicio y al final del año escolar, con 131 sujetos pertenecientes a una escuela primaria católica en Montreal, la muestra pertenecía al mismo nivel socioeconómico y cultural, midiendo rendimiento académico en las áreas de comprensión de lectura, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés. Se midió área conductual con Mykelbust Pupil Rating Scale, inteligencia con el Potential Learning Intelligence y autoconcepto se midió con el Piers-Harris Self-concept Scale. Encontrándose que el autoconcepto, de estos niños no está seriamente afectado cuando son guiados adecuadamente desde el comienzo hasta el final del ciclo

escolar, en cambio, si se encuentra severamente afectado el autoconcepto de los niños que no han tenido una orientación desde el comienzo de la escuela.

Ayres, R.; Cooley, E. y Dunn, C. (1990), Trataron de encontrar las diferencias de autoconcepto entre estudiantes con problemas de aprendizaje y sin problemas de aprendizaje para lo cual valoraron 49 niños que presentaban problemas de aprendizaje y 57 niños sin problemas, pertenecientes a niveles socioeconómicos medio bajo y medio. El instrumento utilizado fué el Piers-Harris Self-concept Scale donde se encontraron diferencias significativas principalmente en el autoconcepto académico.

En base al marco de referencia anteriormente expuesto se realizó la presente investigación, que tiene como objeto buscar la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar en niños de ambos sexos de 3o. a 6o. año de educación primaria.

## CAPITULO 4

### METODO

#### A.- Hipótesis.

En base a lo descrito en los capítulos anteriores, se procede a formular las siguientes hipótesis:

##### Hipótesis Nula.

No existe relación estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar y el autoconcepto en niños de ambos sexos de 3o. a 6o. año de primaria con C.I. normal.

##### Hipótesis Alternativa.

Si existe relación estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar y el autoconcepto en niños de ambos sexos de 3o. a 6o. año de primaria con C.I. normal.

##### Hipótesis de Trabajo.

Si el rendimiento escolar de niños de ambos sexos de 3o. a 6o. año de primaria con C.I. normal es bajo entonces el autoconcepto que estos niños presenten será bajo.

Si el rendimiento escolar de niños de ambos sexos de 3o. a 6o. año de primaria con C.I. normal es alto entonces el autoconcepto que estos niños presenten será alto.

#### B.- Sujetos.

Se trabajó con 278 niños de ambos sexos, con C.I. normal se requirió que estuvieran cursando de 3o. a 6o. año de educación básica, procedentes de una escuela oficial de turno matutino.

Los sujetos fueron seleccionados por el muestreo no probabilístico intencional, debido a que los instrumentos fueron aplicados en la escuela donde se permitió realizar esta investigación.

#### C.- Variables.

Rendimiento Escolar.  
Autoconcepto del niño.

##### 1.-Definición Conceptual.

Autoconcepto, "Es una percepción personal de sí mismo o de sí misma. Este es: organizado, multifacético, jerárquico, estable, evolucionista, evaluativo y diferenciable". (Shavelson, Hubner y Stanton, citado por Lyon y MacDonald, 1990).

Rendimiento Escolar, "Se considera al rendimiento escolar como equivalente a los resultados diferenciales de aprendizaje que cada alumno muestra en el salón de clases con respecto a los del grupo escolar del que forma parte". (Galán, G. y Marín, M. 1985).

## 2.-Definición Operacional.

Autoconcepto, es considerado como las respuestas obtenidas en la escala de autoconcepto de Andrade y Pick (1986) entendiéndose por éste el concepto que de sí mismo tenga el niño, tomando en cuenta el yo físico, el yo como amigo soy, como hijo soy, como estudiante y sus aspectos morales.

Rendimiento escolar, entendiéndose por éste los resultados de cada niño tanto en su boleta de calificaciones (proporcionadas por el profesor), como las calificaciones obtenidas en la prueba de rendimiento escolar elaborada para los efectos de esta investigación.

## D.- Diseño.

El diseño que se utilizó en la presente investigación es de tipo no experimental correlacional, debido a que se pretende establecer una relación entre las variables (Campbell y Stanley, 1982).

## E.- Instrumentos.

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron:

1.-Test Rápido Barranquilla (BARSIT). Elaborado por Del Oimo (1956), utilizado para medir inteligencia, el cual consta de 60 preguntas y puede ser aplicado a sujetos que hayan cursado como mínimo el tercer año de primaria.

La validez de este test se realizó calculando el grado de conexión entre los rendimientos del test y las calificaciones escolares, para lo cual se obtuvo  $r = +.716$ .

La confiabilidad de este instrumento se llevó a cabo repitiendo la aplicación del test al mismo grupo, transcurridas unas semanas de la primera aplicación y el resultado de este coeficiente de constancia fue de  $r = +.91$ . Se seleccionó este instrumento por su sencillez, su facilidad de comprensión y aplicación, ya que puede ser administrado de manera colectiva y en poco tiempo (Anexo 1).

2.-Escala de Autoconcepto para Niños, de Andrade y Pick de Weiss (1986), consta de 6 subescalas que se refieren al concepto que el niño tiene de sí mismo en cuanto a: Su físico (7 reactivos), como estudiante (9 reactivos), relaciones como amigo (7 reactivos), como hijo (8 reactivos), en sus aspectos emocionales (7 reactivos) y morales (8 reactivos). La escala comprende un total de 43 adjetivos bipolares con cinco opciones de respuesta. Se escogió este instrumento debido a que se elaboró con niños mexicanos y por lo mismo pudo ser aplicado a la muestra de esta investigación. (Anexo 2).

La validez de constructo de este instrumento se obtuvo a través de análisis factoriales con rotación varimax para cada una de las subescalas, encontrándose 8 factores con valores eigen mayores a 1 para la escala del Yo Físico y dos factores para cada una de las subescalas restantes. La consistencia interna de cada factor se obtuvo a través del Alpha de Cronbach.

**3.-Cuestionario de Datos Generales** que consta de 28 preguntas utilizado para conocer el ámbito familiar, escolar y personal del niño (Anexo 3).

**4.-Pruebas de Rendimiento Escolar.** Para efectos de esta investigación se elaboraron pruebas de rendimiento escolar de acuerdo a los programas de la Secretaría de Educación Pública, para los grados escolares de tercero, cuarto, quinto y sexto. Las pruebas evaluaron las áreas correspondientes a matemáticas y español, se tomaron estas dos áreas porque son las más objetivas de evaluar, aumentando el grado de dificultad en cada una de ellas conforme se avanzaba de grado escolar.

La consistencia de estos instrumentos se obtuvo utilizando el alpha de Cronbach.

Se realizó un piloteo en la Escuela Oficial Primaria "Valentín Zamora Orozco" perteneciente a la zona sur de la ciudad, obteniéndose los siguientes resultados:

En tercer grado se aplicaron las pruebas a 86 sujetos, la primera de ellas correspondiente al área de matemáticas constaba de 29 reactivos, el reactivo No. 13 debido a su facilidad fue omitido quedando así una prueba de 28 reactivos que implican operaciones, problemas, escritura de números, fracciones, sistema numérico, los conceptos de mayor que y menor que. (Anexo 4).

En donde se obtuvo una media de 22.87, una desviación estándar de 3.87 y un coeficiente de confiabilidad alpha de .7825 por lo tanto, se considera aceptable este coeficiente de confiabilidad. (Cuadro 1).

El área de español está integrada de 26 reactivos que comprenden los aspectos correspondientes a enunciados (unimembres y bimembres), sujeto y predicado, clasificación de enunciados (interrogativo, imperativo, declarativo y exclamativo), aumentativo y diminutivo, singular y plural, división de palabras en sílabas y tiempos verbales (presente, pasado y futuro). (Anexo 4).

En esta prueba se obtuvo una media de 15.01, la desviación estándar es igual a 6.85 y un coeficiente alpha de alta confiabilidad de .9097 (Cuadro 2).

Prueba de Rendimiento Escolar para niños de cuarto año de primaria: El área de matemáticas constaba de 37 reactivos, quitando los reactivos 12, 13 y 14 debido a la dificultad que presentaron. La prueba implica operaciones tales como sumas, restas, multiplicaciones cuyo multiplicador consta de 2 cifras, divisiones con divisor de 1 cifra, multiplicaciones y divisiones de 10, 100 y 1000; fracciones de suma y resta con común denominador, escritura de números hasta unidad de millar, conversiones del sistema métrico decimal y problemas de suma, resta, multiplicación y división. (Anexo 5).



La prueba se aplicó a 79 sujetos, se obtuvo una media de 20.11 y una desviación estándar de 6.51 siendo el coeficiente de confiabilidad de .8743 (Cuadro 1).

El área de español consta de 14 reactivos en total, se tocan aspectos tales como enunciados unimembres y bimembres, sujeto y predicado, núcleos del sujeto y del predicado, adjetivos calificativos, tipos de enunciados y tiempos verbales. (Anexo 5).

Esta prueba reportó una media de 6.07, una desviación estándar de 3.88 y una confiabilidad de .8584 por lo tanto se considera que el coeficiente de confiabilidad alpha es alto en ambas pruebas. (Cuadro 2).

Prueba para niños de quinto grado: Aplicada a 81 sujetos, el área de matemáticas, consta de 32 reactivos que implican operaciones con decimales tales como sumas, restas, multiplicaciones con 2 y 3 cifras en el multiplicador, divisiones con dos cifras en el divisor, multiplicaciones y divisiones de 10, 100, 1000 y 10000, fracciones con enteros, suma, resta, multiplicación y división, con diferente denominador, en todos estos ejercicios el alumno debió de simplificar y sacar enteros en caso de que así se requiriera; escritura de números hasta centena de millar, conceptos de mayor que, menor que e igual a y problemas. (Anexo 6).

La media obtenida en esta prueba fue de 12.90, con una desviación estándar de 5.15 y un alpha de Cronbach de .8256 (Cuadro 1).

Español consta de 38 reactivos que examinan sujeto, predicado, núcleos del sujeto y del predicado; objeto directo, objeto indirecto, modificadores del sujeto, adjetivos calificativos, demostrativos y posesivos; pronombres personales, indefinidos; artículos determinados e indeterminados; adverbios de tiempo, lugar y cantidad; tiempos verbales: Presente, pasado, futuro, copretérito y pospretérito; tipos de enunciados, palabras homófonas, morfema, lexema, gramema y división de palabras en sílabas (Anexo 6).

Para esta prueba se obtuvo una media de 15.88, una desviación estándar de 6.41 y un alpha de Cronbach de .8342 siendo el coeficiente de confiabilidad alto para la prueba de este grado escolar. (Cuadro 2).

Prueba para sexto grado: Esta prueba fue aplicada a 77 alumnos para su piloteo, el área de matemáticas consta de 38 reactivos, siendo éstos operaciones con y sin decimales de sumas, restas, multiplicaciones con 2 y 3 cifras en el multiplicador y divisiones hasta con 8 cifras en el dividendo y 2 en el divisor; multiplicaciones y divisiones de 10, 100, 1000 y 10000; fracciones con enteros de suma, resta, multiplicación y división con diferente denominador simplificando y sacando enteros. Escritura de números hasta unidad de millar de millón, conceptos de mayor que, menor que e igual a, conversión de unidades del sistema métrico decimal, conversión de fracciones a decimales y problemas. (Anexo 7).

La media resultante fue de 15.25 con una desviación estándar de 5.75 y un coeficiente alpha de .8278. (Cuadro 1).

Debido a que en el área de español los aspectos gramaticales son un repaso de los cursos anteriores, se decidió utilizar la misma prueba que se aplicó en quinto grado (Anexo 6).

La media obtenida fue de 16.03 la desviación estándar de 7.56 y un coeficiente de confiabilidad alpha de .8765, (Cuadro 2), considerándose que ambas pruebas (matemáticas y español), son aceptablemente confiables.

5.- Calificaciones de Matemáticas y Español de cada uno de los niños que integraron la muestra, para poder así establecer una correlación entre las calificaciones y la escala de autoconcepto para niños de Andrade, P. y Pick de Weiss, S. (1986).

CUADRO 1.- CONSISTENCIA INTERNA DE LA PRUEBA DE MATEMATICAS.

GRADO ESCOLAR	NUMERO DE SUJETOS	NUMERO DE REACTIVOS	MEDIA	DESV. ESTANDAR	ALPHA DE CRONBACH
Tercero	86	29	22.87	3.87	.7825
Cuarto	79	37	20.11	6.51	.8743
Quinto	81	32	12.90	5.15	.8256
Sexto	77	38	15.25	5.75	.8278

CUADRO 2.- CONSISTENCIA INTERNA DE LA PRUEBA DE ESPAÑOL.

GRADO ESCOLAR	NUMERO DE SUJETOS	NUMERO DE REACTIVOS	MEDIA	DESV. ESTANDAR	ALPHA DE CRONBACH
Tercero	86	26	15.01	6.85	.9097
Cuarto	79	14	6.07	3.88	.8584
Quinto	81	38	15.88	6.41	.8342
Sexto	77	38	16.03	7.56	.8765

#### F.- Materiales.

- 1.- 100 lápices con goma del número 2.
- 2.- Un sacapuntas.
- 3.- Un Cronómetro.
- 4.- Hojas de rotafolio, en las cuales se ejemplificó el test de BARSIT y la Escala de Autoconcepto, para facilitar así su comprensión.
- 5.- Imanes.
- 6.- Plumones.
- 7.- Engrapadora.

- 8.- Folders.
- 9.- Clips.
- 10.- 300 ejemplares del Test de BARSIT.
- 11.- 300 ejemplares de la Escala de Autoconcepto.
- 12.- 300 ejemplares del Cuestionario de Datos Generales.
- 13.- 100 ejemplares de cada una de las pruebas de Rendimiento para cada grado escolar.
- 14.- Una libreta de contabilidad para anotar las calificaciones.
- 15.- Una cinta métrica, para medir escenario.

#### G.- Escenario.

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Oficial Primaria "Guadalupe Victoria", ubicada en la calle de Felipe Villanueva No. 18, en la Colonia Guadalupe Insurgentes de esta ciudad.

Esta escuela cuenta con una cancha de basket ball y dos de voley ball, espacios verdes arbolados alrededor del patio, consta de 5 grupos por cada grado escolar.

La aplicación de los instrumentos se realizó en los salones de los grupos participantes. Todos los salones median entre 7 mts. de largo por 6 mts. de ancho; todos poseían un pizarrón de 2.40 mts. de largo por 1.20 de ancho, un escritorio de 1 mt. de largo por 75 cm. de ancho, bancas para los alumnos de 1 mt. de largo por 65 cm de alto para terceros y cuartos, sillas con paleta para los alumnos de quinto y sexto, ventanas, 6 lámparas fluorescentes y estantes.

#### H.- Procedimiento.

1.- De acuerdo a los programas escolares de la Secretaría de Educación Pública se elaboró una prueba por cada grado escolar (3o., 4o., 5o. y 6o., de primaria) para medir el rendimiento académico, la cual fue piloteada, una vez obtenido lo anterior se procedió a hacer las correcciones correspondientes a cada una de las pruebas de los diferentes grados escolares para así aplicarse a los sujetos que comprendieron la muestra de esta investigación (Anexos 4, 5, 6 y 7).

2.- Se elaboró un Cuestionario de datos generales, con el objeto de conocer aspectos tales como: Nivel socioeconómico, áreas escolares y familiares del niño (Anexo 3).

3.- Una vez obtenidos los instrumentos anteriores se integró la batería de pruebas requeridas para el propósito de esta investigación. Estas pruebas fueron: Test de Inteligencia de Barranquilla (BARSIT) (Anexo 1), sólo se utilizó para conocer de una manera rápida y sin profundizar el C.I de los sujetos que integraron la muestra de esta investigación. Escala de Autoconcepto para niños (Anexo 2). Cuestionario de Datos Generales (Anexo 3) y Pruebas de Rendimiento Escolar (Anexos 4,5,6 y 7).

4.- Se acudió a la Secretaría de Educación Pública, con el Lic. Luis Guillermo Pineda Bernal, para presentar el proyecto de esta investigación y así solicitar la asignación de una Escuela Primaria Oficial, en donde se llevó a cabo el presente estudio.

5.- Se acudió a la Escuela asignada por la S.E.P. con una carta de presentación, la cual fué entregada a la Directora del Plantel, Profra. Xochitl Martha S., junto con una copia del proyecto de tesis.

6.- Obtenido el permiso por la Directora para realizar la investigación, se pasó a los salones a hablar con los maestros para presentarse ante ellos, comunicándoles lo que se iba a hacer para solicitar su cooperación.

7.- Se asistió a los grupos, donde se les comunicó a los alumnos que formarían parte de una investigación para lo cual se les solicitaba su colaboración. Este tipo de presentación se hizo de la misma manera con todos los grupos, llevando por escrito en una tarjeta lo que se les dijo para no alterar, omitir o agregar información.

8.- Se comenzó la aplicación de la batería con el Test de Inteligencia de Barranquilla (BARSIT), para tener así la seguridad de que los sujetos participantes en el presente estudio tenían inteligencia normal.

Se les dijo:

"Ustedes van a realizar una prueba sencilla y muchas de las cuestiones que se les preguntan son bastante fáciles. Deben procurar responder el mayor número posible de cuestiones para demostrar la cantidad de trabajo que son capaces de hacer en poco tiempo".

Posteriormente, se leyeron en voz alta las instrucciones que figuran en la primera página del test, al mismo tiempo que lo hacían por su cuenta los sujetos.

Asegurándose que todos los alumnos estaban siguiendo y comprendiendo lo que se les estaba leyendo.

Se realizó conjuntamente (experimentadores y sujetos) los ejemplos de la prueba que vienen en la primera página. Antes de dar la orden de empezar se les dijo:

"Van a disponer de 10 min. para contestar el mayor número de preguntas posibles. Hay tres páginas por llenar y deben trabajar sin distraerse".

9.- Se continuó con la aplicación de la Escala de Autoconcepto para niños. Explicándoles brevemente lo que se esperaba, diciendo :

"Ahora van a realizar un cuestionario, contéstenlo tan rápido como sea posible pero con mucho cuidado".

En una hoja de rotafolio se ejemplificó la manera en que se debería de responder diciéndoles:

"En la prueba que se les dará, vienen unos ejercicios como éste (se señala la hoja de rotafolio), lo que ustedes tienen que hacer es poner una cruz encima de la rayita del adjetivo con el que estén más de acuerdo".

Se les explicó que cada línea tiene un valor:

La línea A indica: Muy bueno

La línea B indica: Poco bueno

La línea C indica: Ni bueno ni malo

La línea D indica: Poco malo

La línea E indica: Muy malo

10.- Posteriormente, se procedió a aplicar el cuestionario de Datos Generales; diciéndoles a los niños:

"Van a contestar unas preguntas referentes a su familia, a su escuela y a ustedes mismos, contesten con la verdad, los datos que proporcionen no se darán a conocer a otras personas".

11.- Para finalizar la aplicación de la Bateria, se otorgó a los niños un ejemplar de la prueba de Rendimiento Escolar según el grado correspondiente. Se les hizo notar a los niños que este era un ejercicio y que lo deberían contestar lo mejor que pudieran. Antes de dar la orden para comenzar se les dijo:

"Van a disponer de 30 min. (alumnos de 3o. y 4o.)  
y de 45 min. (alumnos de 5o. y 6o.) para contestar esta prueba".

12.- Realizado lo anteriormente descrito se procedió a calificar cada uno de los instrumentos.

13.- Una vez terminado lo mencionado con anterioridad se continuó a efectuar el análisis estadístico tanto descriptivo (para obtener frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de variabilidad) como inferencial de los datos obtenidos para la aceptación o rechazo de la hipótesis nula.

Todo esto se hizo con el paquete estadístico SPSS para microcomputadora.

## ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados descriptivos obtenidos en la presente investigación.

CUADRO 3.- SEXO.

GRADO ESCOLAR	SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	masculino	38	50.7%
	femenino	37	49.3%
		total 75	100.0%
Cuarto	masculino	42	60.0%
	femenino	28	40.0%
		total 70	100.0%
Quinto	masculino	28	41.8%
	femenino	39	58.2%
		total 67	100.0%
Sexto	masculino	37	56.1%
	femenino	29	43.9%
		total 66	100.0%

En este cuadro referente a la variable sexo, se encontró que en tercer grado escolar el 50.7% pertenecen al sexo masculino y el 49.3% al femenino, es decir, que de 75 sujetos, 38 son hombres y 37 mujeres. En cuarto grado el 60% corresponde al sexo masculino y el 40% al femenino, siendo esto que de un total de 70, 42 sujetos son hombres y 28 mujeres. En quinto grado, el 41.8% o sea 28 sujetos son hombres y 39 sujetos equivalentes al 58.2% son mujeres, lo que hace un total de 67 sujetos. En sexto grado se encontró que el 56.1% corresponde al sexo masculino y el 43.9% al femenino, es decir, 37 son hombres y 29 mujeres resultando 66 sujetos en total.

De esta manera se puede ver que la muestra total de la presente investigación está constituida por 278 sujetos de los cuales 145 son hombres y 133 mujeres, lo que corresponde al 52.15% del sexo masculino y 47.85% al sexo femenino.

CUADRO 4.- EDAD.

GRADO ESCOLAR	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
Tercero	8.400	.593
Cuarto	9.300	.598
Quinto	10.313	.556
Sexto	11.439	.683

Este cuadro describe la edad de los sujetos participantes. En tercer grado se encontró una media de 8.400 años, cerrando este dato se encuentra que el promedio es de 8 años, la desviación estándar es de .593, existiendo una variabilidad de tres desviaciones a la derecha y dos y media a la izquierda con respecto a la media, por lo que la distribución se inclina hacia la derecha, lo que indica que gran parte de los sujetos de este grado tienen entre 8 y 10 años de edad.

En cuarto año, se observó una media de 9.300, por lo tanto se puede decir que en números enteros el promedio de edad es de 9 años; con una desviación estándar de .598 y una variabilidad de tres desviaciones a la derecha y de dos y media a la izquierda en base a la media, lo que indica que parte de estos sujetos se encuentran entre los 9 y 11 años.

En lo que respecta al quinto grado, la media es de 10.313, por lo tanto el promedio de edad es de 10 años, la desviación estándar es de .556, existiendo una variabilidad de tres y media desviaciones a la derecha y dos y media a la izquierda partiendo de la media, siendo así que gran parte de los sujetos en este grado escolar tienen entre 10 y 12 años.

En sexto grado se encontró una media de 11.439, por lo tanto el promedio de edad para este grado es de 11 años, existiendo una desviación estándar de .683, y una variabilidad con respecto a la media de dos y media desviaciones tanto a la derecha como a la izquierda de la curva por lo que se sabe que esta distribución es normal.

CUADRO 5.- EDAD DEL PADRE.

GRADO ESCOLAR	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
Tercero	36.92	6.31
Cuarto	34.50	13.92
Quinto	38.76	5.24
Sexto	39.52	6.31

El presente cuadro se refiere a la edad del padre. En tercer grado, se encontró que el promedio de edad de el padre es de 36 años, con una desviación estándar de 6.31, existiendo una variabilidad con respecto a la media de una y media desviaciones hacia la derecha y de dos a la izquierda de la curva de distribución, por lo tanto gran parte de los padres de estos sujetos tienen 36 o menos años de edad.

Con respecto al cuarto grado, se observó que el promedio de edad es de 34 años, la desviación estándar es de 13.92 y partiendo de la media la variabilidad es de dos y media desviaciones a la derecha y una hacia la izquierda de la curva de distribución, por lo tanto se sabe que los padres de los niños de este grado escolar, en su mayoría tienen de 34 a 66 años.

Para quinto grado, el promedio de edad del padre es de 38 años, con una desviación estándar de 5.24 y una variabilidad en base a la media de tres desviaciones hacia la derecha y media hacia la izquierda; por lo tanto, la mayoría de los padres de los niños de quinto grado tienen entre 38 y 53 años de edad.

En cuanto al sexto grado, el promedio de edad del padre es de 39 años la desviación estándar de 6.31 y la variabilidad con respecto a la media es de tres desviaciones a la derecha y dos a la izquierda, encontrándose que gran parte de los padres de estos sujetos tienen entre 39 y 57 años de edad.



CUADRO 6.- TRABAJA EL PADRE.

GRADO ESCOLAR	TRABAJA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	no se	2	2.7%
	si	72	96.0%
	no	1	1.3%
		total 75	100.0%
Cuarto	no se	2	2.8%
	si	65	92.9%
	no	3	4.3%
		total 70	100.0%
Quinto	no se	5	7.5%
	si	61	91.0%
	no	1	1.5%
		total 67	100.0%
Sexto	no se	1	1.5%
	si	63	95.5%
	no	2	3.0%
		total 66	100.0%

Este cuadro muestra la variable ¿trabaja tu papá?, en el cual se describen tres categorías que indican: La primera de ellas que el niño no sabe si su papá trabaja; la segunda es, si trabaja y la tercera, no trabaja.

En tercer grado, de un total de 75 niños, 2 reportan que no saben si trabaja su papá, lo que corresponde al 2.7%; los padres de 72 niños si trabajan lo que corresponde al 96.0% y solamente 1 padre no trabaja siendo esto igual al 1.3%.

En cuarto grado, de un total de 70 niños, 2 reportan que no saben si trabaja su papá, lo que corresponde al 2.8%; 65 respondieron que si trabaja su papá, es decir, el 92.9% y 3 respondieron que no trabaja su papá, lo que equivale al 4.3%.

En quinto grado, se encontró que de 67 niños, 5 no saben si trabaja su papá, es decir, el 7.5%; 61 niños contestaron afirmativamente, o sea el 91.0% y 1 niño contestó que no trabaja su papá lo que equivale al 1.5%.

En sexto grado, de un total de 66 sujetos, 1 no sabe si trabaja su papá, lo que corresponde al 1.5%; 63 niños respondieron afirmativamente es decir, el 95.5% y de 2 niños no trabaja su papá lo que equivale al 3.0%.

CUADRO 7.- OCUPACION DEL PADRE.

GRADO ESCOLAR	CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	I	10	13.3%
	II	4	5.3%
	III	17	22.7%
	IV	24	32.0%
	V	9	12.0%
	VI	1	1.3%
	IX	10	13.4%
		total 75	100.0%
Cuarto	I	8	11.4%
	II	6	8.6%
	III	17	24.3%
	IV	26	37.1%
	V	4	5.7%
	VI	2	2.9%
	IX	7	10.0%
		total 70	100.0%
Quinto	I	14	20.9%
	II	5	7.5%
	III	22	32.8%
	IV	15	22.4%
	V	4	6.0%
	VI	4	6.0%
	IX	3	4.5%
		total 67	100.0%
Sexto	I	14	21.2%
	II	7	10.6%
	III	23	34.8%
	IV	7	10.6%
	V	5	7.6%
	VI	5	7.6%
	IX	5	7.6%
		total 66	100.0%

El presente cuadro ejemplifica la variable ¿Qué es tu papá?, consta de seis categorías (tomado de Havighurst, 1975), en las cuales se encuentran clasificadas las profesiones, ocupaciones y oficios de la población económicamente activa:

I.- Abarca a todos los profesionistas.

II.- Comprende a: Agente de seguros, contador privado, piloto aviador, publicista, trabajador social, jefe de oficina y laboratorista.

III.- Incluye: Agente viajero, burócrata, locutor, empleado bancario, supervisor en fábrica, secretarios, dueño de pequeño comercio o tienda de abarrotes, capitán de meseros, maestro de primaria.

IV.- Se integran en esta categoría todas las personas que desempeñan un oficio tales como: Mecánico, carpintero, plomero, herrero, etc..

V.- En esta categoría están contenidas las personas que trabajan como: Obrero, chofer, agente de tránsito, mesero, policía bancario, cartero, bombero, etc..

VI.- En esta categoría se encuentran los albañiles, portero, mozo, barrero, lechero y campesino.

IX.- Cuando los niños desconocían la ocupación de su padre, se consideró esta última categoría.

En tercer grado, en cuanto a la ocupación del padre, de todas las categorías anteriormente mencionadas, se encuentra que la IV es la de mayor frecuencia con un total de 24 sujetos, lo que corresponde al 32.0%, esto quiere decir que gran parte de los padres de los sujetos de tercer grado se dedican a desempeñar un oficio.

En cuarto grado, 26 sujetos que corresponden al 37.1%, se dedican, al igual que los padres del grado anterior, a realizar un oficio.

En lo que respecta al quinto grado, 22 sujetos, es decir el 32.8% se dedican a desempeñar cualquiera de las ocupaciones mencionadas en la categoría III.

Finalmente, para sexto grado, se encontró que 23 sujetos, lo que equivale al 34.8% trabaja en los empleos mencionados en la categoría III.

CUADRO 8.- EDAD DE LA MADRE.

GRADO ESCOLAR	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
Tercero	33.3	7.03
Cuarto	34.76	5.54
Quinto	36.21	7.05
Sexto	35.94	2.62

Este cuadro describe la edad que tiene la madre de los sujetos. En tercer grado se encontró que el promedio de edad de las madres de los sujetos es de 33 años, con una desviación de 7.03 y una variabilidad de tres desviaciones hacia la derecha y una y media hacia la izquierda con respecto a la media, lo que permite

observar que la mayoría de las mamás de los niños en este grado tienen entre 33 y 53 años de edad.

Para cuarto grado, se encontró un promedio de edad de 34 años, con una desviación estándar de 5.54, y una variabilidad de tres desviaciones hacia la derecha y dos y media hacia la izquierda en base a la media, lo que indica que gran parte de las mamás de este grado escolar tienen de 34 a 49 años.

En quinto grado, el promedio de edad es de 36 años, siendo la desviación estándar de 7.05 y la variabilidad de dos y media desviaciones tanto a la derecha como a la izquierda con respecto a la media, siendo esta una distribución normal.

En sexto grado, se encontró un promedio de edad de 35 años, una desviación estándar de 2.62 y una variabilidad con respecto a la media de dos y media desviaciones hacia la derecha y tres y media hacia la izquierda, por lo que se sabe que gran parte de las madres de estos niños tienen de 35 a 45 años.

CUADRO 9.- TRABAJA LA MADRE.

GRADO ESCOLAR	TRABAJA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	no se	0	0.0%
	si	45	60.0%
	no	35	40.0%
		total 75	100.0%
Cuarto	no se	3	4.3%
	si	26	37.1%
	no	41	58.6%
		total 70	100.0%
Quinto	no se	3	4.5%
	si	32	47.8%
	no	32	47.8%
		total 67	100.0%
Sexto	no se	3	4.5%
	si	25	37.9%
	no	38	57.6%
		total 66	100.0%

Este cuadro ejemplifica los datos correspondientes de la variable ¿Trabaja tu mamá?, el cual muestra tres categorías clasificadas en: La primera de ellas indica que el niño no sabe si su mamá trabaja; la segunda, si trabaja y la última no trabaja su

mamá. En tercer grado se encontró que de un total de 75 mamás 45 si trabajan lo que equivale al 60.0% y las restantes 35, es decir, el 40% no trabajan.

En cuarto grado, tres niños que corresponde al 4.3%, desconocen si su madre trabaja. 26, es decir, el 37.1% de las mamás si trabajan y 41 madres o sea, el 58.6% no trabajan.

En lo que respecta al quinto grado, de un total de 67 madres, 32 que corresponden al 47.8% si trabajan; 32, es decir el 47.8% no trabajan y las 3 restantes, o sea el 4.5% no se sabe si trabajan.

De sexto grado, el 4.5% es decir, 3 niños desconocen si trabaja su mamá; 25 mamás, es decir, el 37.9% si trabajan y 38, que equivale al 57.6% no trabajan.

CUADRO 10.- OCUPACION DE LA MADRE.

GRADO ESCOLAR	CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	I	3	4.0%
	II	2	2.7%
	III	49	65.3%
	IV	10	13.3%
	V	5	6.7%
	VI	6	8.0%
	IX	0	0.0%
		total 75	100.0%
Cuarto	I	0	0.0%
	II	2	2.9%
	III	55	78.6%
	IV	8	11.4%
	V	0	0.0%
	VI	3	4.3%
	IX	2	2.9%
		total 70	100.0%
Quinto	I	1	1.5%
	II	4	6.0%
	III	40	59.7%
	IV	8	11.9%
	V	2	3.0%
	VI	8	11.9%
	IX	4	6.0%
		total 67	100.0%
Sexto	I	5	7.6%
	II	1	1.5%
	III	47	71.2%
	IV	6	9.1%
	V	0	0.0%
	VI	3	4.5%
	IX	4	6.0%
		total 66	100.0%

Este cuadro corresponde a la variable ¿Qué es tu mamá?, consta de seis categorías (tomadas de Havighurst, 1975) en las cuales se encuentran clasificadas las profesiones, ocupaciones y oficios de la población femenina económicamente activa:

I.- Comprende a las mujeres profesionistas.

II.- Contempla lo referente a trabajadora social, jefe de oficina, laboratorista, enfermera, maestra de secundaria, publicista, gerente de banco, secretaria bilingüe y bibliotecaria.

III.- Incluye a las mamás que trabajan como: secretarias, capturistas, burócrata, maestra de primaria, empleada bancaria, educadora, azafata, dueña de pequeño comercio, decoradora, archivista y ama de casa.

IV.- Se integran a esta categoría las telefonistas, mecanógrafas, oficinistas, dependiente de mostrador, manicurista, taquígrafa, recepcionista, peinadora y vendedora.

V.- En esta categoría están contenidas las personas que trabajan como: Costureras, meseras, galopinas, cocineras, etc.

VI.- Esta categoría está dada por aquellas mujeres que se desempeñan como lavandera, portera, afanadora, planchadora, nifera, etc.

IX.- Cuando los niños desconocían la ocupación de la madre se consideró esta categoría.

En los cuatro grados escolares manejados en esta investigación, la categoría que mayor frecuencia tiene de todas las anteriores es la número III. En tercer grado se encontró una frecuencia de 49 mujeres de las cuales 35, son amas de casa.

En cuarto grado, se obtuvo una frecuencia de 55 personas en esta categoría de las cuales 41 se dedicaban al hogar.

En quinto grado, la frecuencia obtenida fué de 40, de estas 32 mamás realizan labores del hogar.

Finalmente en sexto grado, la frecuencia fué de 47 de estas, 38 son amas de casa.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

CUADRO 11.- ASISTENCIA A JARDIN DE NIÑOS.

GRADO ESCOLAR	FUISTE AL JARDIN DE NIÑOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	Si	62	82.7%
	No	13	17.3%
		total 75	100.0%
Cuarto	Si	65	92.9%
	No	5	7.1%
		total 70	100.0%
Quinto	Si	64	95.5%
	No	3	4.5%
		total 67	100.0%
Sexto	Si	63	95.5%
	No	3	4.5%
		total 66	100.0%

Este cuadro corresponde a la variable ¿Fuiste al jardín de niños? se encontró que en tercer grado de un total de 75 sujetos, 62 de ellos, lo que corresponde al 82.7% asistieron al jardín de niños.

En cuarto grado, de 70 sujetos, 65 acudieron al jardín de niños lo que equivale al 92.9%.

En quinto grado, de un total de 67 niños, 64 si fueron al jardín de niños, lo que corresponde al 95.5%.

Y en sexto grado, de 66 niños 63 recibieron educación preescolar siendo esto el 95.5%.



CUADRO 12.- EXISTENCIA DE PROBLEMAS EN EL JARDIN DE NIÑOS.

GRADO ESCOLAR	PROBLEMA EN JARDIN DE NIÑOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	Si	5	6.7%
	No	70	93.3%
		total 75	100.0%
Cuarto	Si	5	7.1%
	No	65	92.9%
		total 70	100.0%
Quinto	Si	2	3.0%
	No	65	97.0%
		total 67	100.0%
Sexto	Si	5	8.1%
	No	61	90.9%
		total 66	100.0%

Este cuadro ejemplifica la variable ¿Tuviste algún problema en el jardín de niños?. Como se puede observar tanto en tercer grado como en cuarto y en sexto, 5 niños de cada grado, que representan el 6.7%, el 7.1% y el 8.1% respectivamente y, en quinto grado 2 niños lo que equivale al 3.0% presentaron problemas en esta etapa escolar.

CUADRO 13.- TIPO DE PROBLEMA PRESENTADO EN EL JARDIN DE NIÑOS.

GRADO ESCOLAR	TIPO DE PROBLEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	0	70	93.3%
	1	0	0.0%
	2	2	2.7%
	3	2	2.7%
	4	0	0.0%
	5	0	0.0%
	6	1	1.3%
		total 75	100.0%
Cuarto	0	65	92.9%
	1	1	1.4%
	2	2	2.9%
	3	1	1.4%
	4	0	0.0%
	5	0	0.0%
	6	1	1.4%
		total 70	100.0%
Quinto	0	65	97.0%
	1	1	1.5%
	2	0	0.0%
	3	0	0.0%
	4	1	1.5%
	5	0	0.0%
	6	0	0.0%
		total 67	100.0%
Sexto	0	60	90.9%
	1	1	1.5%
	2	4	6.1%
	3	0	0.0%
	4	0	0.0%
	5	1	1.5%
	6	0	0.0%
		total 66	100.0%

Este cuadro corresponde al tipo de problema presentado por los sujetos anteriormente mencionados. Consta de siete categorías que a continuación se mencionan:

- 0.- No hubo problema.
- 1.- No quería ir al jardín de niños.
- 2.- Mala conducta.
- 3.- Problemas de lenguaje.
- 4.- Problemas en casa.

- 5.- Enfermedad.  
6.- Control de esfinteres.

De los 5 niños que presentaron problemas en tercer grado, dos de ellos tuvieron problemas de conducta, otros 2 de lenguaje y el último de control de esfinteres.

De cuarto grado, de los 5 niños con problemas, 1 no quería asistir al jardín de niños, 2 tenían mala conducta, 1 problemas de lenguaje y al quinto niño por control de esfinteres.

De los 2 niños de quinto grado que tuvieron problema, 1 fué por no querer asistir a la escuela y el otro por problemas en su casa.

En cuanto a sexto grado, de los 6 niños con problemas, 1 de ellos no quería asistir a la escuela, 4 presentaron mala conducta y 1 por enfermedad.

CUADRO 14.- SUJETOS REPROBADOS EN PRIMARIA.

GRADO ESCOLAR	HAZ REPROBADO ALGUN AÑO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	si	13	17.3%
	no	62	82.7%
		total 75	100.0%
Cuarto	si	12	17.1%
	no	58	82.9%
		total 70	100.0%
Quinto	si	9	13.4%
	no	58	86.6%
		total 67	100.0%
Sexto	si	10	15.2%
	no	56	84.8%
		total 66	100.0%

La variable ejemplificada en este cuadro corresponde a la pregunta ¿Estando en la primaria haz reprobado algún año?. En tercer grado, 13 sujetos equivalente al 17.3%; en cuarto grado, 12 niños que representan el 17.1%; de quinto grado 9 alumnos, es decir, el 13.4% y por último en sexto grado 10 escolares que representan el 15.2% han reprobado por lo menos un grado escolar.

CUADRO 15.- GRADOS REPROBADOS.

GRADO ESCOLAR	AÑO REPROBADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	ninguno	62	81.3%
	primero	5	8.0%
	segundo	1	1.3%
	tercero	6	8.0%
	primero y segundo	1	1.3%
		total 75	100.0%
Cuarto	ninguno	58	82.9%
	primero	4	5.7%
	segundo	3	4.3%
	tercero	2	2.9%
	cuarto	3	4.3%
		total 70	100.0%
Quinto	ninguno	58	86.6%
	primero	2	3.0%
	segundo	1	1.5%
	tercero	2	3.0%
	cuarto	2	3.0%
	primero y tercero	1	1.5%
	primero y quinto	1	1.5%
		total 67	100.0%
Sexto	ninguno	56	84.8%
	primero	1	1.5%
	segundo	1	1.5%
	tercero	2	3.0%
	cuarto	3	4.5%
	quinto	2	3.0%
	primero y segundo	1	1.5%
		total 66	100.0%

El presente cuadro se refiere a la pregunta ¿Cuál año haz reprobado? En tercer grado, el año escolar que mayor frecuencia presenta de reprobación es el mismo grado, con una frecuencia de 6 niños que representan el 8.0%.

En cuarto grado, se encontró que primer año tiene el mayor índice de reprobación, con una frecuencia de 4 sujetos que representan el 5.7%.

Para quinto grado, los años escolares, con 2 alumnos reprobados en cada uno fueron primero, tercero y cuarto lo que representa el 3.0% respectivamente.

En sexto grado, se encontró una frecuencia de 3 alumnos reprobados durante el cuarto año, lo que representa el 4.5%.

CUADRO 16.- CAUSAS DE REPROBACION.

GRADO ESCOLAR	MOTIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	1	4	5.3%
	2	6	8.0%
	3	6	8.0%
	4	3	4.0%
	5	5	6.7%
	6	3	4.0%
	7	4	5.3%
	8	1	1.3%
Cuarto	1	4	5.7%
	2	7	10.0%
	3	5	7.1%
	4	3	4.3%
	5	0	0.0%
	6	3	4.3%
	7	1	1.4%
	8	0	0.0%
Quinto	1	2	3.0%
	2	5	7.5%
	3	2	3.0%
	4	6	9.0%
	5	0	0.0%
	6	1	1.5%
	7	1	1.5%
	8	0	0.0%
Sexto	1	2	3.0%
	2	5	7.6%
	3	2	3.0%
	4	3	4.5%
	5	0	0.0%
	6	2	3.0%
	7	3	4.5%
	8	0	0.0%

Este cuadro describe los motivos por los cuales los niños mencionados con anterioridad reprobaron. Consta de ocho categorías que son:

- 1.- Mala conducta.
- 2.- Dificultad en matemáticas.
- 3.- Dificultad en español.
- 4.- Dificultad en otras materias.
- 5.- No asistencia a clases.
- 6.- Enfermedad.
- 7.- Problemas en casa.
- 8.- Otros.

En tercer grado, así como en cuarto y sexto el motivo más frecuente de reprobación fué dificultad en matemáticas (8.0%, 10.0%, y 7.6% respectivamente). En quinto grado, los alumnos reportaron tener mayor dificultad en otras materias principalmente (9.0%) aunque también en menor porcentaje encontraron dificultad en matemáticas (7.5%). Por lo que a español se refiere también existió dificultad aunque en menor magnitud en tercer y cuarto grados (8.0% y 7.1% respectivamente).

CUADRO 17.- EXISTENCIA DE PROBLEMAS EN EL GRADO CURSADO.

GRADO ESCOLAR	PROBLEMA ACTUAL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	si	27	36.0%
	no	48	63.0%
		total 75	100.0%
Cuarto	si	23	32.9%
	no	47	67.1%
		total 70	100.0%
Quinto	si	34	50.7%
	no	33	49.3%
		total 67	100.0%
Sexto	si	24	36.4%
	no	42	63.6%
		total 66	100.0%

Este cuadro referente a la pregunta ¿En este año que cursas, tienes algún problema en la escuela?. Los resultados obtenidos fueron que: De tercer grado 27 sujetos, o sea el 36.0%, de cuarto grado 23 alumnos que equivalen al 32.9%; en quinto grado 34 niños representado por el 50.7% y en sexto grado 24 escolares lo que constituye el 36.4% presentan problemas en el grado escolar que cursan.

CUADRO 18.- TIPO DE PROBLEMA.

GRADO ESCOLAR	MOTIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tercero	1	13	17.3%
	2	8	10.7%
	3	8	10.7%
	4	10	13.3%
	5	7	9.3%
	6	8	10.7%
	7	1	1.3%
	8	0	0.0%
Cuarto	1	4	5.7%
	2	12	17.1%
	3	3	4.3%
	4	8	11.4%
	5	8	11.4%
	6	6	8.6%
	7	1	1.4%
	8	2	2.9%
Quinto	1	7	10.4%
	2	19	28.4%
	3	4	6.0%
	4	7	10.4%
	5	5	7.5%
	6	0	0.0%
	7	7	10.4%
	8	3	4.5%
Sexto	1	6	9.1%
	2	15	22.7%
	3	4	6.1%
	4	2	3.0%
	5	0	0.0%
	6	6	9.1%
	7	6	9.1%
	8	1	1.5%

El presente cuadro muestra los motivos por los cuales los niños consideraron tener algún problema en el año escolar cursado, el cual consta de ocho categorías:

- 1.- Mala conducta.
- 2.- Dificultad en matemáticas.
- 3.- Dificultad en español.
- 4.- Dificultad en otras materias.
- 5.- No asistencia a clases.
- 6.- Enfermedad.
- 7.- Problemas en casa.
- 8.- Otros.



En tercer grado se encontró que los problemas más comunes son mala conducta y dificultad en otras materias, lo que representa el 17.3% y el 13.3% respectivamente. En los grados escolares de cuarto, quinto y sexto el mayor problema existente es la dificultad en matemáticas, siendo los porcentajes de 17.1%, 28.4% y 22.7% respectivamente.

Como se puede observar, tanto en este cuadro como en el cuadro 16 matemáticas, es el área más problemática para los alumnos.

CUADRO 19.- CALIFICACIONES EN EL TEST DE BARSIT.

GRADO ESCOLAR	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
Tercero	20.213	5.473
Cuarto	27.543	6.009
Quinto	33.687	5.497
Sexto	36.030	5.153

Este cuadro permite observar las calificaciones obtenidas por los sujetos en el Test de Medición Rápida de Habilidad Intelectual (BARSIT). En tercer grado se encontró una media de 20.213 y una desviación estándar de 5.473, con una variabilidad respecto a la media con tres desviaciones hacia la derecha y de dos hacia la izquierda, lo cual indica que gran parte de los sujetos obtuvieron calificaciones que van de 20 a 34 puntos en dicho test.

En cuarto grado, se obtuvo una media de 27.543, una desviación estándar de 6.009 y una variabilidad en base a la media de tres desviaciones hacia la derecha y una y media desviaciones hacia la izquierda; por lo tanto se comprende que la mayoría de los sujetos obtuvieron calificaciones entre los 27 y 44 puntos.

Para quinto grado, la media obtenida fué de 33.687, la desviación estándar es de 5.497 y la variabilidad, partiendo de la media de dos desviaciones hacia la derecha y dos hacia la izquierda por lo que se considera esta una distribución normal.

En sexto grado, la media resultante fué de 36.030, con una desviación estándar de 5.153 y una variabilidad dependiendo de la media de dos desviaciones tanto a la derecha como a la izquierda, lo que indica que la distribución para este grado escolar es normal.

CUADRO 20.- CALIFICACIONES OBTENIDAS EN LA PRUEBA DE ESPAÑOL

GRADO ESCOLAR	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
Tercero	6.097	2.507
Cuarto	4.427	2.758
Quinto	4.407	1.650
Sexto	4.294	2.075

Este cuadro se refiere a las calificaciones obtenidas por los alumnos en la prueba de rendimiento escolar en el área de español, la cual fué elaborada para efectos de esta investigación (Ver descripción de instrumento).

En tercer grado, se observó una media de 6.097, una desviación estandar de 2.507 y una variabilidad con respecto a la media de dos desviaciones a la derecha y dos y media hacia la izquierda, lo que indica que parte de los niños obtuvieron entre 1 y 6 de calificación en dicha prueba.

Para cuarto grado, la media observada fué de 4.427, la desviación estándar de 2.758, partiendo de la media la variabilidad es de dos desviaciones tanto a la derecha como a la izquierda por lo que esta distribución es considerada normal.

En lo que respecta a quinto grado, la media obtenida fué de 4.407, con una desviación estandar de 1.650 y una variabilidad en base a la media de dos y media desviaciones tanto a la derecha como a la izquierda, por lo tanto se considera que los datos están distribuidos en una curva normal.

Por último, en sexto grado, se encontró una media de 4.294 y una desviación estándar de 2.075, con una variabilidad respecto a la media de dos y media desviaciones a la derecha como a la izquierda, resultando así una distribución normal.

CUADRO 21.- CALIFICACIONES OBTENIDAS EN LA PRUEBA DE MATEMATICAS.

GRADO ESCOLAR	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
Tercero	8.256	1.515
Cuarto	5.540	1.697
Quinto	4.099	1.509
Sexto	4.068	1.424

Estas son las calificaciones de la prueba de rendimiento escolar en el área de matemáticas. Se obtuvo una media de 8.256, una desviación estándar de 1.515, una variabilidad con respecto a la media de una y media desviaciones a la derecha y de cuatro y media a la izquierda, lo que indica que la mayoría de los niños del tercer grado obtuvieron calificaciones menores de 8.

En el siguiente grado escolar, la media obtenida fué de 5.540, la desviación estándar de 1.697, y en base a la media, una variabilidad de una y media desviaciones hacia la derecha y tres y media hacia la izquierda, por lo tanto esto indica que la mayoría de los sujetos de cuarto grado obtuvieron calificaciones menores de 5.

En quinto grado, la media observada fué de 4.099, la desviación estándar de 1.509 con una variabilidad, partiendo de la media, de tres desviaciones tanto a la derecha como a la izquierda, lo que indica que las calificaciones de los sujetos se encuentran distribuidas de manera normal.

En sexto grado escolar, la media correspondiente es de 4.068, la desviación estándar de 1.424 y una variabilidad con respecto a la media de tres desviaciones hacia la derecha y dos y media hacia la izquierda, es decir, la curva de distribución se inclina un poco hacia las calificaciones comprendidas en un rango de 4 a 8.

CUADRO 22.- CALIFICACIONES ESCOLARES EN EL AREA DE ESPAÑOL.

GRADO ESCOLAR	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
Tercero	8.329	1.084
Cuarto	8.169	1.107
Quinto	7.363	1.050
Sexto	8.012	.958

Este cuadro se refiere a las calificaciones obtenidas por los alumnos en la boleta escolar en el área de español.

En cuanto a los alumnos de tercer grado, la media obtenida fué de 8.329, la desviación estándar de 1.084 y una variabilidad con respecto a la media de tres desviaciones hacia la derecha y dos hacia la izquierda, por lo tanto gran parte de estos sujetos tienen calificaciones comprendidas entre 8 y 10.

En cuarto grado escolar, la media resultante fué de 8.169, con una desviación de 1.107, con una variabilidad de dos desviaciones hacia la derecha y tres hacia la izquierda, lo que

indica que las calificaciones de este grado escolar en gran parte fluctúan entre 5 y 8.

En quinto grado se obtuvo una media de 7.363, con una desviación estándar de 1.050 y en base a la media una variabilidad de tres desviaciones hacia la derecha y una y media desviaciones hacia la izquierda, por lo tanto, la mayoría de los sujetos de este grado escolar tienen entre 7 y 10 de calificación.

En sexto grado, se observa una media de 8.012, una desviación estándar de .958 y una variabilidad tomando en cuenta la media de dos y media desviaciones tanto a la derecha como a la izquierda por lo que esta distribución se considera normal.

CUADRO 23.- CALIFICACIONES ESCOLARES EN EL AREA DE MATEMATICAS.

GRADO ESCOLAR	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
Tercero	8.072	1.180
Cuarto	7.799	1.016
Quinto	7.315	1.243
Sexto	7.944	1.098

Este cuadro ejemplifica las calificaciones de matemáticas obtenidas de la boleta escolar de los sujetos.

La media observada para el tercer grado, fué de 8.072 y la desviación estándar de 1.180, con una variabilidad a partir de la media de dos desviaciones hacia la derecha y tres hacia la izquierda, por lo tanto se observa que gran parte de los sujetos en este grado escolar obtuvieron calificaciones entre 5 y 8.

Para el cuarto grado de primaria, la media obtenida fué de 7.799, la desviación estándar de 1.016 y una variabilidad con respecto a la media de dos y media desviaciones hacia la derecha y tres hacia el lado opuesto, lo cual permite observar que parte de los niños obtuvieron calificaciones comprendidas entre 5 y 7.

En cuanto al quinto grado escolar la media resultante fué de 7.315, la desviación estándar de 1.243 y una variabilidad de dos y media desviaciones hacia la derecha y cuatro y media hacia la izquierda, lo cual indica que la mayoría de estos alumnos tienen calificaciones menores de 7.

Finalmente, en sexto grado escolar, se encontró una media de 7.944, una desviación estándar de 1.098 y una variabilidad de dos desviaciones tanto a la derecha como a la izquierda de la curva, por lo tanto se considera que las calificaciones en matemáticas de los alumnos de sexto grado se encuentran normalmente distribuidas.

## DISCUSION Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos y de conformidad con Guevara, G. (1990), en que la educación mexicana tiene una deficiencia preocupante en su calidad educativa, esto en base a las calificaciones tan bajas obtenidas en las pruebas de rendimiento escolar elaboradas ex profeso para esta investigación; ya que más del 50% de los sujetos alcanzaron calificaciones inferiores a 4 puntos en una escala de 10, tanto en el área de matemáticas como en la de español. Los resultados reportados por Guevara, indican que el 83.7% de los alumnos de primaria obtuvieron calificaciones inferiores a 6 en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, que en cierta manera confirman los hallazgos encontrados en esta investigación.

Por el contrario, se considera que no existe una relación entre las calificaciones obtenidas en los instrumentos aplicados (pruebas de rendimiento) y las calificaciones de las boletas escolares. Esto se debe a que como establece Fernández, P. (1986) el comportamiento evaluativo del profesor está centrado en productos artificiales y no en procesos profundos..., es decir, que en ocasiones, por diversas circunstancias el profesor no dedica el suficiente tiempo para realizar evaluaciones intensas o incluso individualizadas de sus alumnos, lo que permitiría en un momento dado conocer el aprendizaje de los mismos.

Por otro lado, existen determinantes de tipo social en los procesos evaluativos por lo que esta actividad no puede ser completamente neutra, técnica y libre de influencias, ya que intervienen factores tales como el prestigio de la institución, del personal docente, o bien de tipo interpersonal de la relación profesor alumno, todo lo cual influye en ocasiones en la asignación de la calificación (Díaz, B.A., 1980 y Fernández, P., 1986).

Pese a esto, se encontraron correlaciones significativas entre la escala de autoconcepto (Andrade, P. y Pick de Weiss, S. 1986) y las calificaciones obtenidas por los sujetos en los instrumentos aplicados para evaluar las áreas de español y matemáticas.

Se pudo corroborar que para los sujetos comprendidos en esta muestra, lo que se mencionó en el capítulo primero de este trabajo acerca de que los atributos físicos influyen directa o indirectamente en el autoconcepto del niño, como afirma Allport (1980), el sentido corporal de sí mismo sigue siendo de gran importancia durante nuestra existencia.

Se considera que los niños tomaron en cuenta los adjetivos chico-grande, debido a que en este periodo escolar mientras el niño va teniendo mayor edad y crecimiento, se da cuenta que puede realizar actividades tanto físicas como cognitivas que en estadios anteriores no podía realizar (Piaget, J. 1980 y Gesell, A. 1984). Por lo que los resultados obtenidos confirmaron que entre más grande se sentía el niño, mejores eran sus calificaciones de español y, no así con los niños que se percibían físicamente chicos.

En cuanto a la subescala yo como estudiante soy y las calificaciones de las pruebas de rendimiento, así como las calificaciones de las boletas escolares, se está de acuerdo con lo que establecen Lyon, M.A. y McDonald, N.T. (1990) y, Skaalvik, E.M. y Hagtvet, K.A. (1990) en que el autoconcepto académico está más relacionado con el rendimiento académico que el autoconcepto general. En cambio, no se está de acuerdo con estos autores en que el autoconcepto académico no está relacionado con otras variables no cognitivas, ya que existen investigaciones (Bricklin y Bricklin 1985; Dávila, G. y Uzcanga, M. 1980 y Godínez, L. y cols. 1988) que demuestran que el autoconcepto académico está relacionado con el ámbito familiar, por ejemplo.

Con base en los planteamientos hechos por estos mismos autores y de Heyman, B.W. (1990) se piensa también, que el autoconcepto académico puede ser una contribución significativa a la predicción del rendimiento académico, por lo que se puede deducir que si existe una correlación significativa entre el rendimiento escolar y el concepto que el niño tiene como estudiante.

De acuerdo a la correlación entre la subescala yo con mis amigos soy (negativo) y la calificación de español se apoya lo establecido por Osterrieth, P.A. (1978), en que sin autoconcepto, los niños no progresan académica, social ni personalmente ya que ha comprobado, en base a estudios comparativos, que los niños rechazados por sus compañeros son esencialmente individuos tímidos, vanidosos y pendencieros.

En base a las correlaciones obtenidas en las subescalas yo como hijo soy y yo moralmente soy, se considera al igual que Segura, B.I. (1973) que todo ambiente social del niño en esta etapa, lo comprenden: la familia, la escuela y los amigos, entre los más importantes, y cualquier falla que haya con cualquiera de estos agentes socializadores puede perturbar al niño emocionalmente hasta el punto de hacerle muy difícil o imposible toda clase de estudios.

Es evidente que el autoconcepto que un niño tiene influye en otras personas como son sus maestros, compañeros y familiares.

Como se mencionó anteriormente en el capítulo II, y como se puede constatar es de radical importancia que el niño tenga confianza en la realización de sus tareas, ya que esto incrementará su autoconcepto social y le permitirá mantener un lugar dentro de su grupo.

En lo que respecta a la subescala yo emocionalmente soy (negativo) y las variables calificación en matemáticas y español se enfatiza en lo descrito por Bricklin y Bricklin (1985), en que el desajuste de la personalidad se relaciona negativamente con el aprovechamiento escolar.

Los niños con bajo rendimiento experimentan una serie de sentimientos como pueden ser de tristeza, falta de confianza en sí mismos y, como dice Coopersmith (1981), toman un papel pasivo dentro del grupo, escuchando más que participando, presentan una marcada preocupación por sus problemas internos, por lo que se considera que ésto dió como resultado las bajas calificaciones en la prueba de rendimiento.

Por todo lo anteriormente mencionado y en base a los resultados obtenidos se acepta la hipótesis alterna que dice:

Si existe una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar y el autoconcepto en niños de ambos sexos de 3o. a 6o. año de primaria con C.I. normal.

#### **LIMITACIONES, SUGERENCIAS Y APORTACIONES.**

Entre las limitaciones encontradas en la presente investigación se consideran las siguientes:

1.- Que la investigación se realizó únicamente en una escuela, por lo que no se pudieron efectuar comparaciones con otros escolares de diferentes niveles socioeconómicos y académicos.

2.- No se evaluaron otras áreas académicas como son Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

3.- Que en el historial académico de los niños, sólo se consideraron las calificaciones del año escolar que cursaban, sin tomar en cuenta las de los años anteriores. Lo que dificultó tener una visión más amplia sobre el rendimiento escolar de los estudiantes.

4.- Dentro del Cuestionario de Datos Generales, hubo niños que no conocían la información solicitada.

Entre las sugerencias están:

1.- Realizar una evaluación que anteceda a un tratamiento de regularización académico y otra evaluación al concluir dicho programa de regularización, para ver si el autoconcepto académico así como el rendimiento del niño incrementan como resultado de la intervención.

2.- Comparar escuelas públicas y privadas, así como realizar una encuesta con los padres de los alumnos participantes en la investigación.

3.- Elaborar una escala de autoconcepto que en la utilización de sus adjetivos fuese más comprensible para los niños de 1o. y 2o. año y así poder realizar una investigación que abarcara a todos los alumnos de primaria.

4.- Elaborar una prueba de rendimiento que incluya además de las áreas evaluadas, aquellas que se especifican dentro de los nuevos programas de la Secretaría de Educación Pública.

5.- Elaborar una escala que permita conocer el concepto que el profesor tiene del niño para ver como influye esta descripción en el autoconcepto del niño.



Las aportaciones suscitadas de esta investigación son:

1.- La principal aportación de este trabajo es que se encontró relación entre el rendimiento escolar y el autoconcepto que de sí mismo tiene el niño, por lo tanto se considera que esto daría al profesor una pauta para canalizar a los alumnos con problemas, tanto emocionales como académicos, ya que el niño que tiene bajo rendimiento escolar tiene bajo autoconcepto y viceversa.

2.- Otra aportación es que las pruebas de rendimiento escolar elaboradas para tercero, cuarto, quinto y sexto grado tienen un coeficiente de consistencia alto por lo tanto pueden ser utilizadas en otras investigaciones.

3.- La medición del rendimiento escolar no fue únicamente en base a las calificaciones escolares, sino que también se hizo mediante las pruebas de rendimiento escolar lo que permitió obtener mayor información para efectos de esta investigación.

4.- La Escala de Autoconcepto de Andrade, P. y Pick de Weiss, S. (1986) fué utilizada en niños de tercero y cuarto grado por primera vez y se observó que hubo comprensión por parte de los niños hacia esta escala.

## BIBLIOGRAFIA.

- Ajuriaguerra, J. De. (1983). Manual de Psiquiatría Infantil. México, D.F. Masson, S.A.
- Alarcón, Ch.M.C. y Alvarez, B. (1989). Estudio comparativo de bajo rendimiento académico analizando 2 factores predictivos: Ansiedad y dinámica familiar en dos grupos de escolares de nivel primaria. Tesis Licenciatura, U.N.A.M.
- Allport, W. (1980). Teorías de la Personalidad, Barcelona, España. Herder
- Anastasi, A. (1980). Psicología Diferencial, Madrid, Aguilar.
- Andrade, P.P. y Pick de Weiss, S. (1986). Una escala de autoconcepto para niños. La Psicología Social en México, Vol.2, págs.517-522. México: AMEPSO.
- Andrews, A.C. (1985) Retention and social promotion for the exceptional child. School Psychology Review, Vol.14, No. 1.
- Aranda, A.A.V. y García, C.F.F. (1987) Estudio correlacional entre Autoconcepto y Rendimiento Escolar, en alumnos de nivel licenciatura de la U.P.L.I.C.S.A. Tesis Licenciatura U.N.A.M.
- Atherley, C.A. (1990). The effects of academic achievement and socio-economic status upon the self-concept in the middle years of school: a case study. Educational Research, Vol.32, No.3.
- Ausubel, D.P. (1982). Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo, México. Ed. Trillas.
- Avanzini, G. (1985). El fracaso escolar, Barcelona. Herder.
- Ayres, R.; Cooley, E. y Dunn, C. (1990). Self concept, attribution, and persistence in learning-disabled students. Journal of School Psychology, Vol.28, No.2.
- Bar-on, B.J. (1985). Autoestima, autoridad parental y conflicto familiar. Tesis Doctorado. U.N.A.M.
- Batle, J. (1987). Relationship between self-esteem and depression among children. Psychological Reports, Vol. 60, No.3, pt.2.
- Becerril, C.R.S. (1989). Estudio epidemiológico descriptivo de las características y síntomas de la depresión en una población infantil. Tesis Licenciatura. U.N.A.M.

- Beltempo, J. y Achille, P.A. (1990). The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities. Child Study Journal, Vol. 20, No.2.
- Biehler, R.F. (1980) Introducción al Desarrollo del niño. México. Ed. Diana.
- Bima, H.J. y Schiavoni, C. (1984). El mito de la dislexia. México, D.F. Ed. Prisma.
- Bohoslavsky, R. (1975). Psicopatología del Vínculo Profesor Alumno: El Profesor como Agente Socializante. En Problemas de Psicología Educativa. Revista de Ciencias de la Educación. Argentina. Axis, 1a. Ed.
- Brembeck, C.S. (1975). Ambiente y rendimiento escolar: El alumno en desventaja. Buenos Aires. Paidós.
- Bricklin, B. y Bricklin, P. (1985) Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México. Ed. Pax.
- Buck, M. and Warr-Leeper, G. (1988). A Home Tutoring Program Designed to Improve Reading Skills and Self-Esteem of Poor Readers. Reading Improvement, Vol. 25 No.3.
- Cabrera, E.A. (1980). Higiene Mental. México, D.F. Sistemas de Reproducción.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1982). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores.
- Carreño, H.F. (1982). Instrumentos de Medición del Rendimiento Escolar. México. Trillas.
- Cid, G.S. (1980). Efectos de los problemas emocionales en niños de bajo rendimiento escolar y C.I. normal. Tesis Licenciatura, U.N.A.M.
- Coopersmith, S. (1981). The Antecedents of Self-esteem. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press, Inc.
- Cravioto, J. y Arrieta, R. (1982). Nutrición, desarrollo mental, conducta y aprendizaje. México. Grupo Winkografik, S.A.
- Cueli, J. y Reidl, L. (1977). Teorías de la personalidad. México. Ed. Trillas.
- Chávez, C.B. y Ramos, P.L. (1979). La Reprobación Escolar. En Educación, Estado y Sociedad en México. México. Siglo XXI.
- Dávila, G. y Uzcanga, M. (1980). El ambiente familiar como factor que influye en los problemas de aprendizaje en los niños. Tesis Licenciatura, U.N.A.M.

- Del Olmo, F. (1956) Test Rápido Barranquilla (BARSIT). México. Manual Moderno.
- Dfáz, B.A. (1980). Algunas Hipótesis sobre la Evaluación Escolar. CISE. U.N.A.M.
- Dfáz, F.E. (1988). El estigma y su relación con el autoconcepto: Un estudio comparativo entre alumnos problema y buenos alumnos en una escuela secundaria oficial. Tesis Licenciatura, U.N.A.M.
- Dfáz, G.R. (1988). Psicología del Mexicano. México, Ed. Trillas.
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1986). Tomo 1. Ed. Esparza.
- Eccles, J.S.; Wigfield, A.; Flanagan, C.A.; Miller, C. et. al. (1989). Self Concepts, domain values, and self esteem: Relations and changes at early adolescence. Journal of Personality, Vol.57. No.2.
- Ellerman, D.A. (1980). Self-Regard of Primary School Children: Some Australian Data. British Journal of Educational Psychology, Vol. 50.
- Erikson, E. (1987). Infancia y Sociedad. Buenos Aires. Ediciones Hormé S.A.E.
- Esparza, Z.L. (1990). Conflictos familiares como factor que influye en el aprovechamiento escolar. Tesis Licenciatura. U.N.A.M.
- Epps, E.G. (1988). Future Directions for Desegregation Research. Equity and Choice, Vol. 4.
- Fend, H. (1986). Factores Determinantes de los Rendimientos Escolares ¿Cuál es la importancia de los maestros? Educación, Vol. 33
- Fernández, P.M. (1986). Evaluación Cualitativa del Fracaso Escolar. Madrid. Morata.
- Flores, C.L. (1990). Cambios en el concepto de sí mismo en un grupo de alumnos y exalumnos de la Universidad Autónoma de Chapingo. Tesis Licenciatura U.N.A.M.
- Freedman, A.M.; Kaplan, H.I. y Sadock, B.J. (1981). Compendio de Psiquiatría. Barcelona. Salvat Editores.
- Galán, G.M. y Marín, M.D. (1985) Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum. Pérfiles Educativos No.27 y 28.
- García, C.F. (1983). Paquete de Autoenseñanza de evaluación del Aprovechamiento Escolar. México. CISE- U.N.A.M.
- Gesell, A. (1984). El niño de 5 y 6 años. México. Ed. Paidós.

- Gesell, A. (1983). El niño de 7 y 8 años. México. Ed. Paidós.
- Gesell, A. (1984). El niño de 9 y 10 años. México. Ed. Paidós.
- Gesell, A. (1990). El niño de 11 y 12 años. México. Ed. Paidós.
- Gesell, A. (1990). El niño de 13 y 14 años. México. Ed. Paidós.
- Ginsburg, H. y Opper, S. (1981). Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual. España. Ed. Prentice/Hall Internacional.
- Godínez, L.M.E. (1988). Percepción del ambiente familiar en niños de primaria con C.I. normal y que presentan bajo rendimiento académico. Tesis Licenciatura. U.N.A.M..
- Guevara, G. (1990). México: ¿Un país de Reprobados?. Nexos, No. 162.
- Guntrip, H. y James, S. (1973). El self en la teoría y terapia psicoanalítica.
- González, R.; Rodríguez, R. y Silva, Y. (1986). La incidencia del maestro en el rendimiento de los alumnos traducido en éxito y fracaso escolar. En Investigaciones Educativas Venezolanas, Vol. 6 No.3.
- Havighurst, R.J. (1975). Desarrollo de la Personalidad en dos culturas: México y E.U.A. México, Ed. Trillas.
- Heyman, B.W. (1990). The Self Perception of Learning Disability and its Relationship to Academic Self Concept and Self Esteem. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No.8.
- Jesús, S.J. (1990). De que manera son determinantes los procesos de la influencia social para la formación del sí mismo en la mujer, Tesis Licenciatura, U.N.A.M.
- Lawrence, D. (1981) The Development of a Self-esteem Questionnaire. British Journal of Educational Psychology, Vol. 51, No. 2.
- Lawrence, D. (1985). Improving self-esteem and reading. Educational Research, Vol. 27 No.3.
- Lee, S.; Briant, S.; Noonan, N. y Plionis, E. (1987) Keeping youth in school: A public-private collaboration. Children Today, Vol. 16, No. 4.
- Lizarraga, O.J.; Rodríguez, R.E. y Medina, B.D. (1984) Estudio Correlacional de factores psicosociales de padres con niños de alto y bajo aprovechamiento escolar. Tesis Licenciatura U.N.A.M.

- López, G.; Assael, J. y Newmann, E. (1984). La cultura escolar. ¿ Responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares. Chile: Programa interdisciplinario de investigaciones en educación.
- Lu Shu Ping. (1990). The Development of Self Conception from Childhood to Adolescence in China. Child Study Journal, Vol. 20. No.2.
- Lyon, M.A. y MacDonald, N.T. (1990). Academic self concept as a predictor of achievement for a sample of elementary school students. Psychological Reports, Vol. 66 No.3 pt. 2.
- Magaña, C.M.R. (1988). Autoconcepto, adolescencia y familia. Tesis Licenciatura. U.N.A.M.
- Martínez, D.G. y Galicia, T.M. (1991). El autoconcepto, locus de control y desamparo en mujeres adultas con deficiencia mental que se encuentran en diferentes sistemas educativos. Tesis Licenciatura U.N.A.M..
- Martínez, M. (1980). Causas de fracaso escolar y técnicas para afrontarlo. Madrid. Norcea.
- McAlindon, H.R. (1981). Education for Self-Actualization. Training and Development Journal, October.
- Medina, J.L.P. y Mendoza, P.A.O. (1989). Relación entre el autoconcepto del menor maltratado y el concepto que tiene el agresor de él. Tesis Licenciatura U.N.A.M..
- Mercado, M.R.X. (1991). Autoconcepto y metas en niños maltratados que viven con una familia y en niños maltratados que viven en la calle. Tesis Licenciatura U.N.A.M.
- Muñiz, C.A. y Andrade, P.P. (1991). Concepto del maestro y autoconcepto del alumno. Psicología Social en México, Vol.3.
- Mussen, P.H.; Conger, J.J. y Kagan, J. (1982). Desarrollo de la Personalidad en el Niño. México. Trillas.
- Newman, B.M. y Newman, P.R. (1986). Manual de Psicología Infantil, Vols. I y II. México. Ed. Limusa.
- Osterrieth, P.A. (1978). Psicología Infantil, Madrid. Ed. Morata.
- Peña, D.E.; López, B.I.; Kaempffer, R.A. y Vargas, S. (1986). Necesidades físicas, personales y sociales del adolescente y su relación con el rendimiento académico. Bol. of Sanit Panam, Vol. 101. No.5.

- Phillips, D. (1984). The Illusion of Incompetence among Academically Competent Children. Child Development, Vol. 55.
- Piaget, J. (1977). Seis Estudios de Psicología. Barcelona, México. Ed. Seix Barral, S.A.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1980). Psicología del Niño. Madrid. Ed. Morata.
- Rodríguez, E.S. (1982). Factores de Rendimiento Escolar. Barcelona. Kuau.
- Rodríguez, E.M. (1988). Autoestima: Clave del éxito personal. México. Manual Moderno.
- Rosenfield, D.; Sheehan, D.S.; Marcus, M.M. y Stephan, W.G. (1981). Classroom Structure and Prejudice in Desegregated Schools. Journal of Educational Psychology, Vol. 73. No. 1.
- Satir, V. (1985). Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar. México. Ed. Pax.
- Searcy, S. (1988). Developing Self-Esteem. Academic Therapy, Vol. 23. No. 5.
- Secretaría de Educación Pública (1989). Libro para el Maestro. Tercer Grado. México. S.E.P.
- Secretaría de Educación Pública (1989). Libro para el Maestro. Cuarto Grado. México. S.E. P.
- Secretaría de Educación Pública (1989). Libro para el Maestro. Quinto Grado. México. S.E.P.
- Secretaría de Educación Pública (1989). Libro para el Maestro. Sexto Grado. México. S.E.P.
- Segura, B.I. (1973). Problemas de conducta en los niños y su repercusión en la edad adulta. U.S.A. Ed. Caribe.
- Skaalvik, M.E. y Hagtvet, A.K. (1990). Academic Achievement and Self-concept: An Analysis of Causal Predominance in a Developmental Perspective. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 58. No. 2.
- Strommen, A.E.; McKinney, P.J. y Fitzgerald, E.H. (1982). Psicología del Desarrollo. Edad Escolar. México. Ed. El Manual Moderno.
- Tena, G.D. (1981). Perfil de Autoconcepto en Jóvenes Infractores en la Escuela de Orientación para Varones. Tesis Licenciatura. U.N.A.M.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? Journal of Social Behavior and Personality, Vol. 45.

Wolman, B.B. (1968). Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología. Barcelona. Ed. Martínez Roca, S.A.



# A N E X O S

**A N E X O 1**

**TEST RAPIDO BARRANQUILLA (BARSIT).**  
**(Del Olmo Francisco).**

# TEST RAPIDO BARRANQUILLA

## BARSIT

Edición 1998

Francisco del Olmo

Apellido:		
Nombre:		
Edad:		Fecha:
		/19
Puntos:	Horas:	Precedente:

### LEA ESTO CON MUCHA ATENCIÓN

Usted tendrá que ir resolviendo cuestiones parecidas a éstas.

No escriba palabras; subrayélas solamente, y escriba los números como se le ordena.

Subraye la palabra que mejor conteste a la pregunta:

#### EJEMPLOS:

1. *¿Qué palabra nos dice lo que es una manzana?*  
libro, piedra, casa, fruto, animal
2. *¿Qué palabra nos dice lo contrario de bueno?*  
anterior, mejor, malo, simpático, deseable
3. *De estas 5 palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?*  
gato, perro, zapato, caballo, vaca
4. *El agua es una bebida y el arroz es un:*  
objeto, alimento, juego, cosa, mineral
5. *Escriba los dos números que faltan a esta serie:*  
2 4 6 8 10                      14                      18 20
6. *Los peces viven en:*  
el agua, la tierra, el aire, el monte, el subsuelo
7. *Lo contrario de nuevo es:*  
moderno, viejo, bello, elegante, caro
8. *De estas 5 palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?*  
enero, febrero, marzo, año, abril
9. *La cama sirve para dormir, y la silla sirve para:*  
comer, jugar, sentarse, bajar, saltar
10. *Escriba los dos números que faltan a esta serie:*  
50 45 40 35 30 25                      15                      5

### FIJESE COMO DEBE HABER PUESTO LAS RESPUESTAS

Ejemplo 1: Debe haber subrayado la palabra fruta, según el ejemplo.

Ejemplo 2: Debe haber subrayado la palabra mala.

Ejemplo 3: Debe haber subrayado zapato.

Ejemplo 4: Debe haber subrayado alimento.

Ejemplo 5: Debe haber escrito los números 12 y 16.

Ejemplo 6: Debe haber subrayado el agua.

Ejemplo 7: Debe haber subrayado viejo.

Ejemplo 8: Debe haber subrayado año.

Ejemplo 9: Debe haber subrayado sentarse.

Ejemplo 10: Debe haber escrito los números 20 y 10.

A continuación hallará 60 preguntas parecidas a éstas.

Para hacer este ejercicio se le darán 10 minutos, que usted debe aprovechar lo mejor que pueda.

Recuerde que es mejor hacer las cosas bien que de prisa, pero si no sabe cómo resolver una pregunta, no se entretenga mucho en ella, pase a la siguiente.

Procure que la rapidez no le haga cometer errores.

No pregunte nada al examinador. Ni se distraiga mirando a los demás.



ESPERE LA ORDEN ANTES DE PASAR A LA OTRA PAGINA

1. El queso se fabrica de:  
las leches, la harina, la leche, las uvas, el arúcar 1
2. Lo contrario de abierto es:  
liso, cerrado, delante, claro, despejado 2
3. De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?  
rojo, amarillo, morado, bandera, verde 3
4. El pájaro canta, y el perro:  
habla, reбуzza, cacarea, maulla, ladra 4
5. Escribe los dos números que faltan a esta serie:  
10 15 20 25                      35 40 45                      55 5
6. Para medir la temperatura se emplea el:  
litro, gramo, termómetro, metro, kilowatio 6
7. Lo contrario de dormido es:  
noche, lux, amanecer, despierto, claridad 7
8. De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?  
agua, platino, café, té, cerveza 8
9. El zapato protege al pie, y el sombrero protege a:  
la cabeza, la mano, el dedo, el brazo, la rodilla 9
10. Escribe los dos números que faltan a esta serie:  
6 9 12                      18 21 24                      30 10
11. El triángulo es una figura formada por:  
4 lados, 6 lados, 5 lados, 3 lados, 9 lados 11
12. Lo contrario de negro es:  
oscuro, sombra, opaco, sucio, blanco 12
13. De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?  
Pedro, Enrique, Ana, José, Carlos 13
14. El naranjo es un árbol, y el perro es:  
un objeto, un animal, una cosa, un mineral, un vegetal 14
15. Escribe los dos números que faltan a esta serie:  
7 9 11 13                      17                      21 23 15
16. El gato es un:  
insecto, mamífero, ave, pez, reptil 16
17. Lo contrario de triste es:  
alegre, preocupado, dolorido, desgraciado, enfermo 17
18. De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?  
Bogotá, Lima, Alpes, Caracas, Quito 18
19. La piel cubre el hombre, y las plumas cubren a:  
la vaca, el perro, el gato, la gallina, el caballo 19
20. Escribe los dos números que faltan a esta serie:  
7 14 21 28                      .....                      42 49                      63 70 20

21. Treinta es el triple de:  
quince, tres, diez, doce, cinco 21
22. Lo contrario de calor es:  
sudor, fatiga, blanco, frío, luz 22
23. De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?  
cuchara, plato, tenedor, cuchillo, cucharita 23
24. Para coser se emplea la aguja, y para dibujar se emplea el:  
lápiz, bastón, tintero, pie, ojo 24
25. Escriba los dos números que faltan a esta serie:  
40 36 32 28 20 16 12 4 25
26. La Cordillera de los Andes está en:  
Europa, Asia, América, Australia, África 26
27. Lo contrario de arriba es:  
dentro, abajo, cerca, completo, lejos 27
28. De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?  
General, Teniente, Capitán, Presidente, Coronel 28
29. Con el cuero se fabrica el calzado, y con la tela:  
piel, lana, algodón, seda, vestidos 29
30. Escriba los dos números que faltan a esta serie:  
64 58 52 46 34 28 16 10 4 30
31. Roma es la capital de:  
Nicaragua, España, Grecia, Italia, Paraguay 31
32. Lo contrario de sí es:  
antes, afirmar, duda, luego, no 32
33. De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?  
vaso, copa, agua, jarra, taza 33
34. La nariz sirve para oler, y los ojos sirven para:  
oír, ver, gustar, tocar, andar 34
35. Escriba los dos números que faltan a esta serie:  
5 10 20 80 160 640 1280 35
36. El idioma oficial de Haití es el:  
inglés, francés, español, holandés, portugués 36
37. Lo contrario de despacio es:  
de prisa, lento, pausado, débil, grueso 37
38. De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?  
carpintero, herrero, médico, albañil, zapatero 38
39. Al lunes sigue el martes, y a enero sigue:  
junio, viernes, mes, febrero, año 39
40. Escriba los dos números que faltan a esta serie:  
2 4 16 32 128 256 40

41. Fernando de Magallanes *fué un famoso:*  
militar, aviador, navegante, sabio, sacerdote 41
42. *Lo contrario de blando es:*  
suave, duro, liso, grueso, débil 42
43. *De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?*  
ver, oír, oler, andar, gustar 43
44. *El codo articula el brazo, y la rodilla articula:*  
el corazón, los dedos, los pulmones, el cerebro, la pierna 44
45. *Escriba los dos números que faltan a esta serie:*  
5 6 8 11 15 20 33 41 60 45
46. *Cristóbal Colón descubrió América en el:*  
siglo XIII, siglo XVII, siglo IV, siglo XV, siglo XIV 46
47. *Lo contrario de fuera es:*  
libre, lejos, distinto, malo, dentro 47
48. *De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?*  
Venus, Júpiter, Saturne, Urano, Neptuno 48
49. *Octubre es anterior a noviembre, y jueves es anterior a:*  
diciembre, viernes, septiembre, miércoles, día 49
50. *Escriba los dos números que faltan a esta serie:*  
90 80 71 63 50 45 38 36 35 50
51. *Los primeros ferrocarriles empezaron a funcionar hacia:*  
1900, 1800, 1825, 1750, 1710 51
52. *Lo contrario de empezar es:*  
iniciar, adelantar, obstruir, terminar, buscar 52
53. *De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?*  
feliz, triste, satisfecho, alegre, contento 53
54. *La paz viene después de la guerra, y la calma viene después de:*  
la tormenta, el crepúsculo, el bienestar, la felicidad, el ocaso 54
55. *Escriba los dos números que faltan a esta serie:*  
120 100 82 66 40 30 16 12 10 55
56. *La bitácora es de uso indispensable en:*  
música, biología, navegación, teatro, química 56
57. *Lo contrario de homogéneo es:*  
compacto, heterogéneo, abstracto, sutil, neutro 57
58. *De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?*  
Strawinski, Bach, Mozart, Newton, Chopin 58
59. *La biblioteca es para guardar libros, y la pinacoteca para guardar:*  
periódicos, discos, películas, monedas, cuadros 59
60. *Escriba los dos números que faltan a esta serie:*  
6561 2187 729 81 9 3 60

**A N E X O 2**

**ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS.  
(ANDRADE,P. Y PICK DE WEISS,S.).**





## YO FISICAMENTE SOY

1) Fuerte -----: -----: -----: -----: -----: Débil  
A B C D E

2) Flaco -----: -----: -----: -----: -----: Gordo  
A B C D E

3) Alto -----: -----: -----: -----: -----: Bajo  
A B C D E

4) Guapo -----: -----: -----: -----: -----: Feo  
A B C D E

5) Chico -----: -----: -----: -----: -----: Grande  
A B C D E

6) Activo -----: -----: -----: -----: -----: Inactivo  
A B C D E

7) Enfermo -----: -----: -----: -----: -----: Sano  
A B C D E

## YO COMO ESTUDIANTE SOY

- 1) Estudioso -----: -----: -----: -----: -----: Flojo  
 A B C D E
- 2) Lento -----: -----: -----: -----: -----: Rápido  
 A B C D E
- 3) Tonto -----: -----: -----: -----: -----: Listo  
 A B C D E
- 4) Bueno -----: -----: -----: -----: -----: Malo  
 A B C D E
- 5) Burro -----: -----: -----: -----: -----: Aplicado  
 A B C D E
- 6) Cumplido -----: -----: -----: -----: -----: Incumplido  
 A B C D E
- 7) Flojo -----: -----: -----: -----: -----: Trabaja  
 A B C D E
- 8) Organizado -----: -----: -----: -----: -----: Desorganizado  
 A B C D E
- 9) Atrasado -----: -----: -----: -----: -----: Adelantado  
 A B C D E

### YO CON MIS AMIGOS SOY

- 1) Aburrido -----: -----: -----: -----: -----: Divertido  
 A B C D E
- 2) Mentiroso -----: -----: -----: -----: -----: Sincero  
 A B C D E
- 3) Bueno -----: -----: -----: -----: -----: Malo  
 A B C D E
- 4) Solitario -----: -----: -----: -----: -----: Amigable  
 A B C D E
- 5) Compartido -----: -----: -----: -----: -----: Egoísta  
 A B C D E
- 6) Simpático -----: -----: -----: -----: -----: Sangrón  
 A B C D E
- 7) Presumido -----: -----: -----: -----: -----: Sencillo  
 A B C D E

### COMO HIJO SOY

- 1) Bueno -----: -----: -----: -----: -----: Malo  
 A B C D E
- 2) Sincero -----: -----: -----: -----: -----: Mentiroso  
 A B C D E
- 3) Obediente -----: -----: -----: -----: -----: Desobediente  
 A B C D E
- 4) Platicador -----: -----: -----: -----: -----: Callado  
 A B C D E
- 5) Rezonón -----: -----: -----: -----: -----: Educado  
 A B C D E
- 6) Agradable -----: -----: -----: -----: -----: Desagradable  
 A B C D E
- 7) Travieso -----: -----: -----: -----: -----: Calmado  
 A B C D E
- 8) Responsable -----: -----: -----: -----: -----: Irresponsable  
 A B C D E

## YO EMOCIONALMENTE SOY

- 1) Sencillo -----: -----: -----: -----: -----: Complicado  
 A B C D E
- 2) Serio -----: -----: -----: -----: -----: Juguetón  
 A B C D E
- 3) Seguro -----: -----: -----: -----: -----: Inseguro  
 A B C D E
- 4) Sentimental -----: -----: -----: -----: -----: Insensible  
 A B C D E
- 5) Triste -----: -----: -----: -----: -----: Feliz  
 A B C D E
- 6) Deciso -----: -----: -----: -----: -----: Indeciso  
 A B C D E
- 7) Cariñoso -----: -----: -----: -----: -----: Frio  
 A B C D E

## YO MORALMENTE SOY

- 1) Bueno -----: -----: -----: -----: -----: Malo  
A B C D E
- 2) Obediente -----: -----: -----: -----: -----: Desobediente  
A B C D E
- 3) Educado -----: -----: -----: -----: -----: Grosero  
A B C D E
- 4) Sincero -----: -----: -----: -----: -----: Mentiroso  
A B C D E
- 5) Egoísta -----: -----: -----: -----: -----: Compartido  
A B C D E
- 6) Tramposo -----: -----: -----: -----: -----: Honesto  
A B C D E
- 7) Responsable -----: -----: -----: -----: -----: Irresponsable  
A B C D E
- 8) Respetuoso -----: -----: -----: -----: -----: Irrespetuoso  
A B C D E

## **A N E X O 3**

### **CUESTIONARIO DE DATOS GENERALES.**

## DATOS GENERALES

A CONTINUACION ENCONTRARAS UNA SERIE DE PREGUNTAS RELACIONADAS CON TU FAMILIA, TU ESCUELA Y CONTIGO MISMO. CONTESTALA CON LA VERDAD. ESTOS DATOS NO SE DARAN A CONOCER A OTRAS PERSONAS.

G R A C I A S .

1.- NOMBRE:

2.- EDAD:

3.- SEXO: FEMENINO ( ) MASCULINO ( )

4.- AÑO ESCOLAR QUE CURSAS:

5.- ¿En donde vives?

6.- ¿Cómo se llama tu papá?

7.- ¿Cuántos años tiene?

8.- ¿Trabaja tu papá? SI ( ) NO ( )

9.- ¿En donde trabaja tu papá?

10.- ¿Qué hace tu papá en su trabajo?

11.- ¿Cómo se llama tu mamá?

12.- ¿Cuántos años tiene?

13.- ¿Trabaja tu mamá? SI ( ) NO ( )

14.- ¿En donde trabaja tu mamá?

15.- ¿Qué hace tu mamá en su trabajo?

16.- ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes?

17.- ¿Quiénes viven contigo? (En caso de que vivan contigo otras personas como tíos, abuelos, primos, amigos, etc., también anótalos).

18.- ¿Quién mantiene a tu familia?

papá ( ) mamá ( ) papá y mamá ( ) otra persona ( )



19.- Tacha aquellas cosas que haya en tu calle:

LUZ ( ) AGUA ( ) COLADERAS ( ) PAVIMENTACION ( )

20.- En tu casa hay:

BAÑO	PRIVADO ( )	COLECTIVO ( )
COCINA	SI ( )	NO ( )
SALA	SI ( )	NO ( )
COMEDOR	SI ( )	NO ( )
RECAMARAS	SI ( )	¿Cuántas?__ NO ( )
PATIO	SI ( )	NO ( )
JARDIN	SI ( )	NO ( )
OTRO CUARTO ¿CUAL?	_____	

21.- ¿Fuiste al Jardín de Niños? SI ( ) NO ( )

22.- ¿Tuviste algún problema en el Jardín de Niños?

SI ( ) ¿Cuál? NO ( )

23.- Estando en la Primaria. ¿Haz reprobado algún año?

SI ( ) ¿Cuál? NO ( )

24.- ¿Cuántas veces haz reprobado?

25.- Tacha el motivo o los motivos por los que hayas reprobado:

- a) MALA CONDUCTA ( )
- b) SE TE DIFICULTO MATEMATICAS ( )
- c) SE TE DIFICULTO ESPAÑOL ( )
- d) SE TE DIFICULTARON OTRAS MATERIAS ( )
- e) NO ASISTIAS A CLASES ( )
- f) ENFERMEDAD ( )
- g) PROBLEMAS EN TU CASA ( )
- h) OTRO (Escribe cual). ( )

26.- En este año que cursas. ¿Tienes algún problema en la escuela?

SI ( ) NO ( )

27.- ¿Cuál crees que sea el problema?

- a) MALA CONDUCTA ( )
- b) SE TE DIFICULTA MATEMATICAS ( )
- c) SE TE DIFICULTA ESPAÑOL ( )
- d) SE TE DIFICULTAN OTRAS MATERIAS ( )
- e) NO ASISTES A CLASES ( )

- f) ENFERMEDAD ( )
- g) PROBLEMAS EN TU CASA ( )
- h) OTRO (Escribe cual)

28.- ¿Cómo son tus calificaciones en la escuela?

- MUY BUENAS ( ) BUENAS ( )
- MALAS ( ) MUY MALAS ( )

REGULARES ( )

**A N E X O 4**

**PRUEBA DE RENDIMIENTO ESCOLAR PARA TERCER AÑO.**

**GACMA I**

ESTA PRUEBA SE ELABORO PARA CONOCER LAS HABILIDADES ADQUIRIDAS EN  
LOS AÑOS ANTERIORES. CONTESTALA DE LA MEJOR MANERA POSIBLE.  
GRACIAS.

NOMBRE:  
EDAD:

GRUPO:  
SEXO:

**M A T E M A T I C A S**

1.- Resuelve las siguientes operaciones:

$$\begin{array}{r} 659 \\ + 354 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 624 \\ + 275 \\ \hline 74 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 45 \\ - 21 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 742 \\ - 689 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 24 \\ \times 8 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 374 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$$

2.- Resuelve las siguientes fracciones:

$$\frac{6}{5} + \frac{3}{5} + \frac{2}{5} =$$

$$\frac{9}{6} - \frac{2}{6} =$$

$$\frac{8}{9} + \frac{4}{9} + \frac{1}{9} =$$

$$\frac{3}{5} - \frac{2}{5} =$$

3.- Escribe con letra los siguientes números:

1000

804

500<sup>1</sup>

390

201

---

<sup>1</sup>. Reactivo omitido.

4.- Escribe con número las siguientes cantidades:

MIL NOVENTA Y TRES

QUINIENTOS DIEZ

OCHOCIENTOS CATORCE

DOSCIENTOS VEINTINUEVE

CIENTO UNO

5.- Escribe los signos  $>$ ,  $<$ , ó  $=$

35 ---- 40

225 ---- 225

91 ---- 90

6.- Escribe sobre la línea el número que corresponda a las UNIDADES (U), DECENAS (D) CENTENAS (C)

	C	D	U
305	—	—	—
246	—	—	—
35	—	—	—

7.- Resuelve los siguientes problemas:

a) En el circo participaron 14 señoritas, 52 señores y 3 payasos. ¿ Cuántos artistas participaron en total ?

b) Teresa quiere comprar una muñeca que vale \$985, si ya tiene reunidos \$480. ¿ Cuánto dinero le falta ?

c) El papá de Carlos fué a comprar plumas para sus 5 hijos, si dió a cada uno de ellos 3 plumas ¿ Cuántas plumas compró ?

**GACMA-1A**

A CONTINUACION ENCONTRARAS OTRO TIPO DE PREGUNTAS DE LA MATERIA DE ESPAÑOL, QUEREMOS QUE LAS CONTESTES TAMBIEN, LO MEJOR QUE PUEDas.

**E S P A Ñ O L**

I.- En los siguientes enunciados haz lo que se te pide.

1.- De los dos enunciados siguientes subraya el que sea un enunciado unimembre.

- a) La niña llorona
- b) La niña es llorona

2.- De los dos enunciados siguientes subraya el que sea un enunciado bimembre.

- a) El gran perro negro
- b) El gran perro negro ladra

3.- En el siguiente enunciado, subraya el sujeto.

El niño grande juega pelota.

4.- En el siguiente enunciado subraya el predicado.

Los pájaros se comen los higos.

II.- Relaciona las columnas:

5.- Une con una línea los tipos de enunciado.

- |                        |               |
|------------------------|---------------|
| a) ¡ Que bonita luna ! | INTERROGATIVO |
| b) El niño come sopa.  | IMPERATIVO    |
| c) ¿ Qué hora es ?     | DECLARATIVO   |
| d) Lávate los dientes. | EXCLAMATIVO   |

III.- Escribe lo que se te pide:

6.- ¿Cuál es el diminutivo de las siguientes palabras ?

muñeca -----

árbol -----

lápiz -----

7.- ¿Cuál es el aumentativo de las siguientes palabras ?

abrigo -----

falda -----

mesa -----

8.- ¿Cuales son los plurales de las siguientes palabras ?

pez -----

gis -----

luz -----

9.- ¿Cuál es el singular de las siguientes palabras ?

familias -----

vegetales -----

lámparas -----

10.- Divide en sílabas las siguientes palabras.

barco

sargento

pez

11.- En los siguientes enunciados escribe sobre la línea si el verbo se encuentra en presente, pasado o futuro



- a) Mañana iré al teatro. -----
- b) Soy estudiante de tercer año. -----
- c) Ayer jugué pelota. -----

## **A N E X O 5**

**PRUEBA DE RENDIMIENTO ESCOLAR PARA CUARTO AÑO.**

**GACMA 2.**

ESTA PRUEBA SE ELABORA PARA CONOCER LAS HABILIDADES ADQUIRIDAS EN  
LOS AÑOS ANTERIORES. CONTESTALA DE LA MEJOR MANERA POSIBLE  
GRACIAS

NOMBRE:

GRUPO:

EDAD:

SEXO:

**MATEMATICAS**

1.- Resuelve las siguientes operaciones:

$$\begin{array}{r} 4684 \\ + 3525 \\ \hline 730 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9735 \\ + 615 \\ \hline 489 \\ \hline 44 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 742 \\ - 689 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6529 \\ - 3984 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 374 \\ \times 26 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7895 \\ \times 89 \\ \hline \end{array}$$

$$7 \overline{)3525}$$

$$4 \overline{)8973}$$

$$385 \times 10 =$$

$$216 : 10 = 1^*$$

$$974 \times 100 =$$

$$8530 : 100 = *$$

$$829 \times 1000 =$$

$$1003 : 1000 = *$$

---

\*. Reactivo omitido.

2.- Resuelve las siguientes fracciones:

$$\frac{6}{8} + \frac{4}{8} + \frac{7}{8} =$$

$$\frac{5}{6} - \frac{4}{6} =$$

$$\frac{3}{5} + \frac{8}{5} + \frac{9}{5} =$$

$$\frac{48}{54} - \frac{39}{54} =$$

3.- Escribe con letra los siguientes números:

5532

9001

8032

4.- Escribe con número las siguientes cantidades:

Ocho mil treinta y cinco

Trescientos cinco

Mil uno

5.- Escribe sobre la línea los signos  $>$ ,  $<$  ó  $=$

5219 ---- 3032

6675 ---- 6675

7900 ---- 7980

6.- Escribe sobre la línea el número que corresponda a las UNIDADES (U), DECENAS (D), CENTENAS (C) y UNIDAD DE MILLAR (UM) >

	UM	C	D	U
3275	---	---	---	---
109	---	---	---	---
4193	---	---	---	---

7.- Convierte a la unidad que se te indica:

$$3m. = \text{-----}dm.$$

$$700cm. = \text{-----}m.$$

$$2000m. = \text{-----}Km.$$

8.- Resuelve los siguientes problemas:

a) Delia ahorró \$3 250.00 durante el año y gastó \$2 935.00 en regalos para sus hermanos. ¿Cuánto dinero le queda ?.

b) Andrés embarcó 6 485 costales de maíz con 8 Kg. de peso cada uno. ¿Cuántos kilogramos embarcó ?.

c) Pedro ayuda a su tío a empacar huevo en cajitas de 6 ¿Cuántas cajitas necesita para empacar 132 huevos?

d) De Mexico a Puebla hay 134 Km. y de Puebla a Oaxaca por la misma carretera hay 414 Km. ¿Qué distancia hay entre Mexico y Oaxaca ?.

**GACMA-2A**

A CONTINUACION ENCONTRARAS OTRO TIPO DE PREGUNTAS DE LA MATERIA DE ESPAÑOL. QUEREMOS QUE LA CONTESTES TAMBIEN DE LA MEJOR MANERA.

**ESPAÑOL**

1.- De los siguientes enunciados tacha la opción correcta.

1.- ¿Cuál de los siguientes enunciados es un enunciado unimembre?

- a) El libro es difícil
- b) El libro difícil
- c) El libro es difícil y aburrido
- d) El libro de Matemáticas es difícil y aburrido.

2.- ¿Cuál de los siguientes enunciados es un enunciado bimembre?

- a) Los niños en el bosque
- b) Los niños en el frondoso bosque
- c) Los niños en el frondoso y maravilloso bosque
- d) Los niños juegan en el frondoso y maravilloso bosque.

3.- En el siguiente enunciado " La excelente y brillante alumna de la escuela ganó el primer lugar en las competencias culturales." ¿Cuál es el sujeto?

- a) La excelente y brillante
- b) La excelente y brillante alumna de la escuela
- c) competencias culturales
- d) La excelente y brillante alumna ganó.

4.- En el siguiente enunciado " La zorra salió un día de su casa para buscar que comer." ¿Cuál es el predicado?

- a) La zorra
- b) salió un día de su casa
- c) salió un día de su casa para buscar que comer.
- d) La zorra salió un día de su casa.

5.- En el siguiente enunciado " A los verdes prados baja la niña." ¿Cuál es el núcleo del sujeto ?

- a) A los verdes prados
- b) los verdes prados
- c) verdes prados
- d) prados.

6.- En el siguiente enunciado " De golosos y tragones están llenos los panteones." ¿Cuál es el núcleo del predicado?

- a) están
- b) están llenos los panteones
- c) están llenos
- d) de golosos y tragones

7.- En el siguiente enunciado " Amo el canto siempre nuevo del Ceniztle." ¿Cuál es el adjetivo calificativo?.

- a) amo
- b) canto
- c) nuevo
- d) Ceniztle.

## II.- Relaciona las columnas.

## 8.- Une con una línea los tipos de enunciados.

- |   |               |
|---|---------------|
| a) ¡Cuántos soles se han quedado prendidos al limonero! | IMPERATIVO    |
| b) ¿No estas tu viendo que soy ya grande?               | DECLARATIVO   |
| c) Tengo una muñeca vestida de azul.                    | EXCLAMATIVO   |
| d) Lávate los dientes, recoge tus juguetes              | INTERROGATIVO |

## III.- Escribe presente, pasado o futuro en los siguientes enunciados:

- a) Tengo una gata que se llama Tonche. -----
- b) El rey vivió en una choza que él mismo construyó. -----
- c) ¿Quién se animará a ponerle el cascabel al gato? -----



**A N E X O 6**

**PRUEBA DE RENDIMIENTO ESCOLAR PARA QUINTO AÑO.**

## GACMA-3

ESTA PRUEBA SE ELABORO PARA CONOCER LAS HABILIDADES ADQUIRIDAS EN  
LOS AÑOS ANTERIORES. CONTESTALA DE LA MEJOR MANERA POSIBLE.

GRACIAS

NOMBRE:

GRUPO:

EDAD:

SEXO:

## MATEMATICAS

1.- Resuelve las siguientes operaciones:

$$\begin{array}{r} 76\ 394\ .006 \\ 84\ 380\ .0005 \\ + 196\ 606\ .302 \\ \hline 1\ 900\ 274\ .0946 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3\ 210\ .72 \\ 3\ 421\ .098 \\ + 7\ 985\ .1395 \\ \hline 2\ 132\ .01 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9\ 007 \\ - 4\ 709 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6\ 405\ .02 \\ - 3\ 008\ .009 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 589.6 \\ \times 76 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 67.930 \\ \times .985 \\ \hline \end{array}$$

$$13 \overline{)5264}$$

$$94 \overline{)7268.7}$$

$$\begin{array}{l} 5974 \times 10= \\ 11385 \times 100= \\ 1.521 \times 10000= \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 8530 : 10= \\ 1003 : 100= \\ 432.1 : 1000= \end{array}$$

2.- Resuelve las siguientes fracciones (simplificando y sacando enteros)

$$\frac{2}{4} + \frac{1}{9} + \frac{2}{3} =$$

$$\frac{7}{8} - \frac{3}{4} =$$

$$\begin{array}{r} 3 \quad 7 \\ - X - = \\ 4 \quad 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9 \quad 3 \\ - : - = \\ 4 \quad 8 \end{array}$$

3.- Escribe con letra los siguientes números:

235 678

5 674 891

10 008

4.- Escribe con número las siguientes cantidades:

Ochocientos setenta mil cuatrocientos veintinueve -----

Trescientos cuarenta mil quince -----

Setenta y ocho mil novecientos cuarenta y seis -----

5.- Escribe sobre la línea los signos  $>$ ,  $<$ ,  $=$ .

234 X 5 ---- 432 X 5

1500 m. ---- 1.5 Km.

3 Kg. ---- 350 g.

6.- Escribe sobre la línea el número que corresponda a las UNIDADES (U), DECENAS (D), CENTENAS (C), UNIDAD DE MILLAR (UM), DECENA DE MILLAR (DM), CENTENA DE MILLAR (CM).

	CM	DM	UM	C	D	U
648 421	—	—	—	—	—	—
8 039	—	—	—	—	—	—
79 310	—	—	—	—	—	—

7.- Resuelve los siguientes problemas:

a) Una docena de tazas cuesta \$12 375.00 ¿Cuánto debemos pagar si compramos  $5\frac{1}{2}$  docenas?

b) El automóvil de mi tío, recorre en carretera 9.5 Km. por cada litro de gasolina ¿Cuántos Km. podrá recorrer con 40.5 litros de gasolina?

**GACMA 3A**

A CONTINUACION ENCONTRARAS OTRO TIPO DE PREGUNTAS DE LA MATERIA DE ESPAÑOL, QUEREMOS QUE LAS CONTESTES TAMBIEN LO MEJOR QUE PUEIDAS.

**E S P A Ñ O L**

I.- De los siguientes ejercicios tacha la opción correcta:

1.- En el siguiente enunciado "Durante largo tiempo peregrinaron los mexicanos en busca del sitio prometido". ¿Cuál es el sujeto?

- a) largo tiempo
- b) sitio prometido
- c) peregrinaron
- d) los mexicanos.

2.- En el siguiente enunciado "Huitzilopochtli ordenó a su pueblo dejar las tierras de Aztlan para dirigirse a un nuevo lugar". ¿Cuál es el predicado?

- a) Huitzilopochtli
- b) ordenó a su pueblo dejar las tierras de Aztlan
- c) para dirigirse a un nuevo lugar
- d) ordenó a su pueblo dejar las tierras de Aztlan para dirigirse a un nuevo lugar.

3.- En el siguiente enunciado "El sacerdote meneaba el palo con rapidez y energía". ¿Cuál es el núcleo del sujeto?

- a) sacerdote
- b) El sacerdote
- c) palo
- d) el palo

4.- En el siguiente enunciado "El sacerdote se puso de pie con los maderos en alto". ¿Cuál es el núcleo del predicado?

- a) se puso
- b) puso
- c) en alto
- d) se puso de pie.

5.- Tacha el enunciado que contenga sujeto compuesto:

- a) El perro y el gato corren en el parque
- b) El perro corre en el parque
- c) Los animales corren y juegan en el parque
- d) El gato corre en el parque

6.- Tacha el enunciado que contenga predicado compuesto:

- a) El sabio sacerdote inventó el fuego y meneo negativamente la cabeza
- b) Desde hoy son poseedores del fuego
- c) El sacerdote meneo el palo con rapidez y energía
- d) El sacerdote produjo fuego.

7.- En el siguiente enunciado "Juan escribe cartas para su amigo ciego". ¿Cuál es el objeto directo?

- a) Juan
- b) cartas
- c) amigo ciego
- d) escribe.

8.- Del ejemplo anterior ¿Cuál es el objeto indirecto?.

- a) Juan
- b) cartas
- c) amigo ciego
- d) escribe.

9.- ¿Cuáles son los modificadores del sujeto?

- a) Verbos y artículos
- b) Conjunciones y preposiciones
- c) Adverbios y pronombres
- d) Adjetivos y artículos.

10.- ¿Cuál es la palabra que modifica al sustantivo dándole una cualidad o atributo?.

- a) Adjetivo demostrativo
- b) Adjetivo posesivo
- c) Adjetivo calificativo
- d) Adjetivo indefinido.

11.- Del enunciado " Este niño juega en el parque". ¿La palabra este es?

- a) Pronombre demostrativo
- b) Pronombre personal

- c) Adjetivo demostrativo
- d) Adjetivo posesivo.

12.- Del enunciado " Algunos callaron por miedo". ¿La palabra algunos es?

- a) Adjetivo indefinido
- b) Pronombre indefinido
- c) Pronombre demostrativo
- d) Adjetivo indefinido

13.- Del enunciado "Ustedes llegaron tarde". ¿La palabra ustedes es?

- a) Pronombre personal
- b) Pronombre demostrativo
- c) Adjetivo posesivo
- d) Pronombre indefinido.

14.- ¿Qué es el morfema?

- a) El verbo
- b) El sustantivo
- c) La palabra
- d) Un adjetivo.

15.- Del enunciado " Unas niñas de la escuela fueron a concursar". ¿La palabra unas es?

- a) Artículo determinado femenino plural
- b) Artículo indeterminado femenino plural
- c) Artículo indeterminado masculino plural
- d) Artículo indeterminado femenino singular

16.- Del enunciado "Los pájaros se comen los higos". ¿La palabra los es?

- a) Artículo determinado masculino singular
- b) Artículo indeterminado masculino plural
- c) Artículo determinano femenino plur
- d) Artículo determinado masculino plu

II.- Relaciona las columnas:

17.- Relaciona los siguientes adverbios:

- |            |                      |
|------------|----------------------|
| a) Aquí    | Adverbio de tiempo   |
| b) Algunos | Adverbio de lugar    |
| c) Hoy     | Adverbio de cantidad |

18.- Relaciona los siguientes tiempos verbales.

- |               |              |
|---------------|--------------|
| a) Construyó  | Copretérito  |
| b) Andaba     | Presente     |
| c) Cosecho    | Preterito    |
| d) Escribiría | Futuro       |
| e) Matará     | Pospretérito |

III.- Escribe lo que se te indica en cada caso

19.- Escribe el tipo de enunciado (EXCLAMATIVO, INTERROGATIVO, IMPERATIVO Y DECLARATIVO).

- a) María y Pedro no fueron a la fiesta del tío Juan. -----  
 b) ¡El pirata ha encontrado un tesoro!. -----  
 c) ¿A que distancia se encuentra la tierra de la luna? -----  
 d) Resuelve los problemas algebraicos que se indican. -----

20.- En los siguientes enunciados escribe correctamente sobre la línea la palabra que se te pide.

- a) La niña ----- obtuvo un premio.  
 (sabia- savia)
- b) Mi mamá ----- mi pantalón.  
 (coce - cose)
- c) Deja que ----- la leche.  
 (hierba- hierva)
- d) El niño ----- examen de matemáticas.  
 (tuvo - tubo)



21.- De los siguientes morfemas obten el lexema y el gramema.

MORFEMA	LEXEMA	GRAMEMA
---------	--------	---------

LIBRO

ZAPATERIA

RAICES

22.- Divide en sílabas las siguientes palabras y de acuerdo al número de sílabas escribe el tipo de palabra que es (MONOSILABA, BISILABA, TRISILABA, TETRASILABA Y POLISILABA)

- a) Paralelepípedo
- b) Cilíndrico
- c) Comprando

**A N E X O 7**

**PRUEBA DE RENDIMIENTO ESCOLAR PARA SEXTO AÑO.**

## GACMA 4

ESTA PRUEBA SE ELABORO PARA CONOCER LAS HABILIDADES ADQUIRIDAS EN  
LOS AÑOS ANTERIORES. CONTESTALA DE LA MEJOR MANERA POSIBLE.  
GRACIAS

NOMBRE:  
EDAD:

GRUPO:  
SEXO:

## MATEMATICAS

1.- Resuelve las siguientes operaciones:

$$\begin{array}{r} 9\ 735 \\ 615 \\ +\ 489 \\ \hline 44 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 76\ 394\ .\ 006 \\ 84\ 380\ .\ 0005 \\ +\ 196\ 006\ .\ 302 \\ \hline 9\ 274\ .\ 0946 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 90\ 007 \\ -\ 47\ 091 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6\ 405\ .\ 02 \\ -\ 3\ 008\ .\ 009 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 598.6 \\ \times .985 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3\ 589.5 \\ \times 89 \\ \hline \end{array}$$

$$13 \overline{) 95064}$$

$$94 \overline{) 72668.007}$$

$$5.974 \times 10 =$$

$$1003 : 100 =$$

$$11\ 385 \times 100 =$$

$$432.9 : 1000 =$$

$$1.521 \times 10000 =$$

$$30.004 : 10000 =$$

2.- Resuelve las siguientes fracciones:

$$3 \frac{2}{4} + 5 \frac{1}{9} + 1 \frac{2}{3} =$$

$$\frac{48}{54} - \frac{39}{54} =$$

$$\frac{3}{4} - X = \frac{7}{5}$$

$$\frac{4}{5} - \frac{2}{3} =$$

3.- Escribe con letra los siguientes números:

5 674 891

1 002 005

10 008

4.- Escribe con número las siguientes cantidades:

Ochocientos setenta mil cuatrocientos veintinueve

Novecientos mil doce

2 Ocho millones novecientos cinco mil

5.- Escribe sobre la línea los siguientes signos <, >, =

234 X 5 ----- 432 X 2



9.- Resuelve los siguientes problemas:

a) Un banco me da \$36,000.00 mensual de interés por cada \$1000000. ¿ Cuánto me dará de interés diarios por \$8000000?

b) La Directora de una escuela, quiere saber el promedio general de su escuela. En primer año el promedio es de 8.6, en segundo es de 7.4, en tercero es de 8.5, en cuarto de 9.01, en quinto de 7.2 y en sexto de 9.0. ¿ Cuál es el promedio general de la escuela?