



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**INFLUENCIA DE LAS RESTRICCIONES FISICAS Y
SOCIALES EN LA ADQUISICION DE COMPETENCIAS
SOCIALES Y ACADEMICAS EN EL NIÑO PREESCOLAR.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :
MAESTRIA EN PSICOLOGIA GENERAL
EXPERIMENTAL**

P R E S E N T A :

AZUCENA ALEJANDRA | AMADOR ARZOLA

**DIRECTOR DE TESIS : DR. FLORENTE LOPEZ RODRIGUEZ.
COMITE DE TESIS : DRA. SUSANA ORTEGA PIERRES.
MTRO. ARIEL VITE SIERRA.
DR. CARLOS SANTOYO VELASCO.
DRA. SILVIA MACOTELA FLORES**

MEXICO D.F.

1997





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

AL DR. FLORENTE LOPEZ RODRIGUEZ.

A LOS MIEMBROS DEL H. JURADO POR SUS VALIOSAS APORTACIONES:

DRA. SUSANA ORTEGA PIERRES.
MTRO. ARIEL VITE SIERRA.
DR. CARLOS SANTOYO VELASCO
DRA. SILVIA MACOTELA FLORES.

A LA LIC. MARINA MENEZ D. POR SU VALIOSO APOYO Y COMPRENSION A
LO LARGO DEL PRESENTE TRABAJO.

A MIS COMPAÑEROS LENNY Y ANTONIO POR SU INTERES Y APOYO.

UN RECONOCIMIENTO Y AGRADECIMIENTO MUY ESPECIAL A LA
DIRECTORA ELSA LOPEZ MAYA, POR PERMITIR REALIZAR ESTE TRABAJO
EN EL JARDIN DE NIÑOS Y GUARDERIA "MI FANTASIA". ASI COMO A LAS
EDUCADORAS POR SU GENTIL COOPERACION.

*“La libertad querido Sancho, es uno de los más preciosos dones
que a los hombres dieron los cielos.
Con ella no pueden igualarse los tesoros
que encierra la tierra
ni el mar encubre;
por la libertad se puede y debe aventurar la vida”.*

Miguel de Cervantes Saavedra.

Dedico de manera muy especial este trabajo a mi Profesor Florente.

*“Nunca vayas por el camino trazado
porque sólo conduce hacia donde
otros han ido”.*

Alexandre Graham Bell.

*A mis padres HERLINDA y FRANCISCO por darme siempre la oportunidad de
crecer y desarrollarme.*

*“La verdad que enuncias no tiene pasado ni futuro
es y con eso basta”.*

Tomado de Ilusiones de Richard Bach.

*A RAUL por demostrarme constantemente interés y entusiasmo en mi desarrollo
personal y profesional... gracias.*

INDICE.

	PAGS.
Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo 1.	
-Ingreso al Preescolar.....	3
-Impacto del centro preescolar a corto y a largo plazo.....	4
-Objetivos de la Institución.....	6
Capítulo 2.	
Estructura Organizacional del Preescolar y su influencia en el desarrollo del niño.....	9
-Estructura social.....	9
-Espacio físico.....	10
-Papel de la educadora.....	12
-Actividades en el centro preescolar.....	13
-Efectos de diferente currículo.....	15
Capítulo 3.	
Estudios observacionales de la Participación social y académica del niño en ambientes preescolares.....	19
Planteamiento del problema y objetivos.....	32
Método.	
-Sujetos.....	34
-Escenario.....	34
-Materiales.....	35
-Instrumentos.....	35
-Procedimiento.....	38
-Codificación.....	41
Resultados.....	43
Discusión y Conclusiones.....	59
Referencias.....	75
Anexos	
Tablas.	
Figuras.	

Agradezco especialmente a la Dra. Luciana Ramos Lira, que es mi Amiga, en toda la extensión de la palabra.

Al Dr. Jorge Caraveo Anduaga, compañero de mis inicios en el camino de la Investigación.

A la Dra. Nelly Salgado de Snyder por su entusiasmo y compañerismo.

A la Mtra. Martha Romero Mendoza, gran compañera y amiga.

Quiero agradecer también a Todas y cada Una de las Personas que en muchas formas me ayudaron a seguir adelante: me acompañaron, me animaron; en fin, estuvieron siempre conmigo cuando lo necesité.

También, y por supuesto, quiero agradecer muy especialmente a todos(as) los Adolescentes que participaron en la Investigación. A ellos y a ellas, mi más profundo reconocimiento y respeto.

A Todos(as): ¡Muchísimas Gracias, de Corazón!

RESUMEN.

El objetivo de la presente investigación fue conocer las posibles influencias que la disposición física y social del centro preescolar tiene en las adquisiciones de competencias sociales y académicas del niño. Para tal efecto se observó la participación social y académica de 28 niños de edad preescolar. Las observaciones se realizaron en los 3 grados de un centro preescolar, en dos contextos (salón de clase y patio de recreo). Se grabó a los niños por 5 periodos de 1 hora en salón y por 6 periodos de 10 minutos en patio. Se codificaron los videos para obtener porcentajes de asignación de tiempo de las categorías de estudio, en ambos contextos. Para los tres grados se observó que Actividad Académica (en salón) y Juego Grupal (en patio), se presentaron con mayor porcentaje de asignación de tiempo. Actividad Individual e Instrucción Normativa se presentaron con mayor asignación de tiempo en salón, mientras que en patio Interacción Social y Observación Social se presentaron con mayores porcentajes de tiempo, en los tres grados. Se obtuvieron diferencias significativas en la asignación de tiempo a diversas categorías, impuestas por el factor contexto y grado. Las diferencias observadas en las categorías Juego Grupal, Interacción Social, Observación Social, Interacción Negativa, estuvieron determinadas por el factor contexto, y se presentaron con porcentajes significativamente mayores en patio, al igual que Instrucción Normativa, la cual se presentó con mayor porcentaje en salón. Las categorías Actividad Individual, Instrucciona, Juntos y Juego Programado, presentaron diferencias significativas en la asignación de tiempo a través de los grados. En general los resultados sugieren influencias diferenciadas impuestas por cada contexto en la participación del niño preescolar, para las muestras estudiadas.

INTRODUCCION.

La conducta social inicia su desarrollo en el núcleo familiar, que es el primer medio social con el que tiene contacto el niño. Posteriormente, en el centro preescolar se amplía su entorno social. El centro es visto como un espacio en que el niño refuerza y adquiere competencias sociales y académicas que lo preparan para la vida futura. El niño evoluciona en varios sectores de su desarrollo, como son: académico, social, emocional, seguramente como consecuencia de su relación con los adultos y con sus compañeros. Por lo tanto, resulta necesario e interesante estudiar el tipo de interacción que establece el niño con las personas que le rodean, ya que de ello posiblemente se deriva la adquisición de competencias en las áreas mencionadas. El estudio de dichas interacciones debe resultar útil para conocer las condiciones en que aparecen, la función que tienen y cuáles importa promover. En este sentido es importante conocer el papel que juega la educadora, el impacto del programa de actividades y la influencia de las restricciones físicas y sociales de la escuela, ya que son factores que pueden determinar la adquisición de competencias en el niño. Lo anterior permite considerar el Centro Preescolar como un lugar idóneo para realizar estudios en relación al desarrollo de competencias.

Considerando lo anterior, en la presente investigación el interés se centró en conocer la influencia que pueden ejercer las diversas restricciones físicas y sociales, asociadas a los contextos que presenta el centro preescolar, sobre las manifestaciones sociales y académicas del niño. Con este fin se revisaron algunos antecedentes en torno a los centros preescolares y a la participación del niño en ellos. En el capítulo 1 se presenta una breve reseña del impacto a corto y a largo plazo de los centros preescolares, así como los lineamientos generales de esta institución. En el capítulo 2 se aborda la influencia de varios factores organizacionales del centro preescolar en el desarrollo de competencias sociales y académicas en el niño. Por último, en el capítulo 3 se presentan una serie de estudios de tipo observacional que muestran las diversas formas en las que el niño preescolar se ajusta y participa a lo largo de su estancia en dicho medio.

CAPITULO 1.

INGRESO AL CENTRO PREESCOLAR.

En las sociedades industrializadas, los niños generalmente inician su educación formal entre las edades de 5 a 7 años. Antes de esta edad, muchos niños asisten al "centro preescolar", un término general que se usa para referirse a una variedad de ambientes en donde los niños reciben atención antes de iniciar la escuela formal.

Dentro del centro preescolar suceden muchas cosas: las amistades fugaces, las riñas tempranas, los inicios de la cooperación y la hostilidad en la interacción social. Hay un alto grado de actividad física general. Es común que se disponga de una variedad de juguetes, tareas y equipo que estimula el desarrollo de los niños en los aspectos social, emocional, intelectual y físico. El grado de desarrollo físico entre los 3 y los 5 años es enorme.

En el lenguaje, las expresiones de dos o tres palabras evolucionan hacia una forma parecida al discurso del adulto. Socialmente, el niño se mueve de un juego predominantemente solitario a otro cooperativo, caracterizado por intercambios con otros niños (Papalia y Wendkos, 1988; Frost y Kissinger, 1976).

En el área social se espera que los niños preescolares adquieran la capacidad de mantener relaciones interpersonales efectivas, y se espera que esta habilidad se desarrolle entre los 2 y 5 años. Por consiguiente, con frecuencia se observará que los niños mayores se involucran en actividades grupales (Smith y Connolly, 1980; Hutt, Tyler, Hutt y Christopherson, 1989).

Tanto la coordinación como la destreza manual muestran un gran desarrollo y perfección. El niño domina conceptos de número, color y forma. Se establece la identidad sexual y con ello la adquisición del rol femenino o masculino (Papalia y Wendkos, 1988). Por lo tanto en el centro preescolar se cuenta con una riqueza de situaciones en las que tienen lugar grandes cambios en el desarrollo. El centro preescolar suele ser también un ambiente planeado, sin embargo, cada centro preescolar cuenta con características particulares, lo que ocasiona que difieran en cuanto al tipo de experiencias ambientales que ofrecen a los niños. Es de suponerse que dichas experiencias afecten de manera diferenciada la forma en que el niño se desarrolla.

IMPACTO DEL CENTRO PREESCOLAR A CORTO Y A LARGO PLAZO.

En relación a los beneficios a corto plazo, algunas investigaciones realizadas (Beaty, 1988; Hutt et al. 1989), informan que las educadoras y los padres cuyos hijos asisten a centros preescolares reportan los siguientes beneficios:

- 1.- Es una oportunidad para que sus hijos se relacionen con otros niños.
- 2.- Le permite al niño desarrollar habilidades y adquirir conocimientos.
- 3.- El niño es más alegre.
- 4.- El niño mejora en su alimentación y sueño.
- 5.- Hay un incremento en la confianza e independencia del niño.
- 6.- El niño aprende a hablar mejor.

En diversas ocasiones los programas preescolares han sido cuestionados en relación al impacto real que las actividades pueden tener en el desarrollo del niño a largo plazo. Sin embargo, es posible afirmar que, en esta etapa de formación, el niño adquiere hábitos y habilidades esenciales para su desarrollo posterior. Resultados de 11 estudios mostraron que asistir a un *programa preescolar orientado cognoscitivamente* (actividades académicas y de juego), estuvo asociado con la presencia de competencias escolares más tarde. Además se decrementó la posibilidad de que los niños fueran asignados a clases especiales. Por otra parte, mediante entrevistas con las educadoras, se ha encontrado que los niños tienden a mostrarse más sociales con los adultos y a emitir juicios en relación a sí mismos (Sylva, 1994).

Lazar y Darlington (1982; citados en Sylva, 1994), hipotizaron que la experiencia de la educación temprana puede cambiar a los niños de aprendices pasivos a activos; esto es, que empiezan a tomar la iniciativa para ayudar a, e interactuar con, otros. Los niños al salir del centro preescolar e ingresar a la escuela primaria muestran actitudes y conductas positivas al aprendizaje, en relación a los niños que no asisten al centro preescolar. Las educadoras perciben dicha situación en los niños, y muestran tratamiento y expectativas positivas, lo cual a su vez refuerza y mejora las actitudes del estudiante hacia la escuela y hacia un mejor comportamiento escolar.

También se sabe que los niños que asisten al preescolar se involucran en actividades complejas y propositivas en el primer año de escuela primaria. Además, tienen más iniciativa para establecer contactos con la educadora y son más persistentes e independientes cuando encuentran obstáculos en su aprendizaje. (Jowett y Sylva, 1986; citados en Sylva, 1992).

Por lo tanto, se puede afirmar que, el ingreso al preescolar es una etapa decisiva en el desarrollo del niño, es una experiencia totalmente nueva y diferente a lo que hasta entonces ha vivido

en los aspectos emocional y social. El niño experimenta muchos cambios, como los que ya se han mencionado.

OBJETIVOS DE LA INSTITUCION.

A pesar de que cada centro preescolar de nuestro país tiene características propias, que le hacen brindar al niño experiencias diferentes, existe un acuerdo general propuesto por la Secretaría de Educación Pública, en cuanto a considerar el centro preescolar como una institución que persigue los siguientes objetivos, en relación al desarrollo académico y social:

Que el niño desarrolle:

- 1.- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables, para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural nacional.
- 2.- Su socialización, a través del trabajo grupal, la cooperación y el juego con otros niños y adultos.
- 3.- Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual se supone le permitirá adquirir aprendizajes formales (SEP, 1992).

El centro preescolar ofrece diversas experiencias para cumplir con su función de formación integral; dentro de éste el niño experimenta diversas situaciones, que pretenden estimular el

desarrollo de habilidades y proporcionarle recursos para su adaptación al medio. Se podría decir que el mismo centro está constituido por diversos contextos, con características particulares, que van a influenciar de diversas maneras el desarrollo de habilidades en el niño; por ejemplo, el trabajo dentro del aula proveerá al niño de ciertas competencias, mientras que el patio de juego lo proveerá de otras.

Desde el punto de vista académico, la escuela se ocupa principalmente de la transmisión del conocimiento organizado y formalmente estructurado; se caracteriza por la presencia de actividades específicamente diseñadas y planificadas con una serie de fines y objetivos altamente sistematizados (De La Paz, 1993). En concreto, se inician de manera formal las demandas académicas en el niño, graduadas a través de los años preescolares, las actividades se organizan en horarios y se inicia la aplicación del sistema normativo o de reglas que implica el orden y el cumplimiento preciso de las mismas.

El niño se ve sometido a un sistema normativo en el que ya no puede satisfacer sus necesidades a voluntad, ya que su conducta se encuentra regulada por el sistema de orden, propiedad y secuencias de actividades impuestas por el programa curricular o el sistema normativo de la institución.

Lo anterior indica que las demandas establecidas por el centro preescolar se relacionan con cierto desarrollo social, disciplina, capacidad para atender, desarrollo del lenguaje, control de reacciones y conductas (autonomía; Hutt et al., 1989).

De lo expuesto hasta el momento se puede concluir que el centro preescolar es de interés

para el estudio de la adquisición de competencias en el niño, ya que posee ciertas peculiaridades:

- 1.- Representa un grupo de restricciones y demandas conductuales diferentes a las que se encuentran en el ambiente familiar.
- 2.- Constituye una transición importante entre las prácticas de crianza familiares y las escolares.
- 3.- El niño tiene que aprender nuevas tareas bajo las restricciones y demandas sociales propias de la institución.

Bajo tales circunstancias, el centro preescolar se convierte en un laboratorio natural para el estudio del ajuste académico y social del niño. Considérese, por ejemplo, que:

- 1.- En este nivel uno de los principales objetivos es establecer en el niño periodos de trabajo sostenido.
- 2.- El salón es un espacio social, en donde las oportunidades de intercambio social son frecuentes y normalmente altamente preferidas por los niños.
- 3.- Dadas las tareas académicas y los estímulos sociales presentes, existe una relación entre ambos comportamientos que es interesante observar puesto que pueden constituir situaciones incompatibles (López, 1994).

Las condiciones anteriores pueden influir el comportamiento del niño considerando el contexto de las metas propias de este nivel educativo.

CAPITULO 2.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DEL CENTRO PREESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES Y ACADEMICAS.

Dentro de cada centro preescolar diversos aspectos estrechamente relacionados conforman su estructura organizacional, la cual se supone influye en el desarrollo de competencias académicas y sociales en el niño. Entre otros, la estructura social de la escuela, la distribución física del salón de clase y patio de recreo, el papel que juega la educadora y los efectos de diferentes currícula. Diversos estudios han abordado dichos aspectos, de manera separada, para explicar la influencia de ellos en el comportamiento del niño. Entre tales aspectos se encuentran: la estructura social y física, el papel de la educadora, el tipo de actividades y diferentes currícula.

Estructura Social.

El centro preescolar representa una estructura social específica, diferenciada del mundo social de la casa y de la escuela primaria. La estructura social está en función de las ideas sostenidas por las autoridades y educadoras respecto a la naturaleza de los niños preescolares y su proceso de aprendizaje (Hutt et al., 1989). Esta estructura conforma un ambiente que influye en las actitudes y conductas del personal, lo cual a su vez afecta el aprendizaje del niño, mediante la calidad de la interacción adulto-niño. Por ejemplo, existe evidencia de que las escuelas en las que las decisiones son tomadas por la cabeza de la institución, proporcionan escasa oportunidad de conversación entre adultos y entre adultos y niños, los niños se muestran pasivos y obedientes. En cambio, en instituciones organizadas democráticamente el personal tiene más autonomía y los niños toman un

papel más activo en el juego y la calidad de las relaciones con el personal es mayor (Tizard, 1972; citado en Ogilvy, 1992).

Otro aspecto de gran importancia relacionado con la estructura social en el salón de clase son las reglas y normas que definen el rol del estudiante; generalmente se derivan de los intereses de los directivos del centro, son puestas en práctica por las educadoras, e implican una serie de lineamientos, sanciones y premios para controlar el comportamiento y el desempeño del niño, dado que en algunos centros preescolares dichas normas tienen que ver con tareas curriculares; además proporcionan una estructura a la interacción de todos los miembros del centro preescolar (Merrett y Jones, 1994).

Espacio Físico.

La distribución de recursos y materiales con que se cuenta y la distribución del espacio son aspectos que también influyen las conductas manifestadas por los niños.

Respecto a los recursos y materiales se ha observado que al disminuir los aparatos y materiales didácticos los niños muestran más actividades motrices gruesas, hay más intercambios sociales y juegos grupales. Al incrementar el equipo disponible y el material o juguetes los niños juegan más tiempo solos y se reducen los contactos sociales. (Smith y Connolly, 1980).

En una revisión sobre la influencia de variables físicas en la conducta del niño preescolar,

realizada por Smith y Connolly (1980), se encontraron estudios que muestran resultados en cuanto a este tipo de investigaciones; en primer lugar en relación al tamaño del grupo y su influencia en las conductas del niño se tiene el estudio de Bates (1970). Este investigador observó a niños de 2 y 3 años de edad en donde el tamaño del grupo variaba entre los 10 y 30 niños, debido a fluctuaciones en la asistencia. Se encontró que había más interacción conflictiva en grupos grandes.

Price (1971; citado en Smith y Connolly, 1980), examinó 22 grupos de preescolares y de primer grado, en condiciones de aglomeración y no aglomeración, observó una reducción de la actividad locomotriz en las condiciones de aglomeración. También había menos plática y juego con otros niños y más juego solitario y automanipulación. En relación a este mismo aspecto se ha comprobado también que los grupos grandes provocan distracción y un nivel bajo de actividades (Tizard 1976; Sylva, 1980; citados en Sylva 1994).

Respecto a la razón educadora-niño, O'Connor (1975), en un estudio realizado en dos centros preescolares en los cuales la razón educadora-niño era de 1:3.5 en uno y en el otro 1:7. Dicha investigadora, encontró que en el primero había más intercambio social entre niños y adultos y en el segundo los intercambios más frecuentes eran entre niños.

De acuerdo con lo anterior es posible afirmar que ciertas variables relacionadas con la disposición física (materiales, aparatos, espacio físico), y social del contexto (tamaño del grupo), influyen en la presencia de conductas particulares en los niños; los grupos numerosos y con espacios reducidos tienden a generar interacciones conflictivas, distracción y bajo nivel de actividades, mientras que los espacios con escasos aparatos y menor número de niños, promueven más interacciones sociales y juego grupal.

El papel de la Educadora.

Dentro de los centros preescolares la educadora juega un papel fundamental, por lo que, se supone, debe reunir una serie de características con el fin de ayudar al niño en su desarrollo. Beaty (1988), propone las siguientes: ingenio, madurez, imaginación, simpatía, saber proporcionar información al niño y estimular su interés, y propiciar situaciones de intercambio social en el grupo.

Por otra parte, es importante resaltar que las acciones de las educadoras influyen en las conductas de los niños, además de su papel de cuidadoras, muestran ciertas conductas, como intervenciones de tipo instruccional (cuestionar al niño, demostrar, informar, explicar, etc), lo cual se puede englobar como "el contenido cognoscitivo" de la interacción educadora-niño, por otro lado, suelen intervenir para regular la conducta social del niño.

Lo anterior promueve las interacciones adulto-niño, que son productivas para el aprendizaje; en donde la sensibilidad hacia las habilidades del niño y una actitud de apoyo y motivación por parte de la educadora hacia el comportamiento del niño son necesarias, manteniéndolo en una tarea y proporcionando retroalimentación positiva. Esto tiene que ocurrir en un intercambio de uno a uno y, mientras más oportunidades tenga el niño de involucrarse en tal tipo de episodios, mayor será su progreso y su adquisición de competencias cognoscitivas (Ogilvy, 1992; Sylva, 1994).

Por su parte, Denham (1991) propone el estudio molar de la conducta social del niño, en el cual las primeras candidatas, como observadoras de la competencia social-emocional de los niños, son las educadoras; ellas tienen una gran posibilidad de experimentar y recordar incidentes específicos de la regulación de los afectos de los niños y de las habilidades sociales. Mediante diversos estudios, se ha comprobado que las medidas que se han obtenido a través de la información

proporcionada por las educadoras, han demostrado tener estabilidad y validez tanto concurrente como predictiva con datos observacionales. (Parten, 1932; La Freniere y Sroufe, 1985; Denham, 1991; Provost y LaFreniere, 1991).

Actividades en el Centro Preescolar.

El último aspecto a discutir es el relacionado con las actividades en las que los niños se involucran en el centro preescolar, ya sea de manera guiada o libre.

En cuanto a las actividades que se contemplan dentro del centro preescolar Readdick y Walters (1992), suponen que hay diversas actividades en el centro preescolar que estimulan de diferente manera el desarrollo del niño. Identifican tres tipos de actividades:

Trabajo: incluye actividades orientadas a un producto, que requieren del niño el cumplimiento de una tarea en particular, como organizar material, o completar una tarea de lápiz y papel. Se podría decir que, como generalmente son asignadas por las educadoras, implican interacción adulto-niño.

Experimentación intelectual: son actividades propias del niño, pero estimuladas por el medio ambiente, motivadas por la curiosidad para aprender y descubrir cosas, así como observar objetos, animales o fenómenos naturales.

Juego: es una actividad iniciada por el niño, voluntaria, libre de imposición de reglas externas, activa y de entretenimiento. El juego, a su vez, puede ser clasificado según los autores en tres

grandes rubros: funcional, simbólico y constructivo. Se considera que cada uno puede influenciar diferencialmente el desarrollo del niño; por ejemplo, el juego funcional permite al niño repetir acciones con o sin objetos, con el fin de tomar conciencia de su entorno físico y social, además estimula el refinamiento de habilidades motoras finas y coordinación ojo-mano. El juego simbólico fomenta en el niño la habilidad de recuperar imágenes mentales almacenadas de personas, objetos y hechos, y representarlos con acciones y palabras. De esta forma el niño estimula su creatividad, expresa sus sentimientos, maneja sus emociones y problemas. Por último, el juego constructivo (que tiene que ver con trabajo y juego), permite al niño el uso propositivo de materiales para lograr un fin. Este tipo de juego provee al niño con habilidades de solución de problemas, organización de ideas y acciones, y de representación.

Es importante destacar que, la organización de cada centro preescolar y el tipo de actividades que contemplan, influye en el tipo de desarrollo social y académico de los niños.

Existen escuelas en las que el programa académico es muy limitado, dando más importancia a actividades libres. Otras, por el contrario, combinan tanto actividades académicas programadas de acuerdo a un plan específico y actividades de juego tanto libres como guiadas. Esto puede tener efectos diferenciados en el desarrollo de competencias en el niño y constituye un tema de estudio particularmente importante.

Por otra parte la forma de trabajo se ha clasificado en dos grandes rubros, el primero se ha denominado "Programa No Estructurado o Centrado en el Niño" (usado en escuelas Montessori, por ejemplo). El caso es que a los niños se le permite trabajar de acuerdo a su propia elección, y las intervenciones de las educadoras son escasas, relacionadas únicamente a situaciones de peligro o

conductas agresivas por parte de los niños. El segundo se ha llamado "Programa Tradicional o Dirigido por la Educadora" (empleado generalmente en escuelas públicas y algunas escuelas privadas), y en este caso el grado en el que las educadoras dirigen a los niños en ciertas actividades es mayor y en general las actividades se tienen planificadas. Respecto a este punto, en un estudio realizado por Smith y Connolly (1980), para explorar la opinión de las educadoras en relación a los programas escolares, se encontró que coinciden en sugerir que el programa escolar debe permitir al niño desarrollar su potencial a su propio paso en un ambiente de cuidado y apoyo. En segundo lugar, consideran importante que el programa permita al niño expresarse libremente y que la actividad de juego proceda con poca guía de los adultos. En tercer lugar opinan que el programa debe contemplar un plan para el desarrollo de aquellas habilidades que los niños requieren para iniciar la educación primaria. A su vez las educadoras consideran que su rol es proporcionar guía e instrucción a los niños.

Por su parte, Taylor (1972, citado en Smith y Connolly, 1980), en una encuesta aplicada a educadoras respecto a 4 puntos de vista alternativos en relación a su rol, encontró que la mayoría de las educadoras prefieren un programa en el que ellas estructuren las actividades. Esto es contradictorio con los hallazgos de Smith y Connolly (1980). Sin embargo, es posible destacar que ya sea que se opte por una u otra forma de trabajo, los efectos en el desarrollo de competencias sociales y académicas pueden ser diferentes.

Efectos de diferentes Currícula.

Muchos de los estudios que han examinado el curriculum preescolar han sido correlacionales, es decir, los resultados obtenidos en centros preescolares con diferentes programas se han comparado en puntuaciones obtenidas en diversas pruebas.

En relación a las actividades, Johnson y Ershler (1981) y Sylva (1994), realizaron una revisión de diversos estudios que han indicado que el aprovechamiento, el desarrollo intelectual y el desarrollo social del niño, es mejor en salones que son dirigidos activamente por su educadora y en donde se cuenta con actividades estructuradas, más que en donde los niños trabajan por su propia cuenta.

En una revisión de los estudios sobre curriculum y efectos de actividades estructuradas y libres, realizado por Smith y Connolly (1980), los autores citan varias investigaciones en las que estas variables tienen influencias interesantes en la participación social y académica del niño preescolar; así por ejemplo Berk (1971), comparó una escuela montessori de clase media, con un programa estructurado, contra un centro preescolar que se caracterizaba por un régimen de juego-libre. Encontró que en el régimen estructurado había más impacto de las expectativas de las educadoras y más obediencia en los niños. En la otra escuela los niños tenían menos demandas de las educadoras, pero encontraban más dificultades para manejar materiales y tareas; sin embargo, eran más persistentes en el manejo de las dificultades.

En otro estudio realizado por Ruther y Yunik (1973), se encontraron más interacciones niño-niño en escuelas montessori, menos en preescolares de servicio público; en este caso la escuela montessori estaba orientada hacia el niño, con actividades de juego libre.

Por su parte, Huston-Stein (1977), comparó 5 centros preescolares en relación al grado en el cual el programa incluía actividades dirigidas por la educadora. Se observó que en los centros en los que había menos actividades estructuradas se presentaban más comportamientos prosociales entre los niños, juego imaginativo, agresión y hostilidad.

Por último, Milier y Dyer (1975), compararon dos escuelas montessori, cuatro clases tradicionales enriquecidas (es decir, con énfasis en el juego libre), cuatro clases Bereiter-Engelman (orientadas a las habilidades académicas) y cuatro Clases Darce (con énfasis en el lenguaje y actitudes). Los diferentes programas se monitorearon por observación, lo cual mostró que los programas tradicionales y Montessori podrían ser descritos como centrados en el niño y con alto índice de actividad. Los niños de la clase tradicional mostraron más juego de roles y los de montessori más conversación y manipulación de materiales. Los programas Bereiter-Engelmann y Darce podrían ser descritos como más centrados en la educadora y en los que se trabajaba con mayor tranquilidad (no había mucha interacción). Los resultados indicaron efectos diferenciados en la conducta de los niños de acuerdo al programa. Los niños en programas estructurados ejecutaron mejor en áreas académicas y cognoscitivas, mientras que los niños de clases tradicionales calificaron mejor en curiosidad y participación verbal-social. Esto sugiere que el impacto más importante, al menos cognoscitivamente, es efectuado por los programas estructurados.

En el estudio realizado por Smith y Connolly (1980), compararon un grupo con un régimen de actividades estructuradas y otro con un régimen de juego libre. En primer lugar respecto a las verbalizaciones de las educadoras en el grupo estructurado fueron mayores que en el otro. En el grupo estructurado se observaron más asociaciones paralelas y grupales con adultos, estos mismos tipos de juego se observaron con mayor frecuencia en el grupo caracterizado por juego-libre, pero entre los niños. En el grupo estructurado se observaron menos situaciones de juego solitario, más actividades de mesa, como juegos didácticos, iluminado, dominós, etc. En el grupo de juego libre las actividades más frecuentemente elegidas por los niños fueron: juego fantástico, muñecas, dramatización y caracterización, juego para escalar, juegos toscos y rudos.

En relación a las conductas mostradas por los niños en los dos diferentes programas se

observó que: en el grupo de actividades organizadas se presentaron conductas de plática con los adultos, contacto visual y físico con los adultos, contacto con aparatos, observación, permanecer sentados e intercambio de objetos. En contraste, se presentaron menos conductas de plática, contacto visual y físico entre niños, juego ruidoso, correr, manipulación gruesa de objetos. En el grupo de juego libre se presentaron mayores contactos físicos y visuales entre los niños, más actividad dentro del salón en relación a niños jugando, caminando, corriendo, etc.

De la información expuesta hasta el momento, se puede concluir que dentro del término "centro preescolar" existe una diversidad de modalidades educativas, que de acuerdo a su enfoque particular promueven en el niño un desarrollo diferenciado en cuanto a competencias académicas y sociales. Es posible suponer que los programas centrados en el niño o de juego-libre, proporcionan más oportunidades de desarrollo social, y que los programas estructurados influirán de manera más directa en el desarrollo de competencias académicas.

Desde luego, las investigaciones revisadas son indicativas de la influencia de los diversos componentes de la institución sobre el comportamiento del niño, pero no son definitivas. No solo falta mayor evidencia al respecto, sino también es necesario un conocimiento mas preciso tanto de la diversidad del comportamiento dentro de un centro particular y las condiciones que lo propician, como de las interacciones sociales que ocurren. Esta necesidad ha llevado a estudios de mayor detalle, pero menor amplitud, que en su mayoría han requerido de la observación directa.

CAPITULO 3.

ESTUDIOS OBSERVACIONALES DE LA PARTICIPACION SOCIAL Y ACADEMICA DEL NIÑO EN AMBIENTES PREESCOLARES.

En el capítulo anterior se expusieron una serie de factores propios del centro preescolar que afectan las respuestas de los niños, como una forma de adaptarse al medio físico y social que impone el centro preescolar. Sin embargo, a lo largo del tiempo, durante su estancia en la escuela, el niño presenta diversas formas de participación en relación a los factores que se han mencionado, lo cual es posible conocer mediante estudios observacionales, que están centrados en el estudio del desarrollo y ajuste social del niño preescolar. Estos estudios por lo general emplean metodología observacional y tienen que ver con el análisis del flujo de la conducta de los niños preescolares y su participación en escenarios naturales.

Uno de los primeros trabajos que de manera sistemática abordó el estudio del ajuste social del niño es el realizado por Parten (1932), quien afirma que el período de la infancia tiene una especial importancia debido a que en éste se adquieren hábitos y comportamientos que perduran aún en la edad adulta. El estudio se centró en establecer una relación entre edad y niveles de participación social. Trabajó con una muestra de 42 niños de preescolar. Observó a los niños por un período de 8 meses, principalmente dentro del salón de clase; algunas veces en el patio, a la misma hora cada día, durante el período de juego libre.

En la primera etapa de la investigación deriva una descripción de las actividades y conductas de los niños, hace una integración de éstas y obtiene una escala de participación social con definiciones estrictas de las categorías; las clasifica en dos rubros generales:

- 1.-Las categorías no sociales: desocupado, observador y juego solitario.
- 2.- Las categorías sociales: juego paralelo, juego asociativo y juego cooperativo.(Ver definiciones en el anexo 1).

Para fortalecer y dar consistencia a la escala, Parten obtiene dos tipos de mediciones. Por una parte correlacionó los datos recogidos por los diferentes observadores y obtuvo un coeficiente de correlación de .90. Y por otra, recogió estimaciones de las educadoras por cada niño observado, éstas se relacionaron directamente con las categorías de interés. Los resultados se organizaron por rangos y se correlacionaron con los puntajes obtenidos en las observaciones de un minuto de cada niño. Se obtuvo un coeficiente de correlación de .79, observándose un acuerdo muy cercano entre los datos proporcionados por las educadoras y los observadores.

Como resultados globales del estudio se tiene lo siguiente:

- 1.- La edad correlacionó con juego paralelo y asociativo (a mayor edad se observaron patrones de juego más organizado).
- 2.- La categoría de juego paralelo indicó una etapa intermedia entre niveles de juego más elaborados.
- 3.- Observó la actividad de Juego solitario en todos los niños, aunque los pequeños mostraron mayor preferencia por esta actividad.

El trabajo de Parten fue uno de los primeros en realizar observación de tipo sistemática. Es decir, proporcionó un catálogo conductual claramente definido y confiabilidad entre observadores. Diversos autores han retomado su catálogo conductual con distintos fines, ya sea para validarlo, para medir niveles de participación social o para ver su relación con otras variables.

Un estudio de validación externa de las categorías propuestas por Parten y que además analiza el ajuste social del niño preescolar, es el que realizaron Provost y LaFreniere en 1991. Observaron a 60 niños preescolares por un período de 8 meses. Emplearon tres de las categorías propuestas por Parten: juego solitario, juego paralelo y juego interactivo. Los autores encontraron que la actividad solitaria correlacionó negativamente con la edad, mientras que el juego interactivo correlacionó positivamente. El juego paralelo no se relacionó con la edad.

En relación a la validación de las categorías, las educadoras clasificaron a los niños de acuerdo a los siguientes aspectos: competencia, dominancia, dependencia. Dicha clasificación fue consistente y se observó una correlación positiva entre las estimaciones de las educadoras y las tres categorías de Parten. Además encontraron correlaciones positivas entre edad y juego interactivo. Esta categoría correlacionó positivamente con autonomía, competencia e independencia, por lo que, los autores concluyen que la proporción de tiempo que el niño ocupa en actividades que involucran algún tipo de organización social es un indicador fuerte y de fácil uso del ajuste social general de los niños en el contexto del preescolar.

De las categorías propuestas por Parten, la categoría de juego paralelo ha creado polémicas en relación a si se debe considerar como una etapa necesaria por la que pasan los niños o un estado opcional a otras formas de juego.

En 1978, Peter Smith, redujó las 6 categorías de Parten a solo 3:

- 1.- Solo: que agrupó no ocupado, expectador y solitario.
- 2.- Paralelo: tal como la empleó Parten.
- 3.- Grupo: incluyó conducta asociativa y cooperativa.

Lo que Smith descubrió es que muchos niños pasaban directamente de un período de 5 semanas en que predominaba el juego Solo a otro de Grupo, sin que mediara un tiempo durante el cual el juego Paralelo fuera el más frecuente. Concluye que una etapa durante el desarrollo que se caracterice por el juego paralelo puede ser opcional, es decir, un estadio por el que los niños podían o no pasar, en lugar de considerarse como una etapa obligatoria entre la categoría de Solo y Grupo.

Otro estudio en el que se profundiza en relación a la categoría de Juego Paralelo, fue realizado por Bakeman y Brownlee (1980). Dichos autores pensaban que quizá el juego paralelo podría ser considerado como un tipo lúdico importante debido a la forma en que se sitúa en la corriente de conducta del juego infantil. Definieron los 5 códigos siguientes:

- 1.- No ocupado: desocupado y espectador de Parten.
- 2.- Solitario: tal como lo definió Parten.
- 3.- Juntos: forma particularmente social de estar no ocupados y se caracteriza por niños que se encuentran cómodos unos junto a otros, pero sin centrarse en objetos o actividades tal como en el juego paralelo o en grupo.

4.-Paralelo: tal como lo definió Parten.

5.-Grupo: asociativo y cooperativo de Parten.

Filmaron a niños de 3 años de edad, en diversas sesiones hasta completar 100 minutos por cada niño. Observaron las cintas y clasificaron cada intervalo de 15 segundos, con uno de los 5 códigos. De ello obtuvieron una secuencia de eventos, que consideraron como una secuencia de estadios de juego, y contabilizaron con qué frecuencia un código sucedía a otro, es decir, analizaron las transiciones observadas entre los códigos propuestos. Compararon valores observados con esperados, según un modelo de independencia, esto se realizó de manera separada para cada posible transición en cada niño. Los valores observados en la transición de paralelo a grupo excedían los valores esperados, por lo que concluyen que el paso de juego paralelo a grupo es más una cuestión de momentos que de meses, y puede servir frecuentemente como un espacio intermedio durante el cual los niños pequeños aumentan la oportunidad para socializarse.

Por lo que respecta a la relación de variables con las categorías de Parten se tienen estudios como los siguientes.

Respecto a la variable edad y su relación con los diversos niveles de participación social, se tienen los estudios de Harper y Huie (1985), quienes encontraron que los niños de menor edad dedicaban más tiempo a juego solitario; por otra parte Johnson y Ershler (1981), observaron que los niños mostraban comportamientos más propositivos con sus compañeros a medida que incrementaba su edad.

Por otra parte, Harper y Huie (1985), se interesaron por identificar las contribuciones de familiaridad y de experiencia de grupo con la frecuencia y organización de varias formas de participación social en preescolares. Observaron a 35 niños de 3 a 5 años por un período de 5 años y al menos 24 semanas de observación, durante juego libre. Los autores encontraron que los niños con mayor experiencia de grupo tenían mayor facilidad para relacionarse con otros y tendían a ocuparse en actividades interactivas. La familiaridad estuvo asociada a decrementos en la cantidad de tiempo que los niños pasaban solos y a incrementos en la actividad de juego interactivo.

LaFreniere y Sroufe (1985), realizaron un trabajo para conocer la influencia de dos diferentes historias de apego: las seguras y las caracterizadas por ansiedad, con respecto a participación social del niño, medida a través de la escala de Parten (1932). Encontraron que los niños con historias de apego difíciles y ansiosas mostraron bajos niveles de participación social; los autores no reportaron la influencia de historias de apego en relación a cada una de las categorías.

Por último Johnson y Ershler (1981), realizaron un estudio en el que midieron la ocurrencia de componentes sociales y cognoscitivos en el juego, tal como son mostrados por niños preescolares en situaciones de juego libre en dos diferentes tipos de programa (una clase de descubrimiento y otra clase formal), por un período de 16 meses. Como medio para evaluar competencias sociales del juego se emplearon las categorías propuestas por Parten (1932), solitario, paralelo e interactivo (éste incluía el juego cooperativo y asociativo).

Como componentes cognoscitivos del juego ubicaron los siguientes:

Actividad funcional: uso estereotipado de objetos y actividad motriz simple.

Actividad constructiva: en donde el niño se involucra secuencialmente en un comportamiento propositivo.

Actividad dramática: dramatización, juego de roles, en relación a diferentes situaciones y personajes.

Sus principales hallazgos se resumen de la siguiente manera: El juego interactivo-dramático se incrementó significativamente a través del período de observación. En la clase de descubrimiento se observó mayor porcentaje de juego solitario y paralelo; En la clase formal se presentó mayor porcentaje de juego paralelo e interactivo-dramático. Esta clase estimuló más los componentes sociales y cognoscitivos de mayor nivel. Por otra parte, los rangos de los niños, en relación a las categorías de juego social, fueron correlacionados con los rangos de las categorías cognoscitivas, usando el total de puntajes sobre el total de observaciones. Se encontró una tendencia general entre los componentes de forma jerárquica, esto es, funcional y solitario, constructivo y paralelo, dramático e interactivo, este último mostró mucho más afinidad que los otros pares.

Como se observa, el trabajo de Parten ha aportado elementos importantes y útiles para abordar el estudio del ajuste social del niño preescolar, por tal motivo, en el presente trabajo se retomarán algunas de sus categorías, con el fin de analizar competencias sociales de los niños dentro y fuera del salón de clase, y para establecer una comparación de las mismas en dos diferentes escenarios.

Existen otras investigaciones que han estudiado el ajuste social del niño utilizando otras categorías y variables, así por ejemplo, Shea Jonh (1981), estudió el desarrollo de competencias

sociales y el ajuste social del niño en relación al tiempo de asistir al centro preescolar. El comportamiento se clasificó en las siguientes categorías: a) comportamiento agresivo, b) comportamiento desorganizado, c) distancia desde el niño más próximo, d) distancia con respecto a la educadora, y e) la frecuencia con que se acercaban a otro niño; se observó que las categorías de comportamiento agresivo y desorganizado decrementaron con el tiempo, mientras que categorías como distancia y frecuencia de proximidad a otros incrementaron. Concluye que el tiempo de asistir al preescolar es el determinante más importante de los cambios en las categorías de comportamiento social.

Otro tipo de investigaciones se orientan hacia una metodología observacional dentro del salón de clase y mediante las cuales se observa la relación entre comportamientos sociales y académicos. Algunos de los estudios que se han realizado incluyen categorías de tipo social, individual, académicas e intervenciones de las educadoras. Entre las categorías sociales están: conversación, juego, agresión; en las de tipo individual: observar, ensimismamiento, autoestimulación. Dentro de las académicas se tiene la actividad del niño dirigida al cumplimiento de tareas curriculares; en relación a categorías de intervención de la educadora están: instruccional y normativa (Ver anexo 2).

De esta manera De la Paz (1993), realizó una investigación cuyo objetivo fue describir la organización del comportamiento del niño preescolar en actividades individuales y sociales, encontró que dentro de un programa de actividades estructurado por la educadora las principales conductas de los niños fueron actividad académica y juego programado, y observó una regularidad en la distribución temporal de las conductas a lo largo de la clase para las categorías de actividad académica, instrucciones de la educadora y observador social. La principal dependencia secuencial adulto-niño fue de instruccional a actividad académica.

Otra investigación fue realizada por López, Menez, De la Paz y Trejo (1994, manuscrito sin publicar); quienes analizaron la participación de niños y educadoras de nivel preescolar, bajo actividades programadas; los datos se sometieron a análisis de porcentajes y dependencias secuenciales, encontraron que actividad académica (ejecución del niño en tareas prescritas por un profesor), y conversación fueron las conductas predominantes de los niños de primer grado de preescolar dentro del salón de clase, y que además el incremento de una de estas influyó en el decremento de la otra, comprobando una relación de interdependencia, en donde cada una de ellas es buen predictor de la otra. También se encontró una fuerte relación entre actividad académica e instruccional. Concluyen que la conducta de los preescolares de primer grado en el salón, está grandemente regulada por las oportunidades para la interacción social provistas en ese escenario.

Por último, López, Menez, Amador y Trejo (1994, manuscrito sin publicar), realizaron un estudio para evaluar el impacto de los programas de actividades de casas de cuidado para niños preescolares, observaron a 94 niños pertenecientes a 9 casas de cuidado de una delegación urbana. Emplearon técnicas de muestreo temporal y de sujetos para obtener información fiable, representativa de los centros de cuidado estudiados. Las categorías utilizadas fueron: Ocupado, Actividad Grupal, Interacción Social, Observación Social, Actividad Individual, Interacción Negativa, Juego, Atención al Niño, Intervención Normativa. Encontraron que la categoría de Actividad Individual presentó frecuencias elevadas, lo cual indica que el niño se encuentra en etapas primarias de desarrollo social, que no son características de los niños que han experimentado ambiente preescolar por más de tres meses. Las diferencias, en esta categoría, son indicativas del grado en que la casa es más bien vista como un centro de cuidado que de educación o desarrollo. Se observó que el niño tiene períodos de atención y concentración muy breves. Se sugiere que en la medida en que esto se mantenga en etapas escolares posteriores las posibilidades de fracaso escolar incrementarán, la razón es simple: el requisito mínimo del aprendizaje es la atención a los elementos por aprender.

La mayoría de los estudios realizados se llevan a cabo dentro de los salones de clase. Sin embargo, es de suponerse que diferencias cualitativas y cuantitativas son de esperar al comparar la actividad de los niños en salón de clase y patio de recreo. Por tal motivo Hutt et al. (1989), seleccionaron a una muestra de niños e hicieron observaciones de sus actividades dentro y fuera del salón de clase. Por períodos de tiempo iguales, agruparon las actividades de los niños en seis categorías: juego con materiales, juego fantástico, correr/caminar, mirar/observar, y otras. Se obtuvo la proporción total de tiempo dedicado a cada actividad del total de observaciones de salón y del total de patio. Lo que se encontró fue lo siguiente:

- 1.- El juego físico predominó en patio y ocupó muy poca cantidad en salón. Lo cual fue a la inversa para juego con materiales.
- 2.- El juego dramático ocupó porcentajes similares en ambos contextos.
- 3.- Caminar y correr ocupó mayor cantidad de tiempo en el patio y el caso inverso fue para mirar y observar.

Además encontraron una organización jerárquica en relación al tiempo asignado a las actividades en cada contexto, la cual se presenta en el siguiente cuadro.

Organización de las actividades de acuerdo al tiempo asignado en cada uno de los contextos.

Orden	Patio	Orden	Salón
1º	Juego físico.	1º	Juego con materiales.
2º	Caminar/correr.	2º	Mirar/observar.
3º	Mirar/observar.	3º	Juego fantasioso.
4º	Juego con materiales.	4º	Caminar/correr.
5º	Juego fantasioso.	5º	Juego físico.

Los resultados sugieren que la cantidad de tiempo que los niños dedican a cada actividad en los dos contextos se debe en gran parte a las diferencias en la disponibilidad física y social de las dos situaciones, y a las demandas impuestas por cada contexto.

De lo citado hasta el momento se puede concluir que, al parecer, en conjunto, las actividades estructuradas por las educadoras, que generalmente se realizan dentro del salón de clase, y el juego, que puede darse dentro o fuera del salón, propician la participación social y académica del niño. Además, se sugiere que tales participaciones están involucradas en el proceso de adquisición de competencias sociales y académicas. Por otro lado, se ha enfatizado que la participación de la educadora en dicho proceso es decisiva, ya que de alguna manera es ella quien pone en efecto el sistema de normas y reglas dentro y fuera del salón, dependiendo del contexto social y físico.

Se supone que la participación social y académica del niño es un antecedente importante en el desarrollo de competencias en la medida en que propician situaciones de aprendizaje. Si entendemos por participación la forma en la que el niño se involucra en su contexto y manifiesta su

conducta, es decir, lo que hace. Y por competencia, (cf. Hops, 1983) se puede aludir a un término que refleja un juicio social acerca de la cualidad general de la ejecución de un individuo en una situación dada, es decir, lo que se logra mediante la participación.

En este sentido, las investigaciones presentan los efectos, de situaciones de juego libre y de actividades estructuradas dentro del salón de clase, sobre la participación social y académica del niño. Solamente se encontró un estudio que reportara comparaciones directas de participación en las dos condiciones, sin embargo, este estudio sólo subrayó juego. Es posible afirmar que las restricciones físicas y sociales asociadas a dichos contextos pueden ser diferentes, así como, también las conductas adaptativas esperadas de los niños.

Por tal motivo la presente investigación tuvo como objetivo profundizar en el estudio de la adquisición de competencias en el niño preescolar, respecto a las condiciones diferenciadas que ofrece el centro, efectuando una comparación de la participación social y académica del niño en dos diferentes contextos, el salón de clase y el patio de recreo. Cada uno de dichos contextos cuenta con diferencias gruesas en cuanto a características físicas (espacio físico, disposición de mobiliario y materiales, número de niños, etc), y a características sociales (sistemas de normas académicas y sociales); entendiéndose entonces que la disposición particular de cada contexto con base en los elementos mencionados constituye un conjunto de restricciones.

Con esto se pretende aportar datos concretos en relación a la influencia diferenciada de estos contextos en los que el niño participa diariamente. Además, se realizó una comparación por grado, partiendo del supuesto de que cada grado constituye también un contexto que, de manera muy particular, determina la participación social y académica del niño. Ya se ha demostrado que la

organización física del lugar es un factor de gran influencia en la forma en la que el niño manifiesta su conducta. Por lo que, el interés se centró en conocer de qué manera los contextos con su conjunto de disposición física y social del lugar, en el que interactúa el preescolar, influye en su comportamiento social y/o académico.

En esta investigación se empleó metodología observacional para obtener un parámetro o medición de la participación del niño, al registrar lo que hacía en el salón y en el patio. Por otra parte, el dominio de competencias se evaluó a través de una escala de desarrollo, aplicada al niño, y juicios emitidos por las educadoras, mediante escalas, elaboradas para la presente investigación, como lo han hecho otros investigadores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

¿Cuáles son las influencias de la disposición física y social que concurren en el salón de clase y patio de recreo del Centro Preescolar, en la adquisición de antecedentes de las competencias sociales y académicas en el niño preescolar?

Principales objetivos de la investigación:

1. Conocer la asignación de tiempo a diversos tipos de participación social y académica del niño preescolar, determinadas por la disposición física y social que concurren con el salón de clase y del patio de juego; como también las asociadas a cada grado escolar.
- 2.- Conocer si las restricciones impuestas por o las intervenciones del adulto son distintas en los dos escenarios citados.
- 3.- Efectuar un análisis de transiciones en los tres grados en ambos contextos.
- 4.- Dada la posibilidad de que los cambios por grado observados se relacionen también con el factor desarrollo, se plantea el interés por conocer la relación existente entre estos tipos de participación y su desarrollo general, medido a través de una escala de Desarrollo.
- 5.- Evaluar la congruencia entre la participación medida y la estimada por las educadoras respecto a aspectos sociales y académicos de los niños. A fin de corroborar la correspondencia entre lo medido por observación y lo estimado por las educadoras.

La naturaleza de algunas de las cuestiones que aquí se plantean exige análisis de secuencias de participación en el tiempo por lo que el muestreo se realiza fundamentalmente en esta dimensión, por lo tanto un muestreo relacionado con instituciones o individuos está fuera del alcance del estudio, lo que limita su generalidad en ese sentido.

METODO

SUJETOS: participaron 28 niños de nivel preescolar que asistían al Jardín de Niños "Mi Fantasía", de la Delegación Cuajimalpa de Morelos, todos los niños pertenecen a una clase económica media.

De un total de 16 niños que asistían al primer grado se seleccionaron 10 niños de manera aleatoria, cinco niñas y cinco niños, con un rango de edad de 3 años 11 meses a 4 años 6 meses.

Respecto al segundo grado, de un total de 14 niños se seleccionaron de manera aleatoria 10 sujetos, cinco niñas y cinco niños, con un rango de edad de 4 años 6 meses a 5 años 6 meses. En esta muestra hubo pérdida de un sujeto de sexo masculino, por lo que la investigación se terminó con 9 sujetos.

Por último en el tercer grado se trabajó con los 9 sujetos que asistían, quedando la muestra conformada por cuatro niñas y cinco niños, con un rango de edad de 5 años 6 meses a 6 años 6 meses.

En la tabla 1 se muestra el número de sujetos por grado y las medias de edad, se observa una diferencia aproximada de un año entre la media de cada grado.

ESCENARIO: la escuela cuenta con 3 grados académicos, preescolar 1, 2 y 3. Con grupos únicos en cada nivel. La investigación se llevó a cabo en los salones y en el patio de recreo. Los salones

tienen una dimensión de 3 x 4 m, y cuentan con mesas, sillas y un escritorio. El patio de recreo tiene una dimensión de 10 x 8 m., en el que se encuentra una resbaladilla.

El programa de actividades de dicha escuela es totalmente estructurado y dirigido por las educadoras, está enfocado a estimular el desarrollo del niño en las siguientes áreas:

- a.- Para primer grado: motricidad gruesa y fina, coordinación viso-motriz, maduración respecto a conceptos básicos de cantidad, calidad y tiempo; arreglo personal, lenguaje, afectivo-social, ecología.
- b.- Para segundo grado: coordinación viso-motriz, maduración respecto a conceptos básicos de cantidad, calidad y tiempo, matemáticas, pre-escritura, afectivo-social y ecología.
- c.- Para tercer grado: maduración (ubicación espacial, cantidad, calidad, tiempo, correspondencia), coordinación y percepción, lecto-escritura, matemáticas, afectivo-social, ecología.

MATERIALES: para las grabaciones se emplearon 2 video cámaras de 8mm, apoyadas en trípodes. Para la codificación de los datos se empleó una video casetera con monitor, computadora profesional y el programa de Registro Conductual Computarizado SIRECC (Torres, Zarabozo y López, 1992.).

INSTRUMENTOS:

Con la finalidad de evaluar el desarrollo de competencias académicas y sociales en los niños se emplearon los siguientes instrumentos:

a) La escala "Preschool Development Profile" (Brown S.L., D'Eugenio D., Drews J.E., Haskin B.S., Whiteside E.L., Moersch M.S. y Rogers S.J., 1981). La escala es una compilación de los principales logros del desarrollo de los niños de 3 a 6 años en las áreas perceptual/motor fino, cognición, lenguaje, social, autocuidado y desarrollo motor grueso. Consta de un total de 213 reactivos.

El área Perceptual/Motor Fino consta de 35 reactivos que exploran habilidades de coordinación motora fina, coordinación ojo-mano, discriminación de formas, identificación de objetos. La parte Cognoscitiva consta de 44 reactivos, y está basada en la etapa preoperacional propuesta por Piaget.

Las habilidades cognoscitivas examinadas incluyen el manejo de las nociones de: clasificación, número, espacio, seriación y tiempo. La sub-escala de Lenguaje contiene 31 reactivos encaminados a evaluar el uso del vocabulario, así como el uso de estructuras básicas, significados, expresión oral.

La parte Social consta de 30 reactivos que exploran la capacidad del niño para desenvolverse en su medio social, tomar decisiones, adaptarse a situaciones, relacionarse con otros niños, cooperatividad, curiosidad, responsabilidad, interés por los otros y por situaciones.

En el área de Autocuidado se tienen 19 reactivos que evalúan el grado en el que el niño es capaz de desplegar acciones autónomas en beneficio propio, mostrar control de sus acciones y

aprender a ser autosuficiente respecto a sus necesidades básicas como: alimentación, vestido, limpieza etc.

Por último, en el área Motora se tienen 57 reactivos que exploran el nivel de desarrollo de las siguientes habilidades: balanceo estático, balanceo dinámico, velocidad, reacciones rápidas, resistencia, coordinación ojo-mano.

Los reactivos de cada sección se agrupan en 6 diferentes niveles de edad: de 3 a 3 1/2, de 3 1/2 a 4, de 4 a 4 1/2, de 4 1/2 a 5, de 5 a 5 1/2 y de 5 1/2 a 6. Excepto en el área de autocuidado en la que los niveles son los siguientes: 3-4, 4-5, 5-6. En cada nivel los reactivos están dispuestos en un orden gradual de menor a mayor dificultad. La administración del test se inicia en un nivel que se piensa es apropiado para el niño. Esto se puede determinar por la observación del niño en juego e información proporcionada por otros (padres o educadoras).

Una vez que la prueba se ha enfocado en un rango particular de ítemes en una escala de desarrollo, los ítemes se deben presentar hasta que el niño fracasa todos los ítemes consecutivos correspondientes a un nivel de 6 meses. Este proceso determina los niveles más altos y bajos de la ejecución del niño, una vez determinados estos niveles se procede a aplicar las otras secciones de la prueba, el nivel basal de la primera sección se puede tomar como base para iniciar las otras pruebas.

Cada ítem se califica de la siguiente manera: (P) si el niño cubre el criterio, (F) si falla, (FP) para indicar que la habilidad está en proceso, (O) cuando se omite el ítem. La ejecución del niño se

traza en una gráfica para representar el número mayor de ítemes consistentemente realizados en cada una de las 6 áreas y conectando las marcas, se obtiene un perfil del nivel general de desarrollo.

b) Una escala de estimación de las educadoras en relación a competencias sociales y académicas del niño, construida para la presente investigación, como se ha hecho en otros estudios (Parten, 1932; La Freniere y Sroufe, 1985; Denham, 1991; Provost y LaFreniere, 1991). La escala abarca dos áreas: social y académica. Consta de 17 reactivos en el área social, que se relacionan a aspectos de sociabilidad, adaptación, independencia, liderazgo, obediencia y conductas prosociales. En la parte académica se tienen 12 reactivos relacionados a aspectos de: limpieza, rapidez, atención, distracción, dedicación al trabajo. (Ver anexo 3).

c) Listado de atributos sociales y académicos en donde las educadoras jerarquizaron a los niños, del mayor a menor grado en el que poseen cada atributo. Algunos de ellos son: sociabilidad, independencia, liderazgo, rebeldía, cooperatividad, obediencia, limpieza, atención, dedicación al trabajo, responsabilidad, distracción, apoyo a otros niños, adaptación al medio. (Ver anexo 4).

Procedimiento:

Las grabaciones se realizaron en el salón de clase y patio de recreo.

a) En el salón se videograbó a cada niño por un tiempo de una hora diaria, en actividades normales, entre las 9:30 y 10:30 a.m. durante 5 semanas, grabando un día por semana en cada nivel, variando el día de grabación de semana a semana.

Los días de grabación fueron Lunes, Miércoles y Viernes, por lo que la primer sesión de grabación para el primer grado fue el Lunes, para el segundo grado el Miércoles y para el tercer grado el Viernes. En la siguiente semana correspondiente a la segunda sesión de grabación se recorrieron los grados en relación al día, de esta manera la segunda grabación para el primer grado fue en Miércoles, para el segundo grado en Viernes y para el tercer grado en Lunes. Este procedimiento se continuó hasta completar 5 horas de grabación.

Dadas las condiciones de cada salón se emplearon dos cámaras de video situadas en puntos estratégicos, desde donde se obtuvo una perspectiva completa de los niños y de las actividades que ocurrían en el salón. Además con cada cámara se capturaron 5 niños de los que participaron en la investigación.

b) En el patio de recreo se filmó diariamente por un tiempo de 50 minutos, de las 11:30 a.m. a las 12:20 p.m. Se grabó a cada niño de manera individual por intervalos de 10 minutos en diferentes días hasta completar una hora de grabación, por cada niño.

Para esto se fijó un orden de grabación para cada sesión el cual se cambió aleatoriamente de sesión a sesión, con la finalidad de que los niños fueran grabados en diferentes días e intervalos de tiempo en la hora de recreo. Cuando los niños no asistían a la escuela el día en que se fijaba su grabación, se les filmó dos veces en un mismo día en diferentes intervalos para reponer la grabación.

En el patio se emplearon dos cámaras, una que quedaba fija en un ángulo desde el cual se obtuvo una visión del 80% del patio, para tener una idea global de las actividades. Y la otra cámara

se empleó para efectuar un seguimiento individual de cada niño. Estas dos grabaciones se vaciaron a un solo video, en el que en un recuadro se observa el contexto del patio y en el resto de la pantalla al sujeto focal.

Para codificar la participación social de los niños como idea original se deseaba emplear el catálogo propuesto por Parten (1932; ver anexo 1), pero se observaron conductas en el salón y patio que quedaban fuera del catálogo, por tal razón y dado que también se codificó la participación de las educadoras se complementó con el catálogo de López y Cols. (ver anexo 2), el cual se ha empleado principalmente en salón de clase. De esta manera se obtuvo un nuevo catálogo adaptado para la presente investigación, tanto para las actividades de salón como para el patio de recreo.

Se emplearon 5 categorías del catálogo de Parten (1932; Desocupado, Espectador, Juego Solitario, Juego Asociativo y Juego Cooperativo), y 10 categorías del catálogo de empleado por López y Cols. En la siguiente tabla se muestran las categorías que se complementaron de los dos catálogos.

Parten (1932)	López y Cols.	Catálogo Definitivo
Desocupado	Actividad individual	Actividad individual
Espectador	Observador Social	Observador social
Juego asociativo y juego cooperativo	Juego	Juego grupal

Del catálogo empleado por López, se ampliaron para la presente investigación las definiciones de las categorías instruccional y académica. Las demás categorías no se modificaron.

Por lo tanto, las categorías en el salón para las educadoras fueron: Instruccional y Normativa; para los niños se emplearon las siguientes categorías: académica, juego programado, juego grupal y solitario, interacción social, observación social, interacción negativa, actividad individual. Para codificar la participación en el patio de recreo se empleó la categoría de Normativa para las educadoras, y para los niños: interacción negativa, juego grupal, juego solitario, juego programado, interacción social, juntos (categoría utilizada por Bakeman y Brownlee, 1980), observación social y actividad individual. (Ver anexo 5).

Por otra parte, se aplicó a los niños una escala de desarrollo "Preschool Development Profile" de Brown L. S, et al.(1981). La evaluación se aplicó de manera individual y se examinó a un niño por día, dedicando un tiempo aproximado de una hora, por las mañanas. Para tal efecto se utilizó un salón pequeño (2 x 3 m), que cuenta con un escritorio, mesa y sillas para niños, que generalmente es destinado para evaluaciones psicológicas.

Además se aplicó una escala para que las educadoras evaluaran a los niños respecto a competencias sociales y académicas. Se les pidió que evaluaran a un niño por día, y que jerarquizaran a los niños en dos atributos cada día, con el fin de no saturarlas y afectar sus estimaciones. Esta actividad se realizó al término de las actividades de trabajo diarias.

CODIFICACION: la codificación de las conductas se efectuó empleando el programa computarizado SIRECC (Torres, Zarabozo y López, 1992), el cual permite realizar registros continuos de las conductas con una aproximación a la milésima de segundo, y tiene la característica de preservar el orden de aparición de las conductas y la duración.

La codificación se realiza de la siguiente manera: se registran en un archivo las categorías y códigos de las mismas, asignando una tecla numérica del teclado de la computadora a cada categoría. Según el comportamiento observado se presiona la tecla correspondiente efectuándose el conteo de la duración de cada categoría; este procedimiento se continúa hasta que finaliza el video. De esta manera se obtiene un archivo con la secuencia de las categorías y el tiempo ocupado por cada una de ellas.

Los registros se realizaron codificando las conductas de un sujeto a la vez hasta completar 5 horas de salón y una hora de patio, por cada niño.

Para probar el catálogo se emplearon 3 sesiones videograbadas de cada uno de los grados, utilizando un total de 9 sesiones en cada contexto.

Primero se obtuvo el acuerdo intraobservador con muestras de cada grado en cada una de las condiciones (salón y patio), obteniendo un índice de concordancia de .83, en salón y de .85 en patio, mediante el cálculo del coeficiente de correlación Kappa.

Después se obtuvo la concordancia entre observadores (también con diversas muestras), obteniendo un Kappa de .81 en salón y de .78 en patio. No se probaron más videos ya que, el esquema de codificación que se usa se ha estado empleando en diversos estudios, por lo que la finalidad en este estudio era más que nada realizar un chequeo de dicho esquema.

RESULTADOS.

Los resultados de la investigación se presentan de acuerdo al siguiente orden: (1) Asignación de tiempo a las categorías observadas por grado en ambos contextos (salón y patio); (2) Orden jerárquico de la asignación de tiempo a las categorías en ambos contextos a través de los grados; (3) Comparaciones del tiempo asignado a las categorías por contexto y grado; (4) Análisis de transiciones entre las categorías observadas; (5) Resultados de la aplicación de la prueba de desarrollo y su relación con las categorías observadas; y (6) Resultados obtenidos de las escalas de percepción aplicadas a las educadoras y su relación con las categorías observadas, con el fin de obtener la validez convergente del catálogo empleado.

Participación observada en cada grado.

Uno de los objetivos del estudio fue evaluar las posibles influencias de dos contextos, que como ya se mencionó, difieren en las restricciones impuestas, y en los que se observó la participación del niño. Para tal efecto se identificaron las diferentes formas de participación del niño en salón de clase y patio de recreo; con este fin se computarizaron los datos obtenidos mediante la codificación de los videos, obteniendo un porcentaje de asignación de tiempo grupal por cada tipo de participación del niño y de las intervenciones de las educadoras. Este porcentaje se obtuvo transformando la duración obtenida a través de las sesiones, esto debido a que, aunque se tenía un tiempo fijo de grabación, la duración en ocasiones variaba debido a las disposiciones escolares, de esta manera al transformar el dato duración a porcentajes es posible hacer comparaciones entre sujetos, entre grupos y entre condiciones de observación.

En la figura 1, se muestran los porcentajes de tiempo asignados a las categorías por cada grado en salón y en patio. Las barras vacías corresponden a salón de clase y las negras a patio. Nótese que algunas categorías se observaron en ambos contextos, mientras que otras solamente se observaron en salón o en patio. La descripción de estos datos procederá de la siguiente manera: primero se hará referencia a las categorías que obtuvieron el mayor porcentaje en cada uno de los tres grados, tanto en salón como en patio, posteriormente se realizará la descripción de las demás categorías por grado en los dos contextos.

Para los tres grados se observa que Actividad Académica (AA; en salón) y Juego Grupal (JG; en patio), obtuvieron los mayores porcentajes de asignación de tiempo, para Académica se tienen los siguientes porcentajes: 39% en primero, 45% en segundo y 50% en tercero; para Juego Grupal se tienen los siguientes: 43%, 49% y 45%, respectivamente.

En primer grado, (Gráfica Superior, Figura 1), considerando a las categorías que aparecieron en ambos contextos (salón de clase y patio de recreo): Actividad Individual (AI) y Juego Programado (JP) se presentaron con mayor porcentaje en salón, mientras que Interacción Social (IS), Juego Grupal (JG), Juego Solitario (JS) y Observación Social (OS) se presentaron con mayor porcentaje en patio. La categoría Juntos (JU) se presentó solamente en patio con mucho menor frecuencia que las demás. Respecto a las intervenciones de las educadoras, en primer grado la categoría Instruccional (II) tuvo una asignación de tiempo menor al 10%, y la categoría Instrucción Normativa (IN) se presentó muy rara vez, siendo su porcentaje similar en patio y en salón.

En segundo grado, (Gráfica Intermedia, Figura 1), en relación a las categorías observadas en ambos contextos se tiene que Actividad Individual (AI), Interacción Social (IS) y Observación Social

(OS), se presentaron con mayor frecuencia en patio, obteniendo porcentajes de asignación de tiempo mayores que los obtenidos en salón. Las categorías Juego Solitario (JS) y Juntos (JU) solamente se observaron en patio y con frecuencias muy bajas. La categoría Juego Programado (JP) se presentó con mayor porcentaje en salón. Por otra parte, las intervenciones de las educadoras tanto en salón como en patio fueron mucho menos frecuentes, presentándose en salón solamente las de tipo instruccional (II).

Por último en tercer grado, (Gráfica Inferior, Figura 1), a excepción de Actividad Académica (AA), las demás categorías observadas en salón se presentaron con porcentajes muy reducidos, menores al 19%, tal es el caso de Actividad Individual (AI), Interacción Instruccional (II), Interacción Social (IS), Juego Grupal (JG), Juego Programado (JP) y Observación Social (OS).

Las categorías Actividad Individual (AI), Interacción Social (IS), Juego Programado (JP) y Observación Social (OS) se presentaron con mayor porcentaje de asignación de tiempo en patio. Las categorías Juego Solitario (JS) y Juntos (JU) se presentan solamente en patio y con porcentajes menores al 5%. Se observa también que las intervenciones de las educadoras son mucho menos frecuentes en patio que en salón, destacándose las de tipo instruccional (II) en salón.

Como se observa, hay cierta similitud en cuanto al orden jerárquico en el que se presentaron las conductas en cada grado. También se nota que hay unas conductas que se presentan con mayor asignación de tiempo en salón como Actividad Académica (AA), Actividad Individual (AI) y Juego Programado (JP); mientras que en patio son más frecuentes las categorías de participación social como Juego Grupal (JP) e Interacción Social (IS).

Orden Jerárquico de la Asignación de Tiempo a las diversas Categorías.

Otra posibilidad que se consideró en el estudio es en relación a la posibilidad de que las demandas, tanto académicas como de comportamiento social, cambien con el grado académico y produzcan reajustes en la distribución de tiempo a las diferentes categorías conductuales. Para investigar esto se comparó el porcentaje de asignación de tiempo en cada situación a través de los tres grados. Por tal motivo con el fin de corroborar esta suposición, con los porcentajes de asignación de tiempo por grado y contexto, se elaboraron dos gráficas (Figura 2), para comparar los posibles cambios a través de los grados, para el total de categorías observadas en los tres grados.

Es posible suponer que las diferencias en el porcentaje de tiempo asignado a las diversas categorías se relacionen con los cambios en la jerarquía de preferencias de los niños, por lo que en la presente descripción en ocasiones se sustituirá el término asignación de tiempo por preferencia, independiente de la fuente que las determine.

En la gráfica superior, de la figura 2, se muestran los porcentajes de tiempo asignados por cada grado a las categorías observadas en salón. Las barras vacías corresponden a primer grado, las negras a segundo grado y las rayadas a tercer grado.

Se puede observar que Actividad Académica (AA) ocupa el mayor porcentaje de tiempo, le sigue en orden de preferencia Actividad Individual (AI), posteriormente Interacción Social (IS); y en cuarto lugar Interacción Instruccional (II), después Juego Programado (JP), y por último con un porcentaje similar las categorías Juego Grupal (JG) y Observación Social (OS). La inspección visual sugiere que ciertas categorías muestran mayor o menor asignación de tiempo en función del grado académico, así por ejemplo, Actividad Académica se presenta con mayor asignación de tiempo en

tercero, le sigue segundo y por último primero; en el caso contrario Actividad Individual y Juego Programado se presentaron con mayor porcentaje en primero, le sigue segundo y por último con menor valor en tercero.

Otras categorías se presentan con porcentajes similares en los tres grupos, como en el caso de Interacción Social, Juego Grupal y Observación Social.

En la gráfica inferior (Figura 2), se muestran los porcentajes de asignación de tiempo para las categorías observadas en patio. Se observa que Juego Grupal tiende a ocupar mayor porcentaje de tiempo, le sigue en orden de preferencia Actividad Individual y en tercer lugar Interacción Social. Las demás categorías se presentan con valores similares, pero en porcentajes mucho menores que las anteriores. Es notorio que la categoría de Juego Grupal se presenta con mayor porcentaje en segundo, después en tercero y por último en primer grado, en relación a las categorías de Interacción Social y Juntos se observa que se presentan con mayor porcentaje en tercero, después en segundo y por último en primero. Las categorías Juego Programado y Solitario se presentan con porcentajes menores a las anteriores, y por último en orden de preferencia para los tres grados se tienen las categorías Observación Social, Interacción Negativa e Instrucción Normativa.

Lo anterior sugiere posibles diferencias cuantitativas, respecto al porcentaje de tiempo asignado, no obstante que el orden de preferencia podría mantenerse en términos cualitativos a nivel de su ordenamiento, a través de los grados.

Con el fin de corroborar si el ordenamiento en la asignación de tiempo a cada categoría difiere o no de un nivel a otro, se aplicó la prueba de correlación por Rangos de Spearman. En la tabla 2 se muestran las matrices de correlación.

De los datos obtenidos se concluye la existencia de una relación muy elevada y significativa en cuanto a la asignación jerárquica de las categorías, que las muestras presentaron. Lo cual sugiere cierta consistencia de las condiciones a través de los grados en este nivel de análisis.

Comparación de condiciones de observación.

Otro tipo de análisis mediante el cual se pueden estimar las posibles influencias de las condiciones de observación, es evaluar si las diferencias observadas en la asignación de tiempos a las categorías se encontraba determinado por los factores contexto (salón y patio), y/o el grado (1º, 2º, y 3º), para tal efecto se realizaron análisis de varianza tomando contexto y grado como factores.

Con fines de facilitar el análisis, en las tablas 3, 4 y 5, se agrupan los resultados según los efectos de las restricciones hayan sido significativos en contexto o en grado.

En la tabla 3 se presentan los datos obtenidos de las categorías cuyas diferencias significativas estuvieron determinadas por el factor contexto. Se observaron porcentajes de asignación de tiempo mayores en patio que en salón en las categorías Juego Grupal, Observación Social, Interacción Social, Juego Solitario e Interacción Negativa, sugiriendo que el patio de recreo promueve con mayor probabilidad este tipo de conductas en el niño. Excepto, Instrucción Normativa que obtuvo mayor porcentaje en salón.

En la tabla 4 se presentan los resultados obtenidos para la categoría Actividad Individual, respecto a la cual las diferencias observadas estuvieron determinadas por el factor grado. Se observó

mayor porcentaje de asignación de tiempo para esta categoría en primer grado, después en segundo y por último en tercer grado. Una vez obtenido el análisis de varianza se procedió a realizar una comparación por pares para determinar en cuales grados se encontraban las diferencias. Se corrigió $p=0.05$, por comparaciones múltiples, obteniendo un $p=0.016$.

Para Actividad Individual se encontró una diferencia entre las medias de tercero a primero con un valor $t=-7.528$ y una $p=0.007$, lo que indica que la asignación de tiempo a Actividad Individual, decrece de primero a tercero, pero no de segundo a tercero ni de primero a segundo. Las diferencias están entre primer y tercer grado solamente.

Por último en la tabla 5 se presentan los análisis para las categorías que solamente se presentaron en salón o en patio, se realizó un análisis por grado, en donde en el caso de Actividad Académica no se encontraron diferencias. Por el contrario, para las categorías Interacción Instruccional, Juntos y Juego Programado sí se encontraron diferencias significativas a través de los grados.

En el caso de la categoría Interacción Instruccional, las diferencias en la asignación de tiempo son significativas, al realizar las comparaciones por pares, se observaron diferencias entre las medias de segundo y primer grado, y de tercero y primer grado. Con valores de $t=-2.573$ y $t=-33.186$, respectivamente, con $p<0.001$, en ambos casos; lo que indica que las diferencias se dan de tercero a primero y de segundo a primero. En este sentido la intervención de la educadora de tipo instruccional se presenta con mayor frecuencia en primero que en segundo y tercero. Es decir, disminuye conforme el grado académico aumenta.

Para la categoría Juntos (en el patio), al efectuar la prueba de comparación por pares, se observaron diferencias en las medias de tercero y primero, y de tercero y segundo, con valores de $t=2.630$ y $t=2.149$, y probabilidades de $p=.005$ y $p=.015$, respectivamente. Esto indica que hay una asignación de tiempo significativamente mayor a esta categoría en tercero que en primero y segundo.

Por último para la categoría Juego Programado el análisis solamente se efectuó con los datos arrojados en salón, dado que es una conducta propia de las actividades propuestas por la educadora en dicho contexto. Al efectuar la prueba de comparación por pares se observaron diferencias en las medias entre tercero y primero, con valores iguales a $t=-2,841$ y $p=0.001$, lo cual indica que en este sentido se presenta menor porcentaje de asignación significativo en tercero respecto a primero.

Análisis de Transiciones.

Una segunda pregunta general fue saber si el contexto y el grado académico afectan las estructuras de comportamiento, dado que en los análisis anteriores se encontraron diferencias en la asignación de tiempo a algunas categorías, por contexto y grado; esto permite suponer que también las transiciones entre categoría de conducta presenten diferencias. Para corroborar dicha suposición se efectuó un análisis de las transiciones realizadas por los niños entre las categorías observadas, y también en relación a los intercambios de comportamiento entre el niño y la educadora. Para tal efecto se crearon matrices antecedente-consecuente, trabajando con la transición de una conducta a otra, con lo cual se obtuvo un conteo de transiciones, en donde en cada celdilla se tiene la frecuencia observada por transición, de esta manera se obtuvieron las matrices de cada grado. Con la matriz de transiciones obtenida se efectuó el análisis Log-Lineal.

Un primer paso fue determinar la existencia de una estructura de relaciones estable a través de sujetos, con ese fin se probó el modelo de Homogeneidad. Mediante los análisis realizados se comprobó que solamente los datos de la muestra de primer grado, en patio, se ajustaron al modelo de Homogeneidad con una $G^2_{(61)}=25.24$ y una $p=1$, lo cual sugiere la presencia de una estructura de comportamiento común para esta muestra.

Para las muestras que no se ajustaron al modelo de Homogeneidad, se probó el modelo de Independencia para cada sujeto, en este caso, en salón, en todos los sujetos (excepto el sujeto 6 de tercer grado), se rechazó individualmente el modelo con $p<0.05$ (ver tablas 6A, 6B y 6C). En el caso de patio para segundo grado solamente en dos sujetos (7 y 9), se rechazó el modelo con $P<0.05$; esto sugiere la existencia de una relación entre las transiciones efectuadas por los niños. Para tercer grado en patio se aceptó el modelo de independencia en todos los sujetos, indicando ausencia de dependencias secuenciales significativas de primer orden. No se presentan los datos obtenidos de este análisis para patio dado que en su mayoría el modelo de independencia se aceptó.

Una vez obtenidos los análisis de Homogeneidad e Independencia, se efectuó una corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples, con el fin de obtener el valor de Z crítico, a partir del cual determinar con base en los residuos estandarizados las transiciones significativas, en los casos en los que se rechazó el modelo de independencia y para el caso en el que se aceptó homogeneidad.

La corrección se realizó debido a que se efectúan múltiples comparaciones, por lo que resulta necesario corregir la $p=0.05$.

La corrección se efectuó de la siguiente manera: de las 11 categorías de participación observadas en salón se obtuvo una matriz de 11 x 11. Como la categoría Otras Conductas no era de interés, ni tampoco las transiciones de una categoría con ella misma, dichas transiciones se tomaron como ceros estructurales, por consiguiente la matriz constó de 10 categorías, con un total de 71 comparaciones. Entonces la $p=0.05$ se dividió entre ese total de comparaciones obteniendo una $P=0.0007$. Este valor se ubicó en tablas de distribución z, para identificar el valor crítico, obteniendo una $z_{(0.0007)}=3.55$. Se observaron los valores iguales o mayores a ese criterio para establecer las transiciones significativas en salón. Para las categorías empleadas en patio se efectuó el mismo procedimiento partiendo de las 10 categorías observadas, obteniéndose una $z_{(0.0009)}=3.5$, criterio con el cual se determinaron, mediante los residuos estandarizados, las transiciones significativas para patio.

Ubicando los valores iguales o mayores al criterio establecido, se encontraron dos transiciones significativas en primer grado en patio (en este caso la muestra mostró transiciones homogéneas), la primera de Interacción Social a Actividad Individual (residual=3.681 y probabilidad condicional=.33), y la segunda de Actividad Individual a Interacción Social (residual=3.942 y probabilidad condicional=.50). Lo cual indica que la participación de los niños de primer grado, en patio, se caracteriza por periodos interdependientes de conductas sociales a conductas individuales.

Respecto a los análisis de independencia realizados en patio para segundo grado (como se dijo anteriormente sólo en dos sujetos en 2º se rechazó la prueba de independencia), se observó que el sujeto 7 presentó dos transiciones significativas las cuales son: Instrucción Normativa a Juego Solitario (residual=3.864 y probabilidad condicional=1), y de Juego Solitario a Juego Grupal (residual=4.048 y probabilidad condicional=.78). Y para el sujeto 9 solamente se observó una transición significativa de Actividad Individual a Observación Social (residual=4.118 y probabilidad condicional=.37).

Estos hallazgos parecen explicarse por el hecho de que en patio hay actividades sostenidas, tal es el caso de Juego Grupal, por lo tanto las transiciones son escasas y, según el análisis, no sistemáticas. Sobre todo esta persistencia se observó en segundo y tercer grado.

Por el contrario en salón se observó una diversidad de transiciones, aunque esta decrece de primero a segundo y de segundo a tercero, como se muestra en la tabla 7. En esta tabla se presentan en primer lugar las transiciones que resultaron significativas de acuerdo al criterio establecido ($z_{(0.0007)}=3.55$), el grado y sujetos en los que se observaron, y los residuos y probabilidades condicionales.

Se observa que en primer grado se obtuvieron 13 transiciones significativas, en segundo 8 y en tercero 6. La transición común para los tres grados, observada en varios sujetos, fue de Instruccional a Actividad Académica, cuya probabilidad menor fue de .10 en primero y la mayor de .74 en segundo.

Las transiciones comunes entre los sujetos de primero y segundo grado son: (a) Juego Grupal-Instrucción Normativa (sujetos 1, 2, 10 en primero; y sujetos 3 y 9 en segundo), con una probabilidad menor igual a .09 y una probabilidad mayor igual a .27; (b) Interacción Social-Juego Grupal (sujetos 4, 9 y 10 en primero; y sujetos 6 y 9, en segundo), con una probabilidad menor igual a .06 y una probabilidad mayor igual a .11; (c) Interacción Negativa-Instrucción Normativa (sujeto 8 en primero; y sujetos 3 y 8 en segundo), con una probabilidad menor igual a .22 y una probabilidad mayor igual a .50.

Las transiciones comunes entre los sujetos de primero y tercero son: (a) Actividad Académica-Interacción Social (sujetos 5 y 6 en primero, y sujeto 4 en tercero), con una probabilidad menor igual a .34 y una probabilidad mayor igual a .48; (b) Interacción Social-Académica, sujeto 6 en primero con una probabilidad igual a .45, y sujeto 4 en tercero con una probabilidad igual a .54.

Esto indica que el patrón más común para los tres grados fue de Instruccional a Académica, lo que concuerda con las expectativas dadas por el contexto. En segundo lugar los patrones de Juego Grupal a Instrucción Normativa, Juego Solitario a Juego Grupal, Actividad Académica a Interacción Social y de Interacción Social a Actividad Académica se presentaron al menos en dos de los grupos.

Por otra parte se observaron transiciones particulares a cada grado, tal es el caso de las transiciones que se muestran en la tabla 8. En primer grado la transición de Actividad Individual a Juego Programado y viceversa, se observó en el sujeto 6 con probabilidades de .07 y .79, respectivamente. La transición de Juego Grupal a Interacción Negativa se observó en el sujeto 7 con una probabilidad igual a .20; la transición de Interacción Negativa a Juego Grupal se observó en el sujeto 9 con una probabilidad igual a .27. Respecto a las transiciones de la categoría Observación Social con Juego Grupal, Juego Solitario e Instrucción Normativa, se observaron en los sujetos 7, 9 y 10 con probabilidades iguales a .09, .05 y .12, respectivamente.

En segundo grado se observó la transición de Juego Solitario a Juego Grupal en los sujetos 1 y 7 con probabilidades iguales a .50, en cada caso. La transición entre Instruccional e Interacción Negativa se observó en el sujeto 7 con una probabilidad de .08; y la transición de Actividad Individual a Instruccional se observó en el sujeto 8 con una probabilidad igual a .40.

Por último en tercer grado se observaron tres transiciones: de Observación Social a Juego Programado, de Instrucción Normativa a Juego Programado y de Juego Programado a Instrucción Normativa, en los sujetos 7 y 9, con probabilidades iguales a .09, .11 y .20, respectivamente.

Prueba de Desarrollo.

Con el fin de conocer la relación entre los tipos de participación mostrada por los niños y su desarrollo, se aplicó una escala de Desarrollo General. Los resultados mostraron que los niños se comportaron por lo general de acuerdo al nivel en el que se les ubicó respecto a su edad cronológica y su desempeño en la primer sub-escala; en este caso los niños de primer grado se ubicaron en los niveles uno y dos, los de segundo grado en los niveles 3 y 4 y los de tercero en el nivel 5.

Lo anterior permite contemplar la posibilidad de que exista una relación entre el grado académico y el nivel de ejecución de la prueba. Para corroborar dicha suposición se procedió a realizar una correlación entre los tres grados académicos (1° al 3°), y los cinco niveles de la prueba (1 al 5). El análisis arrojó una $r=0.910$ con una $p<0.001$, lo cual indicó una correlación elevada y significativa entre grado y nivel. Esto nos permite suponer que en este caso las diferencias observadas en cuanto a la asignación de tiempo a las categorías, determinadas por el factor grado, también puedan estar determinadas de la misma manera por el factor nivel.

Esto nos haría suponer que respecto a las categorías Actividad Individual, Interacción Instruccional, Juntos y Juego Programado, cuyas diferencias estuvieron determinadas por el factor grado, la asignación de tiempo se daría de la siguiente manera:

- a) Los niños ubicados en primer y segundo nivel dedicarían más tiempo a Actividad Individual, Juego Programado e Interacción Instruccional, que los de tercero, cuarto y quinto nivel.

- b) Los niños de quinto nivel dedicarían mayor tiempo a la categoría de Juntos que los niños de otros niveles.

Estimación de las educadoras en relación a diversos rasgos de participación de los niños y las categorías observadas.

Por último, con la intención de establecer cierta relación entre la participación observada en salón y patio, y la participación medida a través de instrumentos de evaluación aplicados a las maestras, se efectuó una correlación por rangos de Spearman, entre los porcentajes de tiempo asignados por cada niño a las categorías observadas, y el nivel en el que las educadoras los ubicaron en cada uno de los rasgos medidos.

Las categorías observadas que se correlacionaron con las estimaciones de las educadoras fueron: Interacción Social y Juego Grupal (porcentajes de salón y patio, por separado), y Actividad Académica en salón de clase.

De las puntuaciones que las educadoras asignaron a cada niño en la escala tipo likert, se obtuvo un porcentaje de rasgo social y académico. El procedimiento para ello fue el siguiente: por cada uno de los sujetos, se contabilizó el número de ítems en que la educadora calificó con 1 y 2(ó 5 y 6, en los reactivos de sentido inverso), ya que estas puntuaciones se consideraron como el nivel

en el que la educadora manifestó que el niño poseía en mayor grado el rasgo que medía cada reactivo. Posteriormente se multiplicó por 100 el número de ítems contabilizados, y la cifra obtenida se dividió por el total de reactivos de la escala social y académica, según el caso, obteniendo de esta manera una porcentaje de cada rasgo. Por ejemplo, si un sujeto tenía calificaciones de 1 y 2 (ó 5 y 6) en 12 de los ítems de la escala social, se multiplicó 12×100 , y el resultado se dividió entre 17 (total de reactivos de la escala). Obteniéndose 70% de rasgo social, de acuerdo a los datos empleados.

El porcentaje, así obtenido, se correlacionó con los porcentajes de tiempo observados para las categorías tanto en salón como en patio. El porcentaje de rasgo social de la escala se correlacionó con el porcentaje de tiempo mostrado por Interacción Social y Juego Grupal; y el porcentaje de rasgo académico se correlacionó con el porcentaje de tiempo asignado por cada niño a Actividad Académica. El análisis no arrojó datos significativos entre lo observado y lo medido.

Respecto al instrumento de ordenación por rangos a diversos rasgos el procedimiento fue el siguiente:

- 1.- Los rasgos de índole social como Sociable, Independiente, Cooperativo, Ayuda a los demás, Obediente y Adaptación al medio, se correlacionaron con los porcentajes de Interacción Social y Juego Grupal, observados en salón y patio.
- 2.- Los rasgos de índole académico como Dedicación al trabajo, Atento y Responsable se correlacionaron con el porcentaje de tiempo para Actividad Académica.

3.- El rasgo Rebelde se correlacionó con el porcentaje de tiempo de Interacción Negativa, observado en salón y patio.

4.- El rasgo Distraído se correlacionó con los porcentajes de tiempo de Observación Social y Actividad Individual, observados en salón y patio.

En este caso el análisis tampoco arrojó resultados significativos que permitan establecer una relación entre la participación medida y observada.

DISCUSION Y CONCLUSIONES.

El medio preescolar representa para el niño un conjunto de condiciones diferentes y ajenas a las de su medio familiar, a las cuales debe adaptarse, y dentro de las cuales el niño se desarrolla en los aspectos social, emocional, intelectual y físico.

Dentro del centro preescolar el interés se centra principalmente en motivar al niño en:

- a) El desarrollo de competencias académicas, mediante su participación en actividades establecidas por el programa académico y organizadas por la educadora.
- b) El desarrollo de competencias sociales mediante su participación en actividades que posibiliten su adecuada relación con otros niños.

Cabe señalar que el logro de estos objetivos está enfocado a estimular en el niño un nivel de adaptación adecuado al medio escolar, en el presente y en lo futuro; y que además, están en función de una serie de restricciones impuestas por varios factores:

En primer lugar se tienen las restricciones de tipo institucional, particulares a cada centro preescolar, dichas restricciones determinan de manera general las demandas sociales y académicas a las que se ve sometido el niño al ingresar a la escuela.

En segundo lugar las demandas implícitas en el programa de actividades académico y la forma particular de llevarlo a cabo por la educadora, tales como el horario de trabajo, los tiempos asignados a cada actividad, el nivel de exigencia en la ejecución del niño, determinan una configuración muy particular al interior de cada grupo.

En tercer lugar se tienen las restricciones de tipo normativo impuestas por la educadora, en relación a lo que está o no permitido.

Otro factor es el relacionado al espacio físico y a los recursos materiales y didácticos con los que cuenta la institución, ya que se sabe, esto influye en el desarrollo o limitación de ciertas conductas (Smith Y Connolly, 1980).

De esta manera, este conjunto de condiciones delimita y da forma a la organización de actividades sociales y académicas, influyendo en la configuración específica de un contexto social y físico en el cual el niño participa.

Por lo tanto en el ámbito escolar es posible identificar al menos dos contextos con características bien definidas: el salón de clase y el patio de recreo.

El primero se puede caracterizar por un nivel de restricciones mayores, en donde los objetivos de las actividades y las regulaciones son fijadas por factores externos al niño, siendo estos generalmente de tipo normativo, en relación al tipo de actividades, tiempos en que se debe cubrir una

actividad, cómo se debe realizar, lo que es permitido y lo que no lo es; incluso de un grado a otro la configuración de los elementos mencionados puede variar, originando un contexto muy particular.

Por otra parte, el patio de recreo principalmente es un espacio que promueve en el niño la libre elección, para dedicar su tiempo a las actividades que más le agradan, los objetivos son establecidos generalmente por los niños, siendo las restricciones muy reducidas (López, 1984).

De esta manera, los dos contextos identificados dentro del centro preescolar pueden determinar las conductas particulares del niño en función de su configuración. Esto nos obliga a centrar el interés en conocer de qué manera estos contextos determinan la participación del niño.

El propósito general de la presente investigación fue conocer la influencia de las restricciones físicas y sociales, que de manera gruesa se asocian con la diferenciación propia del centro preescolar, sobre la participación social y académica del niño. Para tal efecto se plantearon tres objetivos que guiaron el análisis de los datos.

El primer objetivo fue conocer la asignación de tiempo a diversos tipos de participación del niño determinadas por la disposición física y social del salón de clase y del patio de recreo. Para cubrir este objetivo el análisis se realizó en tres niveles. En primera instancia se evaluaron las posibles influencias de cada contexto en el que se observó a los niños en los tres grados, y supuestamente, las influencias de las restricciones asociadas; a partir de lo cual se observaron conductas particulares en cada contexto.

En salón de clase la categoría Actividad Académica fue exclusiva de este contexto y la que presentó mayor tiempo asignado, lo cual no es totalmente inesperado puesto que, el programa académico del centro preescolar en el que se realizó la investigación se caracteriza por actividades programadas y estructuradas por las educadoras, con un énfasis en el área cognoscitiva, situación por la cual es posible suponer que Actividad Académica se presentara con mayor preferencia en este contexto, observando además que los niños se adaptan a este tipo de demandas.

De hecho esto también se observa en otros estudios (De la Paz, 1993; López, Menez, De la Paz y Trejo, 1994), en los cuales los centros preescolares en donde se realizaron dichos estudios también funcionan con programas estructurados y actividades programadas por las educadoras. Es obvio que estos centros se caracterizan por un interés en el desarrollo de competencias académicas, mientras que en centros con énfasis en el cuidado del niño la conducta académica es muy escasa, tal es el caso del estudio realizado en Casas de Cuidado (López, Menez, Amador y Trejo, 1994).

La categoría Juntos se presentó solamente en patio, espacio dentro del cual el niño tiene libertad para elegir con quién interactuar, lo cual es difícil en salón, dado que es la educadora quien asigna los lugares que deben ocupar los niños.

Las demás categorías se observaron en ambos contextos resaltando el hecho de que algunas se presentaron con mayor asignación de tiempo en patio, como es el caso de las conductas de participación social (Juego Grupal e Interacción Social). Esto concuerda con los hallazgos de Smith y Connolly (1980), quienes observaron que en un espacio físico con pocos aparatos o materiales, características que presentó el patio de recreo de este centro preescolar, se promueve con mayor probabilidad participación de tipo social.

Por otra parte, Juego Programado y Actividad Individual se presentaron con mayor porcentaje de tiempo asignado en salón. Esto indica que el contexto determina diferentes tipos de participación en el niño así como diferencias en el tiempo asignado a éstas.

Con base en los hallazgos mencionados, se podría decir que cuando el niño se encuentra en un contexto que presenta un menor grado de restricciones sus preferencias estarán enfocadas a actividades en las que el intercambio con los demás sea importante; a diferencia del salón de clase en donde el interés se centra en actividades individuales con poca opción de intercambio.

En segundo lugar, para evaluar si el grado académico también incluye características diferenciadas que influyen en el ajuste del niño, se analizó el orden jerárquico de asignación de tiempo a los diversos tipos de participación en los tres grados, en salón y patio.

En ambos contextos, salón y patio, se observaron diferencias cuantitativas en la asignación de tiempo a los tipos de participación del niño, aunque cualitativamente todas las muestras mostraron el mismo orden de preferencia. Vale la pena subrayar, entonces, que las diferencias observadas son de orden cuantitativo, mientras que la organización jerárquica parece mantenerse a través de los grados. Entonces es posible apreciar que las diferencias son de cantidad y no de cualidad.

Las principales diferencias cuantitativas en salón tienen que ver con Actividad Académica, en este caso el grupo de tercer grado, mostró mayor porcentaje de asignación de tiempo para Actividad Académica, después segundo grado y por último primer grado. Lo cual indica que la asignación de tiempo a Actividad Académica incrementa conforme el niño avanza en grado, de esta manera es

posible asumir que las restricciones o demandas de la escuela van teniendo mayor efecto, dado que el niño responde como es de esperarse, en centros cuyos programas son estructurados y con énfasis en el desarrollo de competencias académicas.

Además, esto podría indicar que el asistir al centro preescolar es benéfico para el niño, en tanto se va adaptando a las demandas académicas que requiere para un desempeño adecuado en la escuela primaria, en donde el niño debe mostrar cierta capacidad para dedicarse mayor tiempo al trabajo académico.

Ahora bien, dado que el período de trabajo en salón es limitado, todo aumento en una conducta implica decremento de otras. Las actividades compiten por el tiempo; en este caso Actividad Individual y Juego Programado, fueron las más afectadas en salón de clase; las cuales redujeron su porcentaje de tiempo a través de los grados, mientras Actividad Académica se presentaba con mayor tiempo al aumentar el grado académico.

Esto permite suponer cierta relación en cuanto a estas conductas con Actividad Académica, es decir, el poco porcentaje de tiempo asignado a estas categorías podría explicarse, para tercer grado, debido al mayor porcentaje de tiempo asignado a Actividad Académica, ya que dadas las características del programa, en tercer grado el objetivo es que el niño sea capaz de dedicar mayor tiempo sostenido a actividades académicas. La capacidad de atención del niño es mayor por lo que las intervenciones de tipo instruccional de las educadoras son menores, al igual que la oportunidad para dedicar tiempo a conductas individuales.

Lo contrario ocurre en primer grado, en donde como se observó, el niño participa más tiempo en actividades de juego ya sean o no propuestas por la educadora; lo cual podría indicar que el programa es menos demandante en cuanto a la participación académica, dando oportunidad al niño de realizar otro tipo de actividades, y por otra parte el niño en esta etapa es más inquieto y menos persistente en las actividades.

Lo anterior permite suponer que el tiempo dedicado a Actividad Individual, la cual puede considerarse como un comportamiento no social, decrementa a través de los grados dado que el niño va desarrollando mayor habilidad de relación social y dedicación al trabajo académico.

En el caso de Juego Programado, la disminución podría obedecer al hecho de que el programa del centro preescolar en el que se realizó el estudio, a través de los grados gradualmente va asignando menor tiempo a esta actividad para centrarse en tareas académicas.

Respecto a las conductas mostradas por el niño en patio es notorio que las diferencias cuantitativas presentadas por los tres grados son menores. Aunque si es posible determinar diferencias en Interacción Social y Juego Grupal. En este caso los niños de mayor edad dedicaron más tiempo a este tipo de conductas, como proponen algunos investigadores (Smith y Connolly, 1980; Hutt, Tyler, Hutt y Christopherson, 1989); mientras que los niños de menor edad, al igual que en el estudio realizado por Harper y Huie (1985), dedican más tiempo a conductas individuales y de observación social, las cuales podrían ser antecesoras de formas más elaboradas de participación.

Por otra parte, en relación a las conductas de juego, las cuales predominaron en patio, se observó cierta similitud entre dos categorías empleadas en el presente trabajo y el estudio realizado

por Parten (1932). Una de las categorías es Juego Grupal, que comprende las categorías de Juego Asociativo y Juego Cooperativo de Parten, para las cuales en ambos estudios los niños mayores fueron los que dedicaron mayor tiempo a estas actividades.

En relación a la categoría Juego Solitario, los resultados del presente estudio difieren a los reportados por Parten, ya que en este caso los niños de los tres grados presentaron esta conducta en patio en proporciones similares.

Por último, respecto a Juego Paralelo, de Parten, en la presente investigación la categoría Juntos (tomada del estudio de Bakeman y Brownlee, 1980), presentó cierta similitud con aquella, en relación a que en ambas se considera como requisito la cercanía física de los sujetos, sólo que en Juego Paralelo los sujetos se dedican a la misma actividad, y en Juntos la actividad puede diferir entre los sujetos.

Además Parten reportó que los niños pequeños se dedicaban a juego paralelo, mientras que en la presente investigación los niños mayores dieron mayor porcentaje de tiempo a la categoría Juntos. Esto podría deberse a que los niños de tercer grado manifiestan mayor necesidad de cercanía física con los demás, que les permita relacionarse socialmente, independientemente de que los intereses puedan ser un poco diferentes.

Un tercer nivel de análisis para el primer objetivo, fue conocer de qué manera las diferencias observadas en la asignación de tiempo a las categorías, estaban determinadas significativamente por los factores contexto y grado. Se observó que respecto a las categorías Juego Grupal, Interacción

Social, Observación Social, Interacción Negativa y Juego Solitario, las diferencias estuvieron determinadas por el factor contexto, en este caso parece ser que las restricciones impuestas por el patio de recreo promueven más participación social, dado que dichas categorías se presentaron con mayor porcentaje de asignación de tiempo en ese contexto.

Para la categoría Instrucción Normativa las diferencias estuvieron determinadas también por el factor contexto, y en este caso el mayor porcentaje de tiempo se asignó en salón de clase, lo cual podría reforzar la idea expuesta con anterioridad respecto a que este contexto se caracteriza por un nivel de normatividad más elevado que el patio de recreo.

Lo anterior permite suponer que, en efecto, el contexto influye en el tipo de participación del niño, promoviendo diversas conductas en función de las restricciones físicas y sociales que caracterizan a cada contexto.

Por otra parte, para las demás categorías las diferencias estuvieron determinadas por el factor grado, en este caso Actividad Individual, Juego Programado e Interacción Instruccional, se presentaron con porcentajes de asignación de tiempo mayores en primer grado, difiriendo de segundo y tercer grado. Esto permite apoyar la idea de que el grado escolar conforma un contexto con restricciones particulares que determina la participación del niño.

Por último, respecto a la categoría Juntos, se observó que las diferencias también se dieron en función del factor grado, en este caso dicha conducta se presentó con mayor asignación de tiempo en tercer grado, lo cual demuestra que los niños de esta edad dan más preferencia a actividades que

impliquen la relación con los demás, a diferencia de los niños más pequeños, quienes alternan con periodos de actividades individuales. Este resultado es congruente con los hallazgos de Provost y LaFreniere (1991).

Un segundo objetivo fue conocer si las restricciones impuestas por o las intervenciones del adulto son distintas en los dos escenarios.

Respecto a este objetivo se observó que las intervenciones de las educadoras se presentaron principalmente en salón, siendo escasas en patio, lo cual refuerza la idea de que en patio se da más libertad al niño. Además, se observó que las intervenciones de tipo normativo de las educadoras aumentaron a través de los grados, presentándose en tercero con mayor asignación de tiempo; lo cual permite suponer que a medida que incrementa el grado escolar las demandas disciplinarias son mayores para el niño.

Un tercer objetivo central de la investigación fue conocer si el contexto y/o el grado presentaban alguna influencia en las estructuras de comportamiento. Para tal efecto se realizó un análisis de transiciones probando el modelo de homogeneidad, el cual se rechazó en la mayoría de los casos, excepto para la muestra de primer grado en patio; esto parece indicar que pese a las similitudes encontradas en cuanto a la asignación de tiempo a las diversas categorías, en general los niños mostraron patrones secuenciales de comportamiento individuales.

Las transiciones significativas para la muestra de primer grado en patio van de Interacción Social a Actividad Individual y de Actividad Individual a Interacción Social, esto permite suponer que la participación social de los niños de esta edad, en un contexto libre de restricciones, se caracteriza

por periodos interdependientes que van de conductas sociales a conductas individuales, y dadas las características de los niños a esta edad se comprueba que no son capaces de mostrar periodos sostenidos de interacción.

Dado que el modelo de homogeneidad se rechazó para las demás muestras y que el modelo de independencia se aceptó para la mayoría de los sujetos en el contexto de patio, no fue posible ubicar patrones comunes de comportamiento que permitieran establecer diferencias por contexto. Sin embargo, a través de los grados fue posible identificar que, en salón, el patrón más común mostrado por diversos niños en los tres grados, fue de Interacción Instruccional a Actividad Académica, lo cual es acorde a lo esperado en este contexto, en donde la educadora determina las actividades a realizar y se espera del niño una respuesta congruente a ello; esto concuerda con los estudios realizados por López, Menez, De la Paz y Trejo (1994), y De la Paz (1993). Se observó también que esta dependencia se presentó con probabilidades mayores en segundo y tercer grados, lo cual podría atribuirse al hecho de que los niños de esta edad tienden a responder de mejor manera a las demandas académicas impuestas por la educadora y el programa académico.

Por otra parte, se observó también que los niños de primer grado presentaron mayor número de transiciones significativas respecto a los niños de segundo, y estos a su vez mayor número de transiciones que los de tercero. Las transiciones en primer grado implicaron mayor número de conductas que en segundo y tercero, lo que podría estar determinado por la existencia de diferentes restricciones sociales y físicas en cada uno de los grupos. Una posibilidad para explicar estos hallazgos, es que los niños mayores permanecen más tiempo en una actividad, lo cual es natural conforme los niños se desarrollan, a medida que crecen son menos inquietos, en términos de cambios de conductas, muestran más interés y persistencia en las actividades, ya sean estas impuestas o no por las educadoras.

Además se observó que las transiciones de los niños mayores mostraron un mayor índice de predictibilidad, ya que las probabilidades condicionales son mayores, que las de los niños de primer grado. Probablemente el comportamiento del niño es más estable y constante conforme crece y se adapta a su medio físico y social.

En la presente investigación no se observaron transiciones homogéneas, sino peculiaridades de cada sujeto; estos hallazgos difieren con los reportados en otros estudios (De la Paz, 1993; López, Menez, De la Paz y Trejo, 1994). Al analizar y comparar las características de estos estudios con la presente investigación, es posible establecer ciertas similitudes entre los tres estudios en relación a lo siguiente: el programa académico del centro preescolar es estructurado, los periodos de grabación son amplios, muestreo aleatorio de los sujetos. La única diferencia se aprecia en relación al sexo de los sujetos y al tamaño del grupo al que pertenecían. En el estudio de López, Menez, De la Paz y Trejo la muestra estaba constituida por ocho niñas y 2 niños, de un total de 22 niños, y en la presente investigación las muestras guardaron cierta igualdad en cuanto al sexo y los grupos eran menores de 14 alumnos, por su parte De la Paz no especifica el sexo de los sujetos y el tamaño del grupo al que pertenecía la muestra.

Es probable que las diferencias especificadas en cuanto a las características genéricas de la muestra y el tamaño del grupo al que pertenecían, puedan explicar la diferencia de los resultados, ya que en el caso de grupos pequeños la individualidad de cada sujeto tiene más posibilidades de conservarse, dado que la educadora dedica más tiempo y atención a los niños que en un grupo numeroso.

Respecto al nivel de desarrollo de los participantes se comprobó, mediante la aplicación de una escala general de desarrollo, una relación significativa y elevada entre el factor grado y nivel de ejecución mostrado por los niños, lo cual apoya la suposición presentada en relación a que la disposición física y social del salón y del grado académico, impone diferentes demandas académicas y sociales al niño, y que este se adapta a estas restricciones a través de los grados.

Por último, respecto a la posibilidad de establecer una relación entre los datos obtenidos mediante observación y lo estimado por las educadoras, en este caso se observó que los datos proporcionados por ellas, no dieron apoyo a las observaciones realizadas, lo cual difiere con los hallazgos de Parten (1932), Denham (1991), y Provost y LaFreniere (1991). En términos directos esto sencillamente significa que el método de observación y las escalas aplicadas a las maestras miden diferentes constructos. Una posibilidad es que las categorías observadas se relacionen más con el constructo "desarrollo" por lo menos en lo que se refiere a esta etapa, puesto que se observó una estrecha relación con la escala de desarrollo aplicada. En todo caso, es claro que la forma en que se definieron y evaluaron los rasgos, a través de los instrumentos, no se relaciona con las definiciones de las categorías observadas, lo cual sugiere un análisis y reformulación de los instrumentos empleados, validación de los mismos, y asegurar una comprensión clara de los términos por parte de las educadoras.

Los resultados arrojados por la presente investigación permiten confirmar la idea de que la participación social y académica del niño es influenciada de manera diferencial por las disposiciones físicas y sociales del contexto, en primer lugar se corroboraron diferentes formas de participación del niño en salón de clase y patio de recreo, en el primero se observó el predominio de participación académica y de conductas individuales, mientras que en el segundo la preferencia se inclinó por aquellas de tipo social.

Los hallazgos de esta investigación se pueden relacionar con el estudio realizado por Hutt et al. (1989), quien observó que la asignación jerárquica de ciertas categorías difería de un contexto a otro. Dicho estudio no es comparable en cuanto a las categorías empleadas en la presente investigación, ya que el interés se centró en estudiar actividades de juego; sin embargo, sus resultados sí apoyan en relación a que las restricciones físicas y sociales de ambos contextos influyeron en la preferencia mostrada por los niños a varias actividades.

Por otra parte los datos sugieren que las diferencias observadas en la asignación de tiempo a las categorías, están asociadas de manera significativa a las disposiciones físicas y sociales que se supone caracterizan a los contextos estudiados. No obstante, la contribución específica de esas disposiciones y restricciones tiene que evaluarse en estudios más específicos, centrados en comparaciones concretas.

También se originó la idea de que cada grado representa una configuración social y física que determina de forma diferenciada la participación del niño, ya que se observó que los niños mostraron mayor o menor preferencia por ciertas conductas en relación a su edad y grado escolar, y además estos hallazgos concuerdan con los reportados en otros estudios.

Por último, respecto a los patrones de comportamiento observados es posible sugerir que las restricciones físicas y sociales de cada grado académico determinaron diferentes patrones de conducta para estas muestras, tomando en cuenta que dichas restricciones son diferentes para cada grado en tanto las demandas académicas difieren.

Las estructuras de comportamiento observadas en salón de clase coinciden con las encontradas en otros estudios, aunque la comparación solamente puede establecerse para los sujetos de primer grado, ya que es el grado que se ha estudiado en la mayoría de los estudios reportados en el presente trabajo.

Los resultados de esta investigación sugieren varias posibilidades de investigación y análisis, así por ejemplo con el fin de profundizar en el estudio y definición de las restricciones, resulta de interés realizar estudios en diversos centros preescolares contemplando variables físicas como número de niños por grupo, número de grupos en la escuela, dimensiones físicas de los espacios, tipo de materiales y juegos; variables sociales entre las cuales se considere el nivel socioeconómico de las muestras, ubicación del centro, preparación de las educadoras, políticas escolares, objetivos específicos de los programas académicos.

También es de interés el que los estudios incluyan muestras de todos los grados, tomando en cuenta el sexo y la edad, con el fin de evaluar las influencias de las restricciones en función del género y el nivel de maduración del niño, y de esta manera aportar datos en relación a las características precisas del desarrollo del niño mexicano.

Por otra parte, y en tanto se den las posibilidades, sería atractivo realizar estudios longitudinales y estudios experimentales; los primeros con el fin de evaluar los efectos de las contextos en muestras a través del tiempo, como las que sugiere éste estudio, y los segundos para obtener una definición más precisa de dichas restricciones mediante comparaciones y manipulación experimental.

En conclusión resulta necesario realizar investigaciones que tomen en cuenta los factores mencionados, con la finalidad de obtener más variedad de datos empíricos que permitan establecer generalidades válidas a partir de las cuales derivar alternativas de apoyo a los centros preescolares.

REFERENCIAS

- Beaty, J.J.(1988). Skills for preschools teachers. Columbus, Ohio. Merrill Publishing Company.
- Bakeman R. y Brownlee J.R. (1980).Hitting toddler-peer interaction. Child Development, **52**, 1066-1079.
- Brown, S. L., D'Eugenio, D. B., Drews, J. E., Haskin B. S., Whiteside, L. E., Moershc, M. S. y Rogers S. J. (1981). Developmental programming for infants and young Children. Preschool Assessment and Application. University of Michigan Press.
- Papalia, D. E. y Wendkos, O. S.(1988). Desarrollo Humano. Caps 3-5.México. Mc Graw-Hill.
- De La Paz L. C. (1993). Análisis cuantitativo de la interacción social en niños preescolares. Tesis para obtener el grado de Licenciatura. Facultad de Psicología. U.N.A.M.
- Denham, S.A. (1991). Observational validation of ratings of preschoolers' social competence and social behavior problems. Child Study Journal, **21**, 185-199.
- Frost, J. L. y Kissinger, J. B.(1976.)The young child and the educative process. U.S.A. Holt, Rinehard and Winston.
- Harper, L. V. y Huie, K. S.(1985). The effects of prior group experience, age and familiarity on the quality and organization of preschoolers' social relationships. Child Development, **56**, 704-717.
- Hops, H.(1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. Behavior Therapy, **14**, 3-18.
- Hutt, S.J., Tyler, S., Hutt, C. y Christopherson, H.(1989).Play exploration and learning: A natural history of the pre-school. London. University of Keele.
- Merrett, F. y Jones, L.(1994). Rules, sanctions and rewards in primary schools. Educational Studies, **20**, 345-356.
- López, F.(1984). Sistemas educativos y modelos motivacionales: Delimitación de un marco de referencia. Revista de Análisis del Comportamiento, **2**, 105-118.
- López, F.(1994).Academic and social adjustment through the preschool years: An observational study. Trabajo presentado en la 20th Annual Convention of the Behavior Analysis. Atlanta, Georgia. Mayo.

López, F., Menez, M., Amador, A. y Trejo, A. (1994). Estudio de evaluación: Casas de cuidado, Delegación Alvaro Obregón. Voluntariado Nacional. Manuscrito sin publicar.

López, F. Menez, M., De la Paz, C. y Trejo, A. (1994). Preschool behavior: Time allocation, time competition and interference. Manuscrito sin publicar.

Johnson, J. E. y Ershler, J. (1981). Developmental trends in preschool play as a function of classroom program and child gender. Child Development, 52, 995-1004.

LaFreniere, P. y Sroufe L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. Developmental Psychology, 21, 56-69.

Ogilvy, C.M. (1992). How might psychological research findings be applied to increase the effectiveness of nurseries as learning contexts?. Early Child Development and Care, 81, 65-75.

Parten, M.B. (1932). Social participation among preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269.

Provost, M. A. y LaFreniere, P.J. (1991). Social participation and peer competence in preschool children: Evidence for discriminant and convergent validity. Child Study Journal, 21, 57-71.

Readdick, C.A. y Walters-Chapman, C. (1992). Is play the centerpiece of your early childhood curriculum?. Early Child Development and Care, 81, 123-129.

Programa de Educación Preescolar. SEP. Septiembre de 1992. México.

Shea, J.D. (1981). Changes in interpersonal distances and categories of play behavior in the early weeks of preschool. Developmental Psychology, 17, 417-425.

Smith P. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children. Solitary and parallel play Reexamined. Developmental Psychology, 14, 527-523.

Smith, P.K. y Connolly, K.J. (1980). The ecology of preschool behavior. New York. Cambridge University Press.

Sylva, K. (1992). Conversations in the nursery: How they contribute to aspirations and plans. Language and Education, 6, 141-148.

Sylva, K.(1994). School influences on children's development. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 135-170.

ANEXOS



ANEXO 1

CATEGORIAS DE PARTICIPACION SOCIAL DE PARTEN (1932).

(Categorías no sociales).

DESOCUPADO: el niño aparentemente no juega, pero se ocupa observando cualquier cosa que ocurre a su alrededor y es de interés momentáneo. Cuando no ocurre algo interesante juega con su propio cuerpo; sube y baja sillas, sigue a la educadora o se sienta en algún lugar hechando un vistazo al rededor del salón.

OBSERVADOR: el niño ocupa mucho de su tiempo observando a otros jugar. A veces les habla a los niños que observa, les pregunta, sugiere, pero no se involucra con ellos. Esta categoría difiere de la anterior por el hecho de que el niño definitivamente observa grupos particulares de niños en lugar de cualquier cosa que ocurra. El niño se coloca a una cierta distancia del grupo para poder ver y escuchar.

JUEGO SOLITARIO: el niño juega sólo e independiente con juguetes que son diferentes a los utilizados por otros niños con los que habla a distancia y no hace ningún esfuerzo por acercarse a otros niños. Continúa en su propia actividad sin tomar en cuenta lo que otros hacen.

(Categorías sociales).

JUEGO PARALELO: el niño juega independientemente, pero la actividad que escoge lo lleva a estar entre otros niños, juega con juguetes similares a los que utilizan los otros niños, pero juega como el quiere, y no trata de modificar o influenciar la actividad de otros. Juega a un lado más que con otros niños. No hay intención de controlar el ir y venir de los niños del grupo.

JUEGO ASOCIATIVO: el niño juega con otros niños. La conversación tiene que ver con la actividad común, hay un intercambio del material de juego, todos los miembros se involucran en una actividad similar sino idéntica; no hay división del trabajo ni organización de la actividad entre varios individuos. Los niños no subordinan sus intereses al grupo, cada niño actúa como desee.

JUEGO COOPERATIVO: el niño juega en un grupo que está organizado por la propuesta de hacer algún producto material o que tiene alguna meta competitiva, o dramatizar situaciones de la vida adulta o de grupo, o jugar juegos formales. Hay un marcado sentido de pertenecer o no pertenecer al grupo. El control de la situación del grupo está en manos de uno o dos miembros quienes dirigen la actividad de los otros. Hay división del trabajo, diversos roles y organización de la actividad; por lo tanto los esfuerzos de un niño son complementados por los de otro.

ANEXO 2

CATALOGO CONDUCTUAL EMPLEADO POR LOPEZ Y COLS, EN LAS INVESTIGACIONES DE AJUSTE SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR.

Instruccional: ocurre en el contexto de actividades académicas asignadas por la educadora. Es una instrucción dada por la educadora, con el fin de anunciar una tarea, corregir, organizar o facilitar la ejecución de una tarea académica. También comprende comentarios de la educadora respecto a la ejecución del niño. Por lo común se inicia cuando la educadora anuncia una nueva actividad o tarea, dirigiéndose a un niño particular, a un grupo específico o al grupo en general, y el sujeto focal atiende a la educadora (orientando la mirada hacia ella). En este contexto las intervenciones de la educadora toman la forma de preguntas, informes, indicaciones, asignación de actividades, de tal forma que todas éstas están relacionadas con el cumplimiento de una actividad temática particular. Se le reconoce por estar vinculada con el desarrollo de temas de enseñanza propios del nivel, tales como comportamiento del cuerpo, conocimiento de números, temas de civismo, tareas de escritura, etc.

Normativa: se refiere a la interacción que se origina cuando la educadora (o en su caso, cualquier adulto), intenta poner en efecto un sistema de normas convencionales de orden (el orden en que deben hacerse las cosas), prioridad (quienes tienen derecho a ciertos recursos, beneficios o permisos), o propiedad (qué es lo permitido y lo prohibido en una circunstancia particular).

Se manifiesta usualmente como un intercambio entre el niño y adulto, en el que el objetivo es señalar o hacer valer el conjunto de restricciones normativas propias de la situación, tales como reglas de comportamiento, de orden, de aseo o de actividades apropiadas. Aunque no siempre hace explícita una relación entre comportamiento y consecuencia, ésta se encuentra implicada en este tipo de interacción. Ejemplo: la educadora señala "Todos los niños que estén sentados pueden salir".

Negativa: se define por el inicio de un intercambio agresivo o por la generación de una situación aversiva, en donde el sujeto focal puede ser el actor o el recipiente de la agresión. Se manifiesta como intercambio de comportamiento agresivo, verbal o físico o como la generación de estímulos y actividades de alta intensidad (gritos, golpes en la mesa, patear el piso, etc).

Juego Programado: en este caso hay una iniciativa manifiesta de parte de la educadora a fin de organizar una actividad. Se codifica juego programado cuando el sujeto focal participa en la actividad. Se puede manifestar como intercambio motor y/o verbal en el que los roles y los turnos son definidos según un programa dirigido, por consiguiente, se considera interacción de este tipo al caso en el que el niño está en una situación de espera de participación. Incluye a los cantos, simulación de situaciones y todas las rutinas de participación organizada en las que no haya una temática académica manifiesta.

Juego: conjunto organizado de actividades en el que intervienen dos o más sujetos, con propósitos de juego o diversión y que son originados por los propios niños, esto es, no forman parte de las actividades programadas por el maestro. El tipo y forma de participación está determinado por la naturaleza del juego que puede estar vinculado con objetos, situaciones o acciones reales o imaginarias. Es común que los juegos se seleccionen entre el menú de los existentes en la población, pero no se excluye la posibilidad de juegos novedosos.

Interacción social: Intercambio verbal entre dos o más niños sobre temas convencionales ajenos a las actividades organizadas por la educadora, aun cuando no sean referidas a la actividad en curso. El sujeto focal puede o no participar, pero debe ser obvio que muestra atención en el interlocutor.

Académica: cuando el individuo se dedica a una actividad requerida dentro del programa de actividades de la educadora y una fuente de control directo es la relacionada con la actividad en sí; incluye además el intercambio entre los niños, necesario o pertinente a la tarea solicitada. Por ejemplo: intercambio o préstamo de material, conversación sobre el desempeño de la tarea con sus compañeros siempre y cuando la actividad lo requiera. Dentro de esta categoría también se consideran las conductas del niño que tienen la finalidad de preparar el material necesario para realizar la actividad académica que ha sido indicada por la educadora.

Observación social: el niño observa pasivamente la interacción que se da entre otros. Se codifica esta categoría cuando el niño observa la interacción de otros, siempre y cuando haya cercanía entre lo que observa y no participe en dicha interacción. Ejemplos: observar a otros platicando, observar a la educadora cuando se dirige a un niño, observar a otros jugando o peleando, etc.

Actividad individual: incluye toda clase de comportamientos regulados por el propio organismo: alimentación, arreglo personal, etc. En esta categoría se incluye también el juego aislado, el ensimismamiento (inmovilidad, mirada sostenida en un punto indeterminado), y actividades de relleno propuestas por la educadora que no muestran una temática o propósito académico definido.

Otras: todas las actividades que no estén contempladas en las categorías anteriores.

ANEXO 3

A continuación se presenta una lista con una serie de rasgos que en un grado u otro caracterizan a sus alumnos. Por favor en cada uno de ellos indique en que grado la frase se relaciona con el niño en cuestión, encerrando en un círculo uno de los números que aparecen debajo de la frase. Los números indican el grado en que el niño posee el rasgo evaluado 1 es en grado máximo y 6 en grado mínimo.

- 1 Siempre.
- 2 Casi siempre.
- 3 Algunas veces.
- 4 Muy poco.
- 5 Escasamente.
- 6 Nunca.

Nombre: _____ Grado: _____

AREA SOCIAL.

El niño:

- 1.-Se relaciona con todos los niños de su salón
1 2 3 4 5 6
- 2.-Se relaciona con 5 ó menos niños de su salón.
1 2 3 4 5 6
- 3.-Se relaciona con niños de otro salón.
1 2 3 4 5 6
- 4.-Establece relaciones amistosas con los niños.
1 2 3 4 5 6
- 5.-Se pelea con los demás niños.
1 2 3 4 5 6
- 6.-Se relaciona con usted.
1 2 3 4 5 6
- 7.-Se relaciona con otros adultos.
1 2 3 4 5 6
- 8.-Es el lider del grupo de niños con el que se relaciona.
1 2 3 4 5 6
- 9.-Se adapta y/o somete a las disposiciones de otros niños.
1 2 3 4 5 6
- 10.-Se aísla del resto del grupo.
1 2 3 4 5 6
- 11.-Es independiente al resolver situaciones personales.
1 2 3 4 5 6
- 12.-Coopera con sus compañeros en actividades de juego.
1 2 3 4 5 6
- 13.-Se muestra cooperativo ante peticiones hechas por usted.
1 2 3 4 5 6
- 14.-Ayuda a otros cuando se encuentran en problemas.
1 2 3 4 5 6
- 15.-Comparte materiales, juguetes o alimentos con otros niños.
1 2 3 4 5 6
- 16.-Sigue instrucciones.
1 2 3 4 5 6
- 17.-Se rebela ante las disposiciones normativas del salón de clases.
1 2 3 4 5 6

AREA ACADEMICA:

El niño:

- 1.-Se involucra en su trabajo.
1 2 3 4 5 6
- 2.-Es limpio al trabajar.
1 2 3 4 5 6
- 3.-Cumple con sus actividades asignadas.
1 2 3 4 5 6
- 4.-Termina las actividades antes que sus compañeros.
1 2 3 4 5 6
- 5.-Termina las actividades igual que la mayoría de sus compañeros.
1 2 3 4 5 6
- 6.-Termina las actividades después de la mayoría de sus compañeros.
1 2 3 4 5 6
- 7.-Es capaz de seguir adecuadamente instrucciones relacionadas a las actividades académicas.
1 2 3 4 5 6
- 8.-Se distrae con facilidad cuando realiza actividades académicas.
1 2 3 4 5 6
- 9.-Se distrae con facilidad cuando usted proporciona explicaciones al grupo en general.
1 2 3 4 5 6
- 10.-Se distrae con facilidad cuando usted le proporciona explicaciones de manera particular.
1 2 3 4 5 6
- 11.-Cumple con las tareas que se le asignan para realizar en casa.
1 2 3 4 5 6
- 12.-Atiende a las explicaciones que usted proporciona al grupo en general.
1 2 3 4 5 6

ANEXO 4

LISTA DE ATRIBUTOS.

Instrucciones: De acuerdo a las características que se listan a continuación ordene a los niños del 1 al 10 según el grado en el que poseen cada una de ellas. Al niño que en mayor grado posee la característica asigne el número 1, al que le sigue el número 2 y así sucesivamente. Gracias.

1º DE KINDER

CARACTERISTICA			
SOCIABLE.	ORDEN	INDEPENDIENTE	ORDEN
VANESA			
MARIELBA			
MARIEL			
ANDREA			
MITZI			
ALAM			
ABIMAEI			
LUIS			
IVAN			
EDGAR			

Atributos:

Liderazgo.	Atento.
Aislado.	Responsable.
Cooperativo.	Distraído.
Rebelde.	Ayuda a los demás.
Obediente.	Limpio.
Dedicación al trabajo.	Adaptación al medio.

ANEXO 5

CATALOGO DE CATEGORIAS.

INFLUENCIA DE LAS RESTRICCIONES FISICAS Y SOCIALES EN LA ADQUISICION DE COMPETENCIAS ACADEMICAS Y SOCIALES EN EL NIÑO PREESCOLAR.

CATEGORIAS DEL SALON DE CLASE.

INSTRUCCIONAL:(II) ocurre en el contexto de actividades académicas asignadas por la educadora. Es una instrucción dada por la educadora, con el fin de anunciar una tarea, corregir, organizar una tarea académica. También comprende:

- A)Comentarios de la educadora respecto a la ejecución del niño.
- B)Proporcionar apoyo adicional a los niños como: explicaciones adicionales, modelar, guía física.

Por lo común se inicia cuando la educadora anuncia una nueva actividad o tarea, dirigiéndose a un niño particular, a un grupo específico o al grupo en general, y el sujeto focal atiende a la educadora (orientando la mirada hacia ella). En este contexto las intervenciones de la educadora toman la forma de preguntas, informes, indicaciones, asignación de actividades, de tal forma que todas éstas están relacionadas con el cumplimiento de una actividad temática particular. Se le reconoce por estar vinculada con el desarrollo de temas de enseñanza propios del nivel, tales como comportamiento del cuerpo, conocimiento de números y letras, temas de civismo, tareas de escritura, etc.

NORMATIVA:(IN) se refiere a la interacción que se origina cuando la educadora (o en su caso, cualquier adulto), intenta poner en efecto un sistema de normas convencionales de orden (el orden en que deben hacerse las cosas), prioridad (quienes tienen derecho a ciertos recursos, beneficios o permisos), o propiedad (qué es lo permitido y lo prohibido en una circunstancia particular).

Se manifiesta usualmente como un intercambio verbal/físico entre el niño y adulto, en el que el objetivo es señalar o hacer valer el conjunto de restricciones normativas propias de la situación, tales como reglas de comportamiento, de orden, de aseo o de actividades apropiadas. Aunque no siempre hace explícita una relación entre comportamiento y consecuencia, ésta se encuentra implicada en este tipo de interacción. Ejemplo: la educadora señala "Todos los niños que estén sentados pueden salir". "reincorporar al niño en su asiento", "tomarlo de la mano y llevarlo a su lugar".

NEGATIVA:(I-) se define por el inicio de un intercambio agresivo o por la generación de una situación aversiva, en donde el sujeto focal puede ser el actor o el recipiente de la agresión. Se manifiesta como intercambio de comportamiento agresivo, verbal o físico o como la generación de estímulos y actividades de alta intensidad (gritos, golpes en la mesa, patear el piso, etc).

JUEGO PROGRAMADO:(JP) en este caso hay una iniciativa manifiesta por parte de la educadora a fin de organizar una actividad. Se codifica juego programado cuando el sujeto focal participa en la actividad. Se puede manifestar como intercambio motor y/o verbal en el que los roles y los turnos son definidos según un programa dirigido, por consiguiente, se considera interacción de este tipo al caso en el que el niño está en una situación de espera de participación. Incluye a los cantos, simulación de situaciones y todas las rutinas de participación organizada en las que no haya una temática académica manifiesta.

JUEGO GRUPAL:(JG) conjunto organizado de actividades en el que intervienen dos o más sujetos, con propósitos de juego o diversión y que son originados por los propios niños, esto es, no forman parte de las actividades programadas por la educadora. El tipo y forma de participación está determinado por la naturaleza del juego que puede estar vinculado con objetos, situaciones o acciones reales o imaginarias, juegos de reglas o roles, y actividad motriz gruesa. Es común que los juegos se seleccionen entre el menú de los existentes en la población, pero no se excluye la posibilidad de juegos novedosos.

JUEGO SOLITARIO:(JS) el niño juega sólo e independiente con juguetes o simulando situaciones, el propósito de actividad de juego es manifiesta, y es diferente a la mera manipulación de objetos, el niño se concentra en su actividad y no hace ningún esfuerzo por acercarse a otros niños. Continúa en su propia actividad sin tomar en cuenta lo que otros hacen. Generalmente se codifica esta categoría cuando el niño manipula juguetes o con objetos simula la acción de juego o juguetes.

INTERACCION SOCIAL:(IS) intercambio verbal/físico entre dos o más niños. Los intercambios verbales tienen que ver con temas convencionales ajenos a las actividades organizadas por la educadora, aun cuando no sean referidas a la actividad en curso. El sujeto focal puede o no participar, pero debe ser obvio que muestra atención e interés en el interlocutor. Los intercambios físicos se relacionan con conductas como sonreírse, abrazarse y acariciarse. Existe la posibilidad de que ambos tipos de interacción se presenten juntos.

ACADEMICA:(AA) cuando el individuo se dedica a una actividad requerida dentro del programa de actividades de la educadora y una fuente de control directo es la relacionada con la actividad en sí; incluye además el intercambio entre los niños, necesario o pertinente a la tarea solicitada, como el préstamo de material, participar en clase, atender cuando otros participan, comentar con los compañeros respecto a la ejecución de la actividad en cuestión, manipular material didáctico o plastilina cuando se especifica una intensidad académica determinada por la educadora, realizar trabajos manuales. Dentro de esta categoría también se consideran las conductas del niño que tienen la finalidad de preparar el material necesario para realizar la actividad académica que ha sido indicada por la educadora. Por ejemplo: buscar cierta página u hoja del cuaderno, preparar lápiz, colores, etc.

Por último deben especificarse aquellas actividades que se realizan en grupo y en las que la educadora sirve de apoyo para la realización de la actividad. Por ejemplo: todos juntos resuelven un

conjunto se sumas y la educadora organiza la participación de los niños. (Lo cual no debe confundirse con instruccional, ya que en este caso el niño no participa).

OBSERVADOR SOCIAL:(OS) el niño ocupa mucho de su tiempo observando a otros conversar o jugar. El niño se coloca a una cierta distancia del grupo para poder ver y escuchar. Se codifica esta categoría cuando el niño observa la interacción de otros, siempre y cuando haya cercanía entre los que observa y no participe en dicha interacción. Ejemplos: observar a otros platicando, observar a la educadora cuando se dirige a un niño, observar a otros jugando o peleando, etc.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL:(AI) el niño puede ocuparse observando cualquier cosa que ocurre a su alrededor y es de interés momentáneo. Cuando no ocurre algo interesante juega con su propio cuerpo (autoestimulación); sube y baja sillas, sigue a la educadora o se sienta en algún lugar hechando un vistazo al rededor del salón. Incluye toda clase de **comportamientos regulados por el propio organismo**: alimentación, arreglo personal, guardar cosas en su mochila, etc. En esta categoría se incluye también el ensimismamiento (inmovilidad, mirada sostenida en un punto indeterminado), y actividades de relleno propuestas por la educadora que no muestren una temática o propósito académico definido.

OTRAS:(OC) todas las actividades que no estén contempladas en las categorías anteriores. Dentro de esta categoría se registrarán todos aquellos contactos y formas de interacción del niño y la educadora que no se incluyen en la categoría de instruccional, normativa y juego programado. Por ejemplo: conversar, hacerle preguntas en torno diversos temas (no académicos).

CONDUCTAS EN EL PATIO DE JUEGOS.

NORMATIVA:(IN) se refiere a la interacción que se origina cuando la educadora (o en su caso, cualquier adulto), intenta poner en efecto un sistema de normas convencionales de orden (el orden en que deben hacerse las cosas), prioridad (quienes tienen derecho a ciertos recursos, beneficios o permisos), o propiedad (qué es lo permitido y lo prohibido en una circunstancia particular).

Se manifiesta usualmente como un intercambio verbal/físico entre el niño y adulto, en el que el objetivo es señalar o hacer valer el conjunto de restricciones normativas propias de la situación, tales como reglas de comportamiento, de orden, de aseo o de actividades apropiadas. Aunque no siempre hace explícita una relación entre comportamiento y consecuencia, ésta se encuentra implicada en este tipo de interacción. Ejemplo: la educadora señala lugares específicos en los que los niños pueden o no jugar, llamar la atención a niños que se están agrediendo.

NEGATIVA:(I-) se define por el inicio de un intercambio agresivo o por la generación de una situación aversiva, en donde el sujeto focal puede ser el actor o el recipiente de la agresión. Se manifiesta como intercambio de comportamiento agresivo, verbal o físico o como la generación de estímulos y actividades de alta intensidad (gritos, golpes, patear el piso, etc). Se incluyen conductas como pelear por juguetes o juegos, y por el derecho a espacios físicos en el patio de recreo.

JUEGO PROGRAMADO:(JP) en este caso hay una iniciativa manifiesta por parte de la educadora a fin de organizar una actividad. Se codifica juego programado cuando el sujeto focal participa en la actividad. Se puede manifestar como intercambio motor y/o verbal en el que los roles y los turnos son definidos según un programa dirigido, por consiguiente, se considera interacción de este tipo al caso en el que el niño está en una situación de espera de participación. Incluye a los cantos, simulación de situaciones, juegos de reglas y todas las rutinas de participación organizada en las que no haya una temática académica manifiesta.

JUEGO GRUPAL:(JG) conjunto organizado de actividades en el que intervienen dos o más sujetos, con propósitos de juego o diversión y que son originados por los propios niños, esto es, no forman parte de las actividades programadas por la educadora. El tipo y forma de participación está determinado por la naturaleza del juego que puede estar vinculado con objetos, situaciones o acciones reales o imaginarias, juegos de reglas o roles, y actividad motriz gruesa. Es común que los juegos se seleccionen entre el menú de los existentes en la población, pero no se excluye la posibilidad de juegos novedosos. Ejemplos: corretearse, jugar a las escondidas, base quemada, empujarse, jalarse, correr con varios niños en el patio, jugar con varios niños en la resbaladilla.

JUEGO SOLITARIO:(JS) el niño juega sólo e independiente con juguetes o simulando situaciones, no hace ningún esfuerzo por acercarse a otros niños. Continúa en su propia actividad sin tomar en

cuenta lo que otros hacen. Ejemplo: jugar solo en la resbaladilla, correr sólo por el patio, jugar con plantas o carritos. Generalmente se codifica esta categoría cuando el niño manipula juguetes o con objetos simula la acción de juego o juguetes.

JUNTOS:(JU) se caracteriza por niños que se encuentran cómodos unos junto a otros, pero sin centrarse en objetos o actividades tales como en el juego grupal o solitario. Por ejemplo: estar sentado junto a uno o más niños sin hablar, deambular con varios niños por el patio.

INTERACCION SOCIAL:(IS) Intercambio verbal/físico entre dos o más niños. Los intercambios verbales tienen que ver con temas convencionales ajenos a las actividades organizadas por la educadora, aun cuando no sean referidas a la actividad en curso. El sujeto focal puede o no participar, pero debe ser obvio que muestra atención en el interlocutor. Los intercambios físicos se relacionan con conductas tales como: sonreírse, abrazarse, acariciarse. Existe la posibilidad de que ambos tipos de interacción se presenten juntos.

OBSERVADOR SOCIAL:(OS) el niño ocupa mucho de su tiempo observando a otros conversar o jugar. El niño se coloca a una cierta distancia del grupo para poder ver y escuchar. Se codifica esta categoría cuando el niño observa la interacción de otros, siempre y cuando haya cercanía entre lo que observa y no participe en dicha interacción. Ejemplos: observar a otros platicando, observar a la educadora cuando se dirige a un niño, observar a otros jugando o peleando, etc.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL: el niño aparentemente no juega, pero se ocupa observando cualquier cosa que ocurre a su alrededor y es de interés momentáneo. Cuando no ocurre algo interesante juega con su propio cuerpo (autoestimulación); sube y baja sillas, sigue a la educadora o se sienta o acuesta en en algún lugar hechando un vistazo al rededor del patio, deambular solo por el patio. Incluye toda clase de comportamientos regulados por el propio organismo: alimentación, arreglo personal, etc. En esta categoría se incluye el ensimismamiento (inmovilidad, mirada sostenida en un punto indeterminado).

OTRAS: todas las actividades que no estén contempladas en las categorías anteriores.

TABLAS

TABLA 1.

CARACTERISTICAS DE LAS MUESTRAS.

GRADO	No. de Sujetos	MEDIA DE EDAD	EDAD MINIMA	EDAD MAXIMA
1°	10	4 años 2 meses	3 años 11 meses	4 años 6 meses
2°	9	5 años 2 meses	4 años 9 meses	5 años 6 meses
3°	9	6 años 1 mes	5 años 9 meses	6 años 6 meses

En esta tabla se presenta el tamaño de cada una de las muestras, así como las medias de edad y las edades mínimas y máximas.

TABLA 2.

CORRELACION POR RANGOS DE SPEARMAN DE LAS OBSERVACIONES REALIZADAS EN LOS TRES GRADOS EN LOS CONTEXTOS SALON Y PATIO.

SALON.

GRADOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
PRIMERO	1.000		
SEGUNDO	$r=0.984^*$	1.000	
TERCERO	$r=0.941^*$	$r=0.979^*$	1.000

*P=0.000

PATIO.

GRADOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
PRIMERO	1.000		
SEGUNDO	$r=0.981^*$	1.000	
TERCERO	$r=0.980^*$	$r=0.991^*$	1.000

*P=0.000

En estas tablas se presentan los valores de r y las probabilidades obtenidas mediante la correlación. Como se observa el ordenamiento en la asignación de tiempo a las categorías es igual en los tres grados, tanto en salón como en patio.

TABLA 3

ANALISIS DE VARIANZA DE LAS CATEGORIAS
 CUYAS DIFERENCIAS ESTUVIERON DETERMINADAS
 POR EL FACTOR LUGAR.

CATEGORIA	FACTOR	VALORES	R ²
JUEGO GRUPAL	CONTEXTO	F(1,52)=226.194 p=0.000	0.814
	GRADO	F(2,52)= 0.427 p=0.655	
INTERACCION SOCIAL	CONTEXTO	F(1,52)= 28.139 p=0.000	0.387
	GRADO	F(2,52)= 2.140 p=0.128	
OBSERVACION SOCIAL	CONTEXTO	F(1,52)= 10.002 p=0.002	0.242
	GRADO	F(2,52)= 3.136 p=0.052	
INTETRACCION NEGATIVA	CONTEXTO	F(1,52)= 6.407 p=0.014	0.170
	GRADO	F(2,52)= 2.117 p=0.131	
JUEGO SOLITARIO	CONTEXTO	F(1,52)= 30.796 p=0.000	0.375
	GRADO	F(2,52)= 0.214 p=0.808	
INSTRUCCION NORMATIVA	CONTEXTO	F(1,52)= 7.440 p=0.009	0.135
	GRADO	F(2,52)= 0.323 p=0.725	

En este caso las diferencias en cuanto a la asignación de tiempo estuvieron determinadas por el factor contexto.

TABLA 4

ANALISIS DE VARIANZA DE LA CATEGORIA ACTIVIDAD INDIVIDUAL.

CATEGORIA	FACTOR	VALORES	R ²
ACTIVIDAD INDIVIDUAL	CONTEXTO	F(1,52)= 1.990 p=0.164	0.200
	GRADO	F(2,52)= 5.507 p=0.007	

En este caso las diferencias en cuanto a la asignación de tiempo, para esta categoría, estuvieron determinadas por el factor grado.

TABLA 5.

CATEGORIAS OBSERVADAS EN SALON O PATIO.

CATEGORIAS	CONTEXTO	VALORES	R ²
ACADEMICA	SALON	F(2,25)= 2.486 p=0.104	0.166
INSTRUCCIONAL	SALON	F(2,25)= 19.615 P=0.000	0.611
JUNTOS	PATIO	F(2,25)= 7.702 p=0.003	0.412
JUEGO PROGRAMADO	SALON	F(2,25)= 9.890 p=0.001	0.001

Esta tabla presenta los valores obtenidos en el análisis que corresponde a las categorías en las que las diferencias se deben al factor grado, en este caso, por ejemplo: actividad académica no presentó diferencias en los tres grados y se observó solamente en el salón de clase.

TABLA 6A.

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE
INDEPENDENCIA POR SUJETO EN PRIMER GRADO
EN SALON.

SUJETO	G^2	GL	PROBABILIDAD
1	93.67	89	0.000
2	144.57	89	0.000
3	110.76	89	0.050
4	131.13	89	0.002
5	269.11	71	0.000
6	209.95	71	0.000
7	152.51	89	0.000
8	160.02	80	0.000
9	209.95	89	0.000
10	194.37	71	0.000

Se muestran los valores de G^2 , los grados de libertad y las probabilidades obtenidas al probar Independencia; en este caso las probabilidades son iguales o menores a 0.05.

TABLA 6B.

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE
INDEPENDENCIA POR SUJETO EN SEGUNDO GRADO
EN SALON.

SUJETO	G^2	GL	PROBABILIDAD
1	102.23	89	0.000
2	195.32	71	0.005
3	189.36	89	0.000
4	128.24	89	0.004
5	131.17	89	0.002
6	130.78	71	0.000
7	166.75	89	0.000
8	139.44	89	0.001
9	135.45	55	0.000

Se muestran los valores de G^2 , los grados de libertad y las probabilidades obtenidas al probar Independencia; en este caso las probabilidades son iguales o menores a 0.05.

TABLA 6C.

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE
INDEPENDENCIA POR SUJETO EN TERCER GRADO
EN SALON.

SUJETO	G ²	GL	PROBABILIDAD
1	148.21	71	0.000
2	111.83	71	0.001
3	101.06	71	0.011
4	206.28	55	0.000
5	125.62	71	0.000
6	62.26	55	0.234
7	104.55	55	0.000
8	125.69	55	0.000
9	149.80	55	0.000

Se muestran los valores de G², los grados de libertad y las probabilidades obtenidas al probar Independencia; en este caso las probabilidades son iguales o menores a 0.05; excepto para el sujeto 6.

TABLA 7.

TRANSICIONES COMUNES EN LOS GRADOS

TRANSICION	GRADO	SUJETO	RESIDUAL	PROBABILIDAD CONDICIONAL
II - AA	1	1	3.811	.38
		9	4.129	.10
	2	3	6.109	.74
		5	4.580	.53
		9	4.241	.45
	3	1	4.305	.57
		4	4.139	.62
		5	3.590	.66
JG - IN	1	1	4.626	.09
		2	5.222	.11
		10	4.023	.13
	2	3	5.223	.27
		9	3.850	.20

TABLA 7(Continuación).

TRANSICION	GRADO	SUJETO	RESIDUAL	PROBABILIDAD CONDICIONAL
IS - JG	1	4	3.796	.06
		9	4.181	.10
		10	4.279	.07
	2	6	5.419	.11
		9	6.301	.08
AA - IS	1	5	5.294	.48
		6	4.581	.45
	3	4	3.986	.34
IS - AA	1	6	3.632	.45
	3	4	4.975	.54
I - IN	1	8	3.554	.22
	2	3	6.061	.50
		8	6.155	.40

TABLA 8.

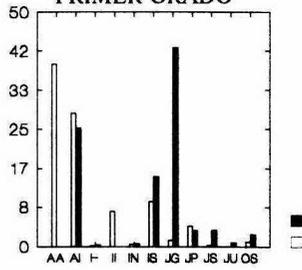
TRANSICIONES PARTICULARES DE CADA GRADO.

TRANSICION	GRADO	SUJETO	RESIDUAL	PROBABILIDAD CONDICIONAL
AI - JP	1	6	3.772	.07
JP - AI	1	6	3.801	.79
JG - I-	1	7	9.919	.20
I- - JG	1	9	4.457	.27
OS - JG	1	7	4.018	.09
OS - JS	1	9	4.828	.05
OS - IN	1	10	4.706	.12
JS - JG	2	1	18.035	.50
		7	4.669	.50
II - I-	2	4	3.924	.02
OS - I-	2	7	3.966	.08
AI - II	2	8	3.591	.40
OS - JP	3	7	3.734	.09
IN - JP	3	9	3.942	.11
JP - IN	3	9	3.942	.20

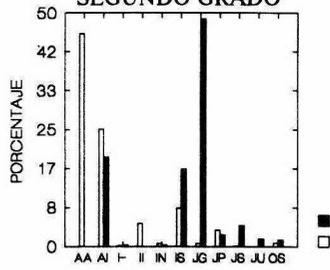
FIGURA 1

En estas gráficas se muestran los porcentajes de asignación de tiempo por cada grado, a las diversas categorías observadas en salón de clase y patio de recreo.

PRIMER GRADO



SEGUNDO GRADO



TERCER GRADO

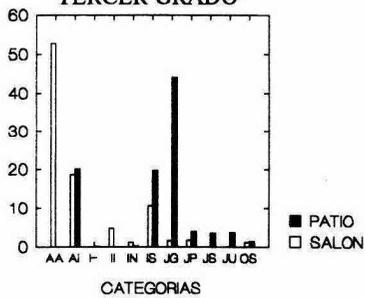
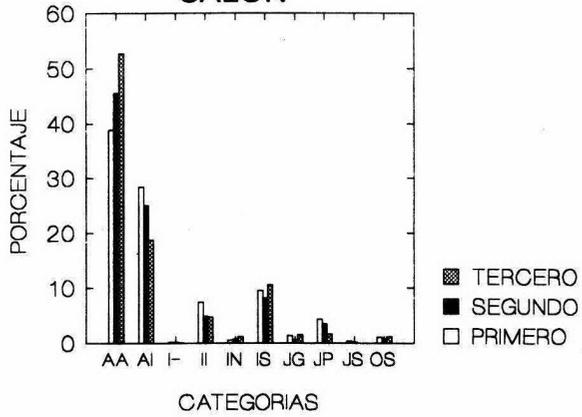


FIGURA 2

En estas gráficas se muestran los porcentajes de asignación de tiempo a las diversas categorías observadas a través de los grados, en salón de clase (gráfica superior), y patio de recreo (gráfica inferior).

SALON



PATIO

