

BIBLIOTECA UNIV. DE MONTEMORELOS
MONTEMORELOS, N. L., MEXICO

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

DIVISION DE POSTGRADO E INVESTIGACION



EDAD EN QUE EL NIÑO INICIA LA PRIMARIA EN RELACION
CON SU RENDIMIENTO ACADEMICO Y SU CONDUCTA

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS
REQUERIMIENTOS PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN EDUCACION

PRESENTA

HORTENSIA MARIE BRYCE

MONTEMORELOS, N. L.

MAYO DE 1992

065249

EDAD EN QUE EL NIÑO INICIA
LA PRIMARIA EN RELACION CON
SU RENDIMIENTO ACADEMICO Y SU CONDUCTA

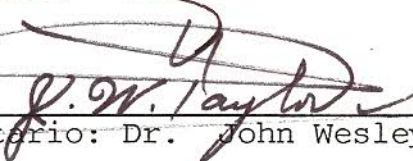
Una Tesis
Presentada en Cumplimiento Parcial
de los Requisitos para Obtener el Grado de
Maestría en Educación

por
Hortensia Marie Bryce
Mayo de 1992

APROBACION POR LA COMISION



Presidente: Dr. Emilio García Marenko



Secretario: Dr. John Wesley Taylor



Vocal: Dr. Félix Cortés Antonio

Fecha de aprobación

EXTRACTO DE LA INVESTIGACION

Universidad de Montemorelos

División de Postgrado

**Título: EDAD EN QUE EL NIÑO INICIA LA PRIMARIA EN RELACION
CON SU RENDIMIENTO ACADEMICO Y SU CONDUCTA**

Nombre de la Investigadora: Hortensia Marie Bryce

Nombre y Título de los Consejeros de la Investigación:

Presidente: Dr. Emilio García-Marenko

Secretario: Dr. John Wesley Taylor

Vocal: Dr. Félix Cortés Antonio

Fecha de finalización: Mayo, 1992

Esta investigación enfoca la edad del niño al iniciar la escuela, procurando descubrir diferencias que hay en el rendimiento académico y la conducta de los niños que empiezan tardíamente en contraste con aquellos que inician a la edad oficial o antes.

Siete escuelas de la zona 79 en el Municipio de Montemorelos, Nuevo León, proveyeron la muestra de 155 niños y 94 niñas, haciendo un total de 249 participantes.

Para medir el rendimiento académico de los niños, se tomó en cuenta la evaluación del maestro en un semestre, y las calificaciones en el examen del Gobierno en el mismo

período. Se midió la conducta en base a un instrumento que incluyó veintitrés conductas categorizadas bajo hábitos de trabajo, actitudes sociales y ajuste personal.

Se sometieron los datos a un análisis estadístico para establecer las diferencias en rendimiento académico y conducta en relación al sexo del niño, su grado, escuela, nivel socioeconómico y el nivel de educación de sus padres.

Conclusiones

Las principales conclusiones del estudio fueron las siguientes:

1. No se encontró diferencias en el rendimiento académico entre los niños que entraron a la primaria después de los seis años y aquellos que entraron cuando tenían seis años o menos.
2. Los niños que entraron más tarde a la primaria tendieron a dar más problemas de conducta que los que entraron con menos edad.
3. Dentro de los límites de este estudio, los niños en los grados más bajos demostraron mejores calificaciones, y conductas más negativas que los de los grados superiores.
4. Hubo una correlación muy significativa entre las dos formas empleadas de evaluación (la de los maestros y el examen semestral del Gobierno).
5. El nivel socioeconómico de los niños se relaciona de manera significativa y positiva con el rendimiento académico en la evaluación de los maestros, pero no tiene

relación con la calificación en el examen del Gobierno ni con la evaluación de la conducta.

6. El nivel de educación de los padres tiene una relación positiva muy significativa con el rendimiento académico del niño, pero no se relaciona con su conducta.

Recomendaciones

Las siguientes son las principales recomendaciones del estudio:

1. Si se envía a los hijos a la escuela después de la edad oficial debe pensarse en alternativas a la escuela tradicional.

2. Si las madres tienen poca educación, es mejor que manden al niño a la escuela a la edad oficial. Esto es especialmente cierto si la única opción disponible es un sistema de educación tradicional.

3. Se deben tomar provisiones para que el niño de mayor edad se nivele rápidamente con los de su propia edad. De esta manera es menos probable que desarrolle problemas de disciplina.

4. Los maestros deben tomar medidas para adaptar sus métodos y actividades a las necesidades de los niños de mayor edad.

5. Las instituciones de preparación docente deben equipar a los futuros maestros con estrategias adecuadas para atender a las necesidades de los niños que ingresan a mayor edad a la escuela.

Universidad de Montemorelos

División de Postgrado

**EDAD EN QUE EL NIÑO INICIA LA PRIMARIA
EN RELACION CON SU RENDIMIENTO
ACADEMICO Y SU CONDUCTA**

Una Tesis

Presentada en Cumplimiento Parcial
de los Requisitos para Obtener
el Grado de Maestría en Educación

por

Hortensia Marie Bryce

Mayo de 1992

DEDICATORIA

Dedico el presente estudio a cinco personas: a mi padre, que sobre los años me ha seguido apoyando; a mi querido esposo Errol, quien me animó a iniciar la Maestría en Educación y me prestó su apoyo incondicional, especialmente durante la fase culminante de este trabajo; a mis hijas Jodiene, Yolanda y Raehann, quienes se portaron de manera tan comprensiva conmigo y me contagiaron con su entusiasmo para que yo terminara.

RECONOCIMIENTOS

Este trabajo hubiera quedado como una idea estimulante nada más, o sencillamente como un anhelo de comprender verdades sólo parcialmente exploradas, si no fuera por el esfuerzo cooperativo de varias personas. Entre ellas se cuentan mis asesores, los Drs. Emilio García-Marenko, John Wesley Taylor, y Félix Cortés Antonio, con su compromiso con la excelencia; los directores y maestros de las escuelas en que trabajé, junto con el Inspector de la zona, que tanto facilitaron la recolección de datos; amigos, como la Dra. Myrtle de Penniecook, cuyas oraciones me fortalecieron en momentos de desánimo, la Mtra. Josefina Campos, y la Srta. Magdalena González que tanto ayudaron a llevar este trabajo a su culminación; e innumerables otros que de una forma u otra me proporcionaron su ayuda. Sobre todo, reconozco la ayuda de Dios, bajo cuya constante conducción me abrió senderos en momentos de confusión y dificultad, y me mostró posibilidades que parecían no existir.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS iv

Capítulo

I. INTRODUCCION Y DECLARACION DEL PROBLEMA

Declaración del Problema 4
 Importancia del Estudio 5
 Definición de Términos 6
 Admisión Temprana 6
 Educación Apropiaada 6
 Madurez 6
 Niños de Extraedad 6
 Retención del Niño 6
 Propósito del Estudio 7
 Suposiciones 7
 Delimitaciones 8
 Limitaciones 8
 Hipótesis 9
 Organización del Estudio 11

II. REPASO DE LA LITERATURA

Desarrollo del Niño 16
 Desarrollo Físico 17
 Desarrollo del Sistema Nervioso 17
 Desarrollo Psicosocial 17
 Desarrollo Psicosexual 18
 Desarrollo Auditivo, Afectivo y de
 Lenguaje 19
 Desarrollo Cognoscitivo 19
 Fases del Desarrollo Cognoscitivo 21
 Desarrollo Perceptual 26
 La Lectura y su Relación con el Desarrollo
 Cognoscitivo 29
 Influencias en el Desarrollo 33
 El Aprendizaje 36
 Concepciones Tradicionales 38
 Concepciones Contemporáneas 39
 Estructuración de Conocimiento 40
 Formas de Aprendizaje 42
 El Aprendizaje en Relación con las
 Características del Niño 42
 Memoria y Aprendizaje 43

Dimensiones de la Memoria	44
Diferencias Sexuales	45
Conducta y Disciplina del Niño Frente la Tarea Escolar	48
Sexo del Niño y Rendimiento Académico	51
Edad del Niño al Iniciar la Educación Formal en Relación con su Rendimiento Académico	56
El Niño Superdotado y el Inicio Temprano	58
Pruebas Estandarizadas de Desarrollo	60
Un Currículum de Desarrollo	61
Conclusión	62

III. DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Tipo de Investigación	64
— Población y Muestra	65
Descripción de los Instrumentos	66
Validez y Confiabilidad	69
Recolección de los Datos	71
Hipótesis Nulas	72
Análisis de los Datos	74

IV. PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

+ Características de la Muestra	75
Edades de los Niños en la Muestra	75
Grados Representados	76
Representación por Sexos	77
Escuelas Participantes	77
Niveles Socioeconómicos	78
Nivel de Educación de los Padres	78
Calificación de los Alumnos	79
— Relaciones entre las Variables	82
El Mejor Modelo Predictivo de las Variables	
+ Dependientes	87
Promedio del Maestro	87
Promedio del Gobierno	88
Materias de Matemáticas y Español	88
Promedio de la Conducta	89
Prueba de las Hipótesis	89
Hipótesis 1	90
Hipótesis 2	91
Hipótesis 3	92
Hipótesis 4	93
Hipótesis 5	94
Hipótesis 6	95
Hipótesis 7	95
Hipótesis 8	96
Hipótesis 9	97
Hipótesis 10	98
Hipótesis 11	98

Hipótesis 12	100
------------------------	-----

V. RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Resumen del Estudio	102
Literatura Pertinente	103
Conclusiones del Estudio	104
Implicaciones del Estudio	106
Recomendaciones del Estudio	107

APENDICES

Apéndice A—Presentación de los Instrumentos	111
Apéndice B—Gráficas	165
Apéndice C—Cartas	186

BIBLIOGRAFIA	189
------------------------	-----

LISTA DE TABLAS

1.	Representación de Niños por sus Edades	76
2.	Representación de Niños por Grados	77
3.	Representación de Niños por Escuelas	77
4.	Nivel Socioeconómico de los Niños	78
5.	Educación de los Padres	79
6.	Evaluación del Niño por Materias - Maestro y Examen de Gobierno	80
7.	Frecuencia de Conductas	81
8.	Grado de Relación entre Variables Independientes Menores y Promedios de Rendimiento Académico y Conducta	82
9.	Grado de Relación entre Edad, Rendimiento Académico y Conducta	85
10.	Relación entre la Edad al Iniciar la Primaria y las Conductas Observadas	87

CAPITULO I

INTRODUCCION Y DECLARACION DEL PROBLEMA

William Glasser observa que en cualquier ciudad "hay un número cada vez mayor de personas cuyo denominador común es el fracaso" (1985, p. 23). (La respuesta que él propone a este problema es una educación más exitosa. ¿Cómo es posible lograr esto cuando en el salón, vez tras vez, el maestro se encuentra con niños que son rebeldes, no estudian, no tienen incentivo, son retraídos, niños a quienes parece imposible educar?" (Glasser, 1985).

El tema de fracaso escolar se destaca continuamente en la literatura educativa de México. Se observa en la reprobación del niño y en su eventual deserción del sistema escolar. Según Mendoza (1986), esto es una realidad especialmente en los primeros grados. El trabajo de Ibáñez (1988) señala, además que el número de niños afectados es cada vez más numeroso. En 1984, sólo en el área metropolitana de la Ciudad de México, se informaron 350,000 casos de fracaso.

Izquierdo y sus colegas (1979) mencionan que el problema de fracaso se presenta en dos formas: cuando el niño cursa un grado más bajo que el que le corresponde según su edad; y cuando el niño no demuestra el nivel de conocimiento

y habilidad que los otros miembros de su grupo han logrado. Los niños del primer grupo, los de "extraedad", son más propensos a abandonar el sistema escolar cuando son de familias de pocos recursos. Otros autores, en cambio, definen el problema de fracaso y deserción escolar en términos de problemas de aprendizaje.

Pero, ¿qué es lo que lleva al niño al fracaso? Varios autores contestan a esta pregunta en diferentes formas. Para averiguar la naturaleza del problema, su alcance y sus causas, se han llevado a cabo varias investigaciones que han llegado a dos conclusiones generales. Un grupo afirma que el fracaso se debe a factores que "se encuentran fuera del control de los planificadores del sistema escolar". Otro en cambio observa que los planificadores, "al distribuir los recursos de que disponen, no aplican criterios tendientes a contrarrestar los problemas que se han originado en el ambiente extraescolar" (Izquierdo et al, 1979, p. 2). Estas investigaciones ubican la causa del problema fuera del proceso educativo. Pero Izquierdo (1979), Mendoza (1986) e Ibáñez (1988) señalan como causas factores tanto dentro del proceso educativo como fuera de él.

Entre los factores exógenos Ibáñez y sus colegas (1988), mencionan, por ejemplo, la marginación, la mala nutrición, los deficientes servicios de salud y problemas familiares. Mendoza sugiere que los problemas socio-económicos figuran mucho entre los factores extraescolares, y que

estos incluyen "la incorporación del menor al trabajo" y "la emigración de las familias en busca de trabajo". Para familias más pobres, la misma presencia del niño en la escuela "representa un costo".

Otros autores mencionados por Ibáñez (1988) argumentan determinadas presiones afectivas o alteraciones emocionales o situaciones conflictivas en el medio familiar que pueden causar al niño un desajuste emocional en la escuela. Este desajuste se expresa a través de depresión, tristeza, desánimo, irritabilidad, violencia, desafío a la autoridad, agresividad, inquietud motora y otras manifestaciones. Los problemas de aprendizaje ocasionados por estos factores se pone más grave cuando se le añaden las conductas nocivas por medio de las cuales los niños expresan su desajuste.

Ibáñez (1988) subraya este concepto diciendo que el mayor problema del niño con el aprendizaje es la dificultad de mantenerse dentro de las normas escolares. La dificultad se nota en los problemas de comportamiento, los cuales incluyen inatención, inestabilidad y ansiedad.

Entre los factores del propio proceso educativo que generan el atraso escolar, Mendoza (1986) menciona la "carencia de apoyos y materiales didácticos, la escasa estimulación brindada a los niños atrasados y repetidores, la actitud de rechazo ante ellos, y la inmadurez que varios niños presentan cuando ingresan a la primaria".

Todos estos factores, con la excepción del último,

están ubicados fuera del niño. Más recientemente se ha comenzado a enfocar al niño mismo y su preparación o nivel de desarrollo en el momento cuando ingresa a la escuela. Ibáñez (1988) se refiere al niño y su preparación para la tarea escolar. Dice que lo que lo hace fracasar en el ejercicio escolar es su falta de desarrollo psicológico y fisiológico.

Moore (1975) sugiere que establecer la edad para ingresar al sistema educativo formal antes de los ocho años significa sujetar al niño a una experiencia para la cual no está preparado. Este hecho le predispone al fracaso. Esto concuerda con la opinión de Charlesworth (1989), quien a su vez se apoya en Elkind (1987) en el sentido de que una estructura educativa formal impuesta a una edad muy pequeña puede conducir al fracaso escolar del niño.

Declaración del Problema

Esta investigación procura explorar el problema de la edad en que el niño ingresa a la escuela y la relación que puede tener con su rendimiento académico y su conducta. Busca, en el contexto de México, respuestas para las siguientes preguntas:

1. ¿Aumenta el margen de éxito o fracaso del niño al entrar al sistema escolar formal a mayor o menor edad?
2. ¿Hay más o menos problemas de conducta entre los niños que entran a mayor edad a la primaria, en comparación con los niños que ingresan a menor edad?

3. ¿Hay diferencias en el rendimiento académico y la conducta de los niños que ingresan a la escuela a mayor o menor edad si se toma en consideración el sexo del niño?

4. ¿Hay diferencias en el rendimiento académico y la conducta de los niños que ingresan a la escuela a mayor o menor edad si se toma en consideración su nivel socioeconómico?

5. ¿Hay diferencias en el rendimiento académico y la conducta de los niños que ingresan a la escuela a mayor o menor edad si se toma en consideración el nivel de educación de sus padres?

6. ¿Hay diferencias en el rendimiento académico y la conducta de los niños que ingresan a la escuela a mayor o menor edad si se toma en consideración el grado o la escuela en que se encuentran?

Importancia del Estudio

La controversia en la literatura en cuanto al porqué del fracaso escolar y cómo remediar el problema sugiere la necesidad de estudiar el problema más detenidamente. Siendo que la edad en que el niño ingresa a la escuela puede ser un factor crucial para el éxito o el fracaso, es importante tener mayor información al respecto que puede ayudar a políticos, educadores y padres en la toma de decisiones, en la planeación educativa y en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Definición de Términos

Para asegurar una mayor comprensión de las ideas expresadas en este estudio, se definen a continuación algunos términos utilizados:

Admisión Temprana

Cuando se obliga o permite al niño iniciar su educación formal antes de la edad oficial establecida.

Educación Apropriada

Educación que se ajusta a las necesidades y habilidades del niño.

Madurez

Desarrollo óptimo e integral del sistema neurofisiológico del niño, que indica que ya está listo para dejar su hogar e iniciar una educación formal en la escuela.

Niños de Extraedad

Niños que inician su educación formal después de la edad oficial y por lo tanto se encuentran en un grado más bajo que otros niños de su edad. Los niños así clasificados en este estudio, no incluyen a los que son repetidores o que han perdido un año escolar.

Retención del Niño

Dejar a un niño por otro año en una clase de preprimaria para darle oportunidad de crecer más antes de entrar al primer grado de primaria o hacer que un niño reprobado

repita un grado al no dominar suficientemente el material del mismo. Ciertos autores consideran una tercera situación: Hacer que un niño quede fuera del sistema educativo formal después de alcanzar la edad oficial para empezar.

Propósito del Estudio

Lo que ocurre en el salón de clase ha sido considerado una "caja negra", un enigma, por muchas personas. Esta investigación procura penetrar en ella con el fin de explorar el nivel de rendimiento académico y la disciplina de los niños que entran al sistema escolar formal a partir de los siete o más en comparación con los que lo inician a los seis años o antes.

Suposiciones

La investigación se realizó con las siguientes suposiciones:

1. Que el diseño fue apropiado para las exigencias de la investigación.
2. Que la forma de administrar los instrumentos no influyó de manera negativa en las respuestas que se obtuvieron.
3. Que hubo veracidad por parte de alumnos y maestros en la información que proveyeron, y un alto nivel de objetividad por parte de la investigadora en la recopilación e interpretación de los datos.

4. Que la muestra fue suficientemente representativa para justificar la generalización de las conclusiones.

5. Que los instrumentos midieron lo que se propusieron medir.

Delimitaciones

Aunque la literatura sugirió otros factores que tienen relación con el rendimiento y conducta del niño, se optó por enfocar el estudio primordialmente en la edad del niño al iniciar la primaria debido a la polémica que hay en el ambiente educativo en cuanto a este factor.

Limitaciones

1. La muestra se limitó a 249 niños de escuelas primarias de Montemorelos, Nuevo León. Dicha muestra empleó variables de control de rendimiento académico de escuela, grado, sexo, nivel socio-económico y nivel educacional de los padres.

2. No se encontraron pruebas estandarizadas empleadas comúnmente en México para aplicar a todos los niveles, por lo que se optó por la prueba semestral del Gobierno que se aplica en todas las escuelas primarias no federales en Nuevo León. Esto proveyó cierto nivel de objetividad, aunque parece difícil evaluar ciertos factores como nivel de dificultad, confiabilidad y validez sin utilizar como base pruebas para las cuales ya se han establecido normas estadísticas.

3. A pesar de la controversia en relación al prejuicio del maestro y la tendencia resultante de encasillar a los alumnos, se consideró que la evaluación del maestro era valiosa para determinar el nivel de conductas negativas o positivas de los niños de las edades representadas en el estudio. No fue posible celebrar sesiones de observación directa de la conducta, por causa del tiempo y el personal que hubieran requerido. Hubo un serio intento, sin embargo, de construir los ítemes de manera tan específica como pareció apropiado, a fin de aumentar la probabilidad de conocer la conducta real del niño.

4. Los intentos de incluir a niños que iniciaron la primaria a los ocho años o más de acuerdo al ideal expresado por Moore y otros autores resultó difícil ya que sólo se logró localizar a cuatro sujetos en esta categoría.

5. No se incluyó niños del Sistema Federal en la muestra por el hecho de que no se utiliza el mismo instrumento de evaluación (en examen del Gobierno) que se utiliza en las escuelas del Sistema Estatal.

Hipótesis

A continuación se presentan las hipótesis de la investigación:

1. Los niños que iniciaron la primaria al tener siete años de edad o más tendrán un mejor rendimiento académico que aquellos que iniciaron al tener seis años o menos.

2. Los niños que iniciaron la primaria al tener siete años de edad o más tendrán una mejor conducta que aquellos que iniciaron al tener seis o menos años.

3. Hay una diferencia en el rendimiento académico de niños y de niñas al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

4. Hay una diferencia en la conducta de niños y de niñas al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

5. Hay una diferencia en el rendimiento académico de niños de diferentes grados al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

6. Hay una diferencia en la conducta de niños de diferentes grados al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

7. Hay una diferencia en el rendimiento académico de niños de diferentes niveles socioeconómicos al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

8. Hay una diferencia en la conducta de niños de diferentes niveles socioeconómicos al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

9. Hay una diferencia en el rendimiento académico de niños de diferentes escuelas al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

10. Hay una diferencia en la conducta de niños de diferentes escuelas al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

11. Hay una diferencia en el rendimiento académico de los niños de mayor o menor edad al ingresar a la primaria si padres tienen diferente nivel educativo.

12. Hay una diferencia en la conducta de los niños de mayor o menor edad al ingresar a la primaria si padres tienen diferente nivel educativo.

Organización de Estudio

El informe de la investigación abarca cinco capítulos. El primer capítulo presenta el problema del estudio y las hipótesis. En el segundo capítulo se explora la base teórica de la cual surgieron las hipótesis. El tercer capítulo describe el tipo de investigación que se llevó a cabo, los instrumentos utilizados en la recolección de los datos, la muestra en base a la cual se sacaron los resultados y la metodología utilizada para analizarlos. En los capítulos cuatro y cinco, se presentan los resultados de la investigación, y las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

CAPITULO II

REPASO DE LA LITERATURA

Este estudio explora una pregunta básica: ¿Cuándo debe empezar la educación formal del niño? Moore (1975) sugiere que se debe tomar una decisión en base al desarrollo total del niño: el desarrollo de su cerebro, su visión, su sistema auditivo, su percepción, su sociabilidad, sus relaciones familiares y escolares y su desarrollo físico en general. El niño que se encuentra en pleno desarrollo de estas facultades ha llegado a su nivel de madurez integral. Alcanzar este nivel indica que el niño puede aprender bien sin consecuencias negativas de seriedad en lo mental o en lo físico.

Ayres (1972), en base a la investigación y su experiencia clínica, advierte que muchos problemas de aprendizaje derivan de una falta de integración de los sentidos y un desarrollo balanceado del cerebro. Cronbach admite que los niños avanzan más cuanto más maduros son, pero aconseja contra el ingreso tardío del niño en la escuela, diciendo que hay "otras evidencias" biológicas que se oponen a la política de esperar. Señala en primer lugar que "no hay evidencia seria de que la maduración nerviosa continúe hasta

las edades escolares" (1980, p. 106) . Hace notar que el niño de 6 años ya tiene el 95% de la mielina que tendrá como adulto y que no hay evidencia biológica de que la falta del 5% restante afecte el aprendizaje conceptual o racional. Recomienda que los programas de estudio se apoyen en la psicología y una variedad de técnicas de instrucción y sostiene que se puede enseñar cualquier cosa a un niño, sin que importe su edad, y lo único que se tiene que hacer es facilitarle experiencias que lo acerquen más y más a los objetivos buscados.

➤ También Cronbach apoya la idea de entrenar al niño para que logre mayores destrezas porque si se le detiene puede ser que "sobrepase el punto de máxima preparación". El mismo reconoce, sin embargo, el peligro de adiestrar al niño demasiado temprano ya que esto es "un esfuerzo desperdiciado y puede ser dañino" (p. 106).

Riva Amella y sus colegas (1990) entra en la controversia diciendo que muchos padres y profesores, al forzar al niño en el aprendizaje de la lectura y escritura antes de que esté bien capacitado, crean una infinidad de dificultades y deficiencias que luego resulta muy difícil corregir. Recomiendan, por lo tanto, que es mejor arriesgarse por el lado de esperar en vez de procurar un aprendizaje para el cual no existe un buen fundamento (p. 334).

Zigler (1973) propone que no hay necesidad de meter al niño forzosamente en situaciones de aprendizaje porque

éste es parte natural de cada ser humano. Moore (1975) admite que hay experimentos que demuestran que se puede enseñar a los niños a subir las escaleras tan pronto como pueden caminar, o columpiarse a los 2 ó 3 años. Insiste, no obstante, en que a esta edad tan temprana es mayor la probabilidad de que el niño desarrolle sentimientos nocivos, de frustración o pánico, por ejemplo, que perturben su desarrollo. Dentro de pocos meses más, asegura, el mismo niño habrá desarrollado la coordinación necesaria para aprender estas tareas sin presión.

Moore (1975) señala que Humberto Nájera introduce en la discusión la cuestión del ambiente que rodea al niño. En vez de apresurar al cerebro del niño a lo largo de la senda del aprendizaje, se le debe proveer el mejor ambiente posible para su desarrollo. Menciona un experimento con ratones, llevado a cabo por científicos de la Universidad de California en Berkeley bajo la dirección de Rosenzweis, que provee indicios acerca del ambiente que promueve más la mielinización como factor importante en el desarrollo cerebral. En el experimento se utilizaron cuatro grupos de ratones. El grupo 1 estuvo compuesto por ratones que vivían bajo condiciones normales de laboratorio: rejas limpias, mucha comida y mucha agua. Los del grupo 2 gozaban de un ambiente enriquecido por juguetes que se cambiaban diariamente para evitar el aburrimiento. En el grupo 3 un ratón quedaba solo en su reja. Finalmente, los del grupo 4 quedaban libres para

hacer pozos en la tierra y jugar entre las rocas, la hierba y las ramitas.

Al final del experimento, los ratones del segundo grupo tenían una cobertura para las fibras cerebrales que era más gruesa que la del primero o la del segundo grupo. Pero aquellos que crecieron en un ambiente natural tenían una mielinización cerebral superior.

Aunque no es posible llevar a cabo investigaciones parecidas con seres humanos, Moore asegura que los datos de investigaciones ya conocidos en el área del desarrollo del niño ofrecen conclusiones similares. Moore (1975, p. 54) cita a Arnold Gesell, especialista en desarrollo del niño, que define la única educación que el niño necesita mientras es joven e inmaduro en los siguientes términos:

Lleva a tu niño al mundo de la naturaleza. Enséñale desde arriba de las montañas y en los valles; allí él escuchará mejor. Pero en estas horas de libertad, en vez de que seas tú quien le enseñe, deja que la misma naturaleza haga el trabajo. Ayúdale a entender que ella es su verdadera maestra y que tú con todo tu arte sólo puedes caminar suavemente a su lado. Si canta un pájaro o un insecto zumba en una hoja, cállate inmediatamente. Los pájaros e insectos le están enseñando y tú puedes quedar en silencio.

Moore dice además que con el niño normal se debe esperar hasta que haya alcanzado su desarrollo integral, pues el riesgo de fracasar será menor cuando el niño esté listo para la experiencia de la escuela.

Cronbach (1980) en cambio asegura que al poner en práctica las técnicas de la psicología, se le puede enseñar todo al niño, aproximándose el blanco buscado por medio de

experiencias apropiadas, e insiste en que no se deje pasar el tiempo óptimo. Parsons (1985) por su parte aconseja no fijarse en el calendario, sino fijarse en el desarrollo individual del niño. Declara, además, que las opiniones cruciales respecto a la edad en que el niño debe entrar a la escuela proceden de tres fuentes: los padres, las autoridades escolares y el niño mismo.

El resto de este capítulo explorará el tema enfocando varios aspectos del desarrollo del niño: su percepción, las etapas por las cuales pasa y algunos factores que influyen sobre ese desarrollo. También se abarcarán varias investigaciones que se han llevado a cabo con niños de ambos sexos y que se relacionan con el desarrollo, el rendimiento académico y la conducta. Además, se examinará la literatura que tiene que ver el niño dotado, el currículo de desarrollo según los tests del desarrollo que se usan para determinar si el niño está listo para la escuela, y el problema de la retención del niño. Todo esto se examinará en el contexto de la edad del niño en el momento de entrar al sistema educativo formal.

Desarrollo del Niño

Frostig (1987) define el nivel de desarrollo del niño en términos de los cambios en sus movimientos, sus habilidades perceptuales, su lenguaje, el proceso de sus pensamientos, y su adaptación social.

Vander Zanden (1981), al reseñar investigaciones realizadas por diferentes autores, presenta el desarrollo como una secuencia organizada de cambios que toman lugar en el individuo en el período que va desde la concepción hasta la muerte. En su definición, incluye los cambios que programados biológicamente en el individuo, y aquellos procesos por medio de los cuales el organismo se está transformando al interactuar con el ambiente.

Desarrollo Físico

Uno de los cambios más obvios en el proceso de este desarrollo, especialmente en los primeros años, es el aumento de tamaño, el cual cambia según la edad del niño debido a los procesos metabólicos (Vander Zanden, 1981).

Desarrollo del Sistema Nervioso

Uno de los desarrollos importantes del sistema nervioso ocurre en el depósito de mielina, una sustancia grasosa, que parece actuar como "aislante entre las células nerviosas" y permite un control más preciso de las respuestas motoras. La estructura y el tamaño del cerebro también cambia, y todo esto influye en la actuación y el aprendizaje del niño, formando parte del proceso de maduración (Cronbach, 1980, p. 104).

Desarrollo Psicosocial

La personalidad del niño también pasa por cambios. Como parte de su teoría psicosocial, Erikson describe el

desarrollo de la personalidad como "una serie de momentos críticos", en los cuales operan cualidades deseables y peligrosas: confianza versus desconfianza (del nacimiento a 1 año), autonomía versus vergüenza y duda (de 2 a 3 años), iniciativa versus culpabilidad (de 4 a 5 años), industria versus inferioridad (de 6 a 11 años), identidad versus confusión de papeles (de 12 a 18 años), intimidad versus aislamiento (de la juventud a la edad adulta), generatividad versus autoabsorción (edad madura), e integridad versus desesperación (vejez).

Para adquirir una personalidad sana, hay que tener una relación en "favor de lo positivo". Si la "cualidad positiva es contrarrestada por lo negativo, se presentan dificultades en el desarrollo" (Biebler y Snowman, 1990, p.54).

Desarrollo Psicosexual

Freud y sus seguidores, en su discurso sobre el desarrollo psicosexual, hablan del período de latencia para cuando la mayoría de los niños ya han "adquirido un superego activo que les permite profundizar en la ética y la moral de la sociedad"; han resuelto ya su conflicto de Edipo, se han "adaptado cómodamente a las funciones de su sexo, quedándose libres ahora para dirigir sus energías a la adquisición de hechos, destrezas y actividades culturales" (Papila y Wendkos 1987, p.532).

Desarrollo Auditivo, Afectivo y de Lenguaje

Entre los 12 a 18 meses y los 3 a 4 años, el niño experimenta el desarrollo máximo del lenguaje. Para los 5 años aproximadamente, puede comprender y utilizar unos pocos miles de palabras y casi todas las formas sintácticas de su lengua. Su habla interior o lengua internalizada existe a esta edad y se la puede usar como guía para la acción. Sus sistemas auditivos y afectivos se ven también en vía de desarrollo, pero es en el desarrollo cognoscitivo principalmente en el que muchos se fijan para determinar el nivel de preparación del niño para la experiencia escolar (Frostig, 1987, p. 112).

Desarrollo Cognoscitivo

Biehler y Snowman (1990, p. 71) también reseñan las ideas de Gagne, quien ve el desarrollo cognoscitivo como la adquisición de una jerarquía mental de significados, actitudes, motivos y destrezas que crecen en complejidad y abstracción. Piaget se refiere a esta jerarquía como esquemas que representan "modelos organizados de conducta o de pensamiento que los niños formulan a medida que interactúan con su ambiente, sus padres, sus maestros y compañeros", esquemas que pueden ser conductuales o cognoscitivos.

Además, para Piaget, el desarrollo de las facultades mentales es un proceso continuo de organización y reorganización de las estructuras mentales (Piaget, 1977). En este proceso, Piaget dice que los procesos intelectuales buscan

un estado de equilibrio a través de los procesos de asimilación y de acomodación, lo que resulta en un "sistema estructural más amplio y complejo". Así que el desarrollo realmente obra en función de la maduración (Moreno, 1987, p.21-23; Biehler y Snowman, 1990; Sawrey y Telford, 1982).

Se habla de asimilación y adaptación para referirse a los procesos que ayudan al individuo adaptarse a su ambiente. Frente a una nueva experiencia el niño puede incorporarla en su esquema existente, lo cual representa su asimilación, o puede modificar su esquema para luego incorporar la nueva experiencia. Esto se llama acomodación (Biehler y Snowman, 1990).

En el desarrollo cognoscitivo, Feldman (1989) enfoca el desarrollo del pensamiento del niño en el cual ocurren progresos en cuatro áreas distintas pero interrelacionadas: habilidades básicas, estrategias, conocimiento y metacognición. Las habilidades básicas son destrezas del individuo para procesar información, y dependen a su vez de varias destrezas psicológicas, como la percepción, la memoria, la atención, el lenguaje, la resolución de problemas y la ejecución motora. Las estrategias son los procedimientos específicos que el individuo utiliza para mejorar la función de las habilidades básicas. Incluyen el uso de categorías y recursos mnemotécnicos. El conocimiento es lo que sabemos de nosotros mismos y del mundo que nos rodea. Metacognición es la habilidad de reflexionar deliberadamente acerca de las

estrategias que uno emplea en el proceso de pensamiento. Incluye, dice Feldman, conceptualizar de manera activa las metas para buscar en una tarea, escoger entre un repertorio de estrategias la opción apropiada, juzgar el éxito o fracaso del esfuerzo mental y construir nuevas estrategias cuando las que uno tiene son inadecuadas. Durante los años escolares, estos componentes básicos del pensamiento cambian de manera interdependiente y el avance en uno depende mucho de la integridad de los otros componentes, y a su vez promueve el desarrollo de otras áreas (Feldman, 1989, p. 356,357).

Fases del Desarrollo Cognoscitivo

Hoy en día los teóricos sobre el desarrollo se preocupan mucho del concepto de continuidad o discontinuidad en los cambios de los procesos psicológicos. Preguntan si los cambios son continuos y graduales, si tienen que ver sólo con alteraciones cuantitativas sobre tiempo, o si se trata de una serie de cambios bruscos y discontinuos en los cuales aparecen rasgos cualitativamente diferentes de los anteriores. Los teóricos tienden a ubicarse hacia uno u otro de los extremos de la continua de continuidad-discontinuidad, aunque nadie adopta posiciones extremas (Sawrey y Telford, 1982).

Algunos conciben el proceso de desarrollo para cada niño como una continua en que cada etapa empieza a manifestarse desde la anterior, aunque en cada caso el tiempo cuando llega a su pleno desarrollo puede variar. Al mismo tiem-

po, cada fase del desarrollo está ligada a la siguiente y contribuye a su formación. Hay mucha evidencia de que existe cierta inestabilidad en las características que demuestra el niño que está iniciando cierta etapa en su vida, pero esta inestabilidad desaparece con el tiempo (Sawrey y Telford 1982).

La proposición general de Piaget de que el sistema motor tanto como el intelectual siguen el mismo patrón en su desarrollo se está confirmando más y más por medio de la investigación. El propone que el desarrollo cognoscitivo sigue un orden jerárquico que no varía y en el que hay una organización y consolidación de procesos y estructuras que avanzan en la dirección de mayor abstracción. También los seguidores de la orientación cognoscitiva sostienen que las estrategias perceptuales y conceptuales que obran en la solución de problemas siguen el mismo orden (Sawrey y Telford, 1982, p.170).

Las cuatro divisiones temporales más importantes que se reconocen en los años formativos de un individuo son la infancia, el período escolar (período que abarca aproximadamente la época en que el niño asiste la escuela primaria), la pubertad y la adolescencia. Estos cuatro períodos corresponden al desarrollo de cuatro habilidades: las funciones sensomotoras, el lenguaje, la percepción y los procesos cognoscitivos superiores (Frostig y Maslow, 1987).

Piaget define las etapas en términos de las habilidades mentales que les corresponden y estas reciben nombres algo distintos de los mencionados por Frostig y Maslow. Incluyen la etapa sensomotora (nacimiento a 2 años), la etapa preoperacional (2 a 7 años), la etapa operacional concreta (7 a 11 años), y la etapa formal (11 a 15 años).

Durante la primera etapa, el niño llega a comprender su mundo y a comprenderse a sí mismo por medio de impresiones sensoriales y de la actividad motora. En este período el niño llega a integrar los dos sistemas motores y perceptuales, con lo cual establece las bases para comportamientos más adaptables. Según Frostig y Maslow (1987, p.111), las funciones sensomotoras que se forman durante esta etapa son necesarias para la habilidad de discriminar percepciones visuales y sonidos y para concentrar la atención. El niño llega a entender la ubicación espacial, la secuencia de tiempo y el orden secuencial mediante la adquisición de patrones de movimiento y las expectativas acerca de los resultados de sus propias acciones. Este aprendizaje también forma la base para la adquisición del lenguaje, porque el desarrollo de éste en su aspecto oral, escrito e impreso, es secuencial. Todos los niños normales, para este tiempo, adquieren alguna forma de lenguaje (Frostig y Maslow, 1987, p. 111).

En la etapa preoperacional, el logro principal del niño es la capacidad de representar el mundo externo a

través del uso de símbolos. Por medio de estos símbolos puede representar no solamente eventos del presente, sino también del pasado y del futuro. El desarrollo del lenguaje da mayor efectividad a estos símbolos, pero a la vez ellos forman la base para su desarrollo (Vander Zanden, 1981; Hittleman, 1978).

El niño en esta etapa empieza a imitar las acciones de las personas, e incluso de ciertos objetos que le rodean. Gradualmente, estas imitaciones se internalizan y son menos evidentes. Así, el mundo externo llega a representarse internamente. Al principio del período preoperacional, las unidades cognoscitivas que se emplean en este proceso son imágenes, pero más tarde el niño llega a utilizar conceptos (Aronfreed et al, 1971). Vander Zanden (1981) dice que el niño puede utilizar varias "operaciones mentales" que incluyen la clasificación, la cuantificación y la relación de objetos, aunque se nota cierta inconsistencia y confusión. No parece que los niños estén conscientes de los procesos que subyacen a las operaciones que realizan, siendo que no pueden explicar por qué resuelven los problemas de cierta manera.

Piaget le llama "intuitiva" a esta última etapa del período preoperacional. Hittleman (1978) menciona que el niño ahora puede relacionar información de lo particular a lo particular, pero no de lo particular a lo general. Piaget observa que a pesar de los avances en la cognición, el niño

todavía experimenta limitaciones en el proceso de razonar y pensar. Estos se manifiestan en sus problemas de egocentrismo, hacer transformaciones e invertir (Vander Zanden 1981). Investigaciones más recientes sugieren que algunas de las limitaciones que Piaget atribuye al niño en la etapa preoperacional, especialmente en cuanto a su egocentrismo, se pueden rebatir o al menos cuestionar (Vander Zanden, 1981).

La etapa de operaciones concretas representa el período más largo del niño en la primaria. El niño desarrolla conceptos de tiempo, espacio, número y lógica, los cuales controlan su entendimiento de eventos y objetos. Su comprensión de la "estructura lógica de grupos y un sentido de clasificación múltiple" es aparente. También el niño puede apreciar ahora que los objetos tienen diferentes características, y que el significado de cada característica puede cambiar si cambia la meta que uno busca lograr (Hittleman, 1978, p.55).

El pensamiento del niño todavía está ligado a objetos o eventos que forman parte de su realidad en el presente, los cuales se han experimentado de manera directa aunque ha desaparecido ya la necesidad de manipularlos porque se han internalizado. Para el fin de este período, el niño puede ejecutar el arreglo mental de objetos (Hittleman, 1978; Biehler y Snowman, 1990).

La etapa operacional formal comprende el desarrollo de un entendimiento de las relaciones de causa y efecto, y el niño ahora es capaz de "manejar abstracciones, formular hipótesis, resolver problemas sistemáticamente, y ocuparse en manipulaciones mentales" (Biehler y Snowman, 1990, p. 77).

Desarrollo Perceptual

Este tiene que ver con la manera en que el sistema nervioso recoge información acerca del mundo externo e interno a través de las modalidades sensoriales (auditivas, visuales, cinestéticas y táctiles), los cuales forman la base de las funciones perceptuales (Hess y Croft, 1981). Silva y Ortiz (1983), refiriéndose a la definición que Frostig propone, dice que la percepción es la "capacidad para reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretar estos estímulos asociándolos con experiencias previas". Así la percepción es más que la transmisión precisa de estímulos al cerebro por parte de los órganos sensoriales. Involucra la manera en que el cerebro interpreta estos estímulos a la luz de experiencias anteriores. Sin esta interpretación, la información recibida es prácticamente inútil (Silva y Ortiz, 1983; Hess y Croft 1981).

El 80% de nuestras percepciones son visuales. Por esta razón muchos pedagogos de este siglo, entre ellos Montessori y Froebel, se preocupan de proveer al aprendiz, como parte del proceso educativo, un contacto directo con su

ambiente en términos de su color, forma, tamaño y textura, con el propósito de iniciar el adiestramiento de las funciones cognitivas superiores (clasificación, seriación, categorización y otras) (Silva y Ortiz, 1983). Frostig advierte que este adiestramiento se debe proveer en el contexto del nivel de la edad del niño y de sus necesidades específicas (1987, p.16).

García Hoz (1981) también recalca la necesidad de verificar las capacidades individuales de los niños y sus formas de aprender. Dice que mientras más pequeños son, más se deben tomar en cuenta sus características individuales. Dentro del área de la percepción, Frostig (1987), utilizando los estudios de Piaget como punto de partida, propone que el período de mayor desarrollo de las capacidades perceptivas ocurre aproximadamente entre los 3 (4 1/2) y los 7 (8 1/2) años, el período icónico según Bruner (Silva y Ortiz, 1983).

Las cinco áreas principales en las habilidades perceptivas que Frostig considera importantes para el desarrollo escolar son: coordinación motora de los ojos, discernimiento de figuras (o percepción de figura-fondo), constancia de la forma, posición en el espacio, y relaciones espaciales. Muchos educadores mantienen que 1) la percepción de la posición en el espacio es esencial para la lectura porque ayuda al niño a diferenciar entre letras como b y d; 2) la percepción de las relaciones espaciales es fundamental para la escritura, pues es el medio por el cual el niño distingue

la secuencia de letras para poder colocarlas en un orden correcto; 3) la constatación de la forma da al niño la habilidad de discriminar detalles pequeños como una r de una n; 4) la coordinación motora-visual no es una habilidad perceptual en sí, pero es importante para las actividades de manipulación y para dibujar, escribir y copiar (Frostig, 1987).

Silva y Ortiz (1983) informan de una investigación realizada en la ciudad de México con tres escuelas de gran prestigio, en las cuales utilizaron 875 pruebas de percepción visual de Frostig como parte de la batería para seleccionar a los niños en su ingreso al primer año. Encontraron que entre un 20% y un 25% de niños empezaron la escuela primaria con deficiencia perceptiva. Esto es significativo por el hecho de que Frostig afirma que un niño de 6 a 8 años que se ha desarrollado normalmente tiene todas las habilidades perceptivas necesarias para el aprendizaje escolar exitoso.

Las ideas de varios autores en el área de psicología y pedagogía convergen hasta cierto punto en el período de desarrollo estipulado por Frostig. Louis Aries (1967), por ejemplo, hace notar que los problemas visuales o perceptuales estaban entre las causas más comunes para el fracaso en la escuela. Ya en 1898 John Dewey se refirió a una oculista que dijo que los ojos de los niños están contruidos primordialmente para visión a distancias o para ver objetos grandes. De no ser así crearía mucho estrés innecesario sobre

el sistema nervioso. El estimó que no se debe exigir que los niños se concentren en trabajos cercanos u objetos pequeños —movimientos refinados— hasta que tengan unos 8 años.

Moore (1975) cita a Lillian Gray, especialista destacada en el área de la lectura, la cual señaló que algunos niños no pueden fijar la vista en objetos cercanos, como se requiere para leer y resolver problemas de matemáticas, hasta que tienen entre 7 y 8 años. Moore (p.68) dice que varios maestros habían notado que los niños de 6 años o menos muchas veces no pueden ver suficiente para leer bien. Esto también se notó en niños de 7 años. Además, dice que la fibra del ojo hasta los 8 ó 9 años es más plástica que la de los adultos y que la esclerótica podría deformarse por este esfuerzo que no es natural. Recomendó, por lo tanto, que era mejor dejar la lectura sistemática hasta que se estableciera el sistema visual. Pero algunos recurren al adiestramiento para lograr el objetivo buscado.

La Lectura y el Desarrollo Cognoscitivo

Hay una controversia en cuanto a todo lo que tiene que ver con el proceso de la lectura. Moore pregunta si es sencillamente un proceso visual o si se requiere la acción coordinada, instantánea, e implícita de muchas partes del cerebro. Hittleman (1978, p. 71) ofrece una definición del proceso que adoptan muchos teóricos. Dice que es toda una combinación de varios procesos: de lenguaje, psicológicos, psicolingüísticos y fisiológicos. Menciona a Ryan y Semmel,

que al examinar tres aspectos del proceso de la lectura (el nivel de correspondencia gráfico-léxico-fonético que posee el lector, su habilidad de utilizar presentaciones abstractas, y su uso del lenguaje en la lectura), concluyeron que la lectura es un proceso activo y constructivo en el cual el lector utiliza su conocimiento cognoscitivo y lingüístico para producir "una emisión probable sacada de una cuidadosa selección de señales, juzgándola en relación a cuán apropiado es.

Moore (1975), tomando como base la evidencia en la lectura, concuerda que la lectura es un proceso de alta complejidad. Para que haya comprensión de lo que uno lee, los pensamientos nuevos deben concretarse e integrarse con los antiguos. Por esta razón se dice que a medida que uno lee toma lugar un proceso constante de análisis y síntesis. Son las mismas habilidades que se requieran para la aritmética, la ortografía y otras disciplinas, si se espera lograr un aprendizaje eficaz.

Moore cita a Malcolm Douglas, quien también recalca la importancia de reconocer que la lectura es primordialmente un proceso de pensar. Propone que probablemente se pueden reducir problemas de la lectura al 2% si sólo se demorara la instrucción de la lectura hasta los 9 ó 10 años. En escuelas escandinavas donde los niños no entran al sistema escolar antes de los 7 años, los problemas de lectura son relativamente escasos.

Para Moore (1975), exigir que un niño desarrolle habilidades básicas en la lectura, la escritura, la aritmética y la lengua cuando todavía sus funciones mentales no se han estabilizado, hará que el niño parezca retardado o inhábil mentalmente.

Los resultados de Morton y Courneya (1990) apoyan la posición de Moore. Ellos encontraron que en un grupo de niños con problemas de aprendizaje, los que habían iniciado la escuela a una edad temprana era más numerosos de lo que se había esperado. También DiPasquale, Moule y Flewelling (1980), en base a una investigación sobre 552 niños enviados para asesoramiento psicológico desde el jardín de niños hasta el 13 grado en York County, Ontario, encontraron que aumentaba la incidencia de los niños que iniciaron la asistencia a la escuela a una edad temprana. Un análisis más extensivo reveló que el efecto era evidente sólo para alumnos varones de primaria, y que los problemas eran académicos y no de conducta.

Diamond (1983) encontró en un estudio con 154,203 niños que aquellos que nacieron en la última parte del año y por lo tanto entraron a la escuela antes de cumplir la edad mínima tendieron a ser clasificados posteriormente como niños con problemas de aprendizaje. No hay evidencia de que el problema desaparezca posteriormente con la maduración del niño, por lo cual se ha concluido que se somete al niño a un riesgo muy grande al introducirlo al sistema educativo a una

edad temprana. Se han establecido los 6.5 años como la edad más temprana para clasificar a los niños como de entrada tardía. Diamond y otros autores aseguran que la cuestión de los efectos nocivos duraderos que pueden producirse en el niño que inicia en el sistema educativo formal a una edad temprana está respaldada por las investigaciones (Diamond, 1983; DiPasquale et al., 1980; Gredler, 1980). Los hallazgos de Crosser (1991) en relación con niños que nacen en un verano con un año de diferencia, apoya estos resultados.

Moore propone entonces que la edad mental del niño no es necesariamente el factor crucial en la lectura. Añade que aunque el niño puede ser listo y aparentemente leer bien las palabras, puede ser que todavía no sea suficientemente perceptivo en su lectura o no pueda leer sin dañar sus ojos y su sistema nervioso (p.70). Puede ser que los ojos sea físicamente incapaces de determinar la forma de las palabras sin dañarse. Además, algunos oftalmólogos dicen que si se obliga a los niños a leer bajo estas condiciones, pueden sufrir un espasmo de adaptación que más tarde puede conducir a la miopía durante un período en que el niño todavía debe tener vista normal.

Estos resultados sugieren que no es sabio estimular la visión de cerca hasta que el sistema visual alcance su pleno desarrollo, y que para garantizar su mejor desarrollo, el sistema necesita el uso activo de la visión a distancia.

Al iniciar la educación formal tarde, se reduce la posibilidad de daño a los ojos (Moore 1975, p.73).

A pesar de esto, Mayer postula que no se puede concebir la madurez del niño para la lectura independientemente de los métodos y materiales utilizados y el ritmo de instrucciones que la maestra utiliza (Hittleman, 1978).

García-Hos Rosales (1981, p.23) contribuye al debate diciendo que "la madurez lectora es un nivel de desarrollo dinámico que depende de características flexibles del niño, de los métodos de enseñanza y de todas las influencias educativas del medio social".

Influencias en el Desarrollo

El medio familiar, el medio social, y la escuela están entre los elementos más importantes que promueven el desarrollo mental del niño. (García-Hos Rosales, 1981; Cronbach, 1980; Schwebel, 1990; Silva y Ortiz, 1983). La relación con adultos y un ambiente rico en experiencias son los elementos necesarios que García-Hos identifica en el medio. Dice que una falta de experiencias que lleguen al niño a través de la relación con los adultos y del medio, puede servir para limitar el proceso mental. Cronbach (1980) dice que la experiencia sirve para promover y dirigir el desarrollo aún en los primeros años cuando el desarrollo nervioso es muy rápido. Cronbach cita a Sperry (1951), quien dice que se acelera la mielinización de la parte del cerebro que se está utilizando por el hecho de activarlo.

Riesen, también citado por Cronbach (1980), afirma que el desarrollo fisiológico de la retina "es normal únicamente si se usan los ojos temprano en la vida". Cronbach concluye, por lo tanto, que para que haya un desarrollo perpetuo, se debe sujetar al organismo a un estímulo sistemático desde una edad temprana (p.106).

Schwebel (1990) subraya el papel mediador que juega la familia. Dice que por jugar este papel la familia ayuda al niño a percibir e interpretar el medio. Para apoyar su argumento, se refiere a un estudio longitudinal llevado a cabo por Bradley y otros (1989) con niños en sus tres primeros años de vida, que sugiere que "algunos aspectos concretos del medio familiar, por ejemplo el grado de interés que demuestra el padre o la madre, parecen tener más importancia que el nivel socioeconómico en la determinación del nivel de desarrollo".

Schwebel recalca, además, la importancia del medio en el desarrollo cognoscitivo, un hecho que se está reconociendo más y más. Describe el medio como "indispensable". Sin el medio "es imposible imaginar el desarrollo del individuo, ni siquiera su simple supervivencia." Por eso hay que tomar en cuenta la "calidad" del medio en que crece el niño. Si el medio social es "muy poco adecuado," esto "se traducirá en definiciones cognoscitivas irreversibles como lo demuestran los casos de un niño salvaje criado por

animales, y de otro niño-víctima de carencias fundamentales que recibió el nombre de "Genie" (Schwebel 1990, p.297).

Para Schwebel (1990), el "factor social" es más que una intervención. Permite que el niño desarrolle al máximo su potencial intelectual. En el proceso, la sociedad desempeña cuatro funciones principales: mediación, autorregularización y metaconocimiento, evaluación de las posibilidades de desarrollo a corto plazo, y fomento del pensamiento crítico y creativo.

Papalia y Wendkos Olds (1987) comentan más sobre el ambiente social desde la perspectiva de los niños en su propia interacción. Por medio de esta interacción, el niño alcanza una imagen de sí mismo por los ojos de los demás, forma sus actitudes y valores (porque el grupo provee un foro donde el niño puede "tamizar" los valores derivados de sus padres para conservar unos y desechar otros); adquiere un grado mayor de seguridad emocional que el adulto no puede impartir, y aprende lecciones de socialización que pueden ser buenas o malas.

Los autores confiesan que "la influencia del grupo es poderosa. Niños que van contra el sentido común tienden a experimentar una sensación de abandono, pero se les puede hacer difícil traicionar la evidencia de sus propios sentidos. Costanzo y Shaw, según Papalia y Wendkos Olds (1987) demostraron que durante la infancia la influencia de los iguales de un niño es más poderosa, pero disminuye hasta

cierto punto en la adolescencia. Y según Campbell (1964), varios estudios han demostrado que los niños que no tienen confianza en sí mismos, que son dependientes o inseguros acerca de su posición dentro del grupo, son más susceptibles de ser influidos por éste.

Silva y Ortiz (1983) menciona la parte que juega la escuela en promover el desarrollo de las funciones psicológicas del educando dentro del cual figura el adiestramiento de la percepción visual junto con las habilidades para pensar, aprender y recordar, capacidades que deben ayudar al niño en su adaptación social y emocional. Schwebel (1990) dice que la escuela en la práctica sirve para facilitar al niño los hábitos y capacidades necesarios para los puestos profesionales y sociales que ocuparán al concluir sus estudios, aunque estos sean subalternos y repetitivos. La escuela juega así un papel conservador, desalentando así el desarrollo del pensamiento crítico y heterodoxo (p.298). Además, según un editorial sobre la educación básica como existe en América Latina y el Caribe, la escuela inclina al niño hacia un "aprendizaje memorístico, escasamente ligado a las necesidades de la vida diaria" (p.6).

El Aprendizaje

En términos generales se puede concebir el aprendizaje como 1) adquirir información específica, 2) adquirir patrones de comportamiento motor, 3) desarrollar actitudes y respuestas emocionales hacia objetos y eventos, y 4) desa-

rollar habilidades sociales (Hess y Croft, 1981, p.86). De hecho, según lo que dicen Sawrey y Telford (1982), todos los procesos que aprende el hombre tienen aspectos motores y afectivos, porque el hombre es un organismo que siente y actúa.

Bigge (1988) relaciona los cambios que puede haber en una persona con la maduración y el aprendizaje, o una combinación de ambos factores. En contraste con la maduración, el aprendizaje es cambio duradero en un ser vivo, no afectado por su herencia genética. Puede ser un cambio en la percepción, la conducta, la motivación o alguna combinación de esas características o capacidades. Bigge cita a Ernest Hilgard y Donald Marquis (1961), quienes dicen que el aprendizaje es básico para desarrollar las capacidades atléticas, el gusto para la comida y el vestido, y el aprecio de las artes y la música. Contribuye a los prejuicios raciales, la drogadicción, el temor y los desajustes patológicos. Produce miserables y filántropos, fanáticos y patriotas. De hecho, influye en todos los aspectos de nuestras vidas, representando lo mejor y lo peor de nosotros mismos.

Aceptando que el maestro no puede intervenir en el patrón de maduración de los alumnos excepto para acelerar o retrasar el proceso hasta cierto punto, Bigge (1988) propone que el campo en que el maestro puede obrar con mayor eficacia es el del aprendizaje, y sostiene que para el hombre, el acto de aprender significa más que para los animales

inferiores. Pero el concepto del aprendizaje ha cambiado con el transcurso de los años.

Concepciones Tradicionales

Antes del siglo XX, se relacionó el aprendizaje con la disciplina mental, el desenvolvimiento y la apercepción. Desde la perspectiva de la disciplina mental, el aprendizaje sirvió como adiestramiento para fortalecer la mente de la misma manera en que se sujeta a los ejercicios para tener un cuerpo fuerte. Este adiestramiento se proveyó por medio del estudio de ciertas materias fijas como el griego o el latín.

Los naturalistas románticos propusieron la idea del desenvolvimiento como relación al aprendizaje. En vez de ver el aprendizaje como una forma de imponer ideas o normas sobre una persona o un organismo, lo vieron como una respuesta a las necesidades e intereses del niño en su pasaje de una etapa a la otra.

El aprendizaje visto de la perspectiva de la apercepción "implica que los maestros deben partir de las experiencias de los niños para ampliarlas y enriquecerlas. La mente humana se vio como una 'tabula rasa' que recibía ideas del ambiente por medio de los sentidos. Se concibió a la persona como mera recipiente cuya mente no tenía facultades o talentos naturales, innatos para recibir ideas, ni para producirlas." Mientras tanto, las ideas mismas poseían cierta calidad dinámica que les hizo cambiar su forma y profundidad por causa de la interacción con el ambiente en

que se desarrollaban (Bigge, 1988, p.56). El alumno es el recipiente pasivo del conocimiento impartido por el maestro o el ambiente.

Esto significaba que los maestros "debían convertirse en arquitectos y constructores de las mentes de los niños", desarrollando "un programa sistemático de instrucción centrado en procedimientos destinados a formar hábitos adecuados en los estudiantes". El aprendizaje vino a ser una "cuestión de adiestramiento de los sentidos por oposición a las facultades" (Bigge, 1988, p.54). Se desarrolló entonces la idea de pasividad neutral de la mente en una teoría sistemática de aprendizaje en el cual se delinearon cinco pasos: 1) preparación (recordar a los alumnos experiencias anteriores); 2) presentación; 3) comparación y abstracción; 4) generalización; y 5) aplicación (Bigge, 1988, p.60).

Concepciones Contemporáneas

Los neoconductistas definen el aprendizaje como algo mecánico, sencillamente una respuesta a un estímulo, caracterizado por tanteo y error. Es un condicionamiento o reforzamiento de las conductas. De esta manera, no hay distinción entre la manera en que aprende un animal inferior y el ser humano (Biehler y Snowman, 1990).

Los gestaltistas, tomando en cuenta la cuestión de metas que busca alcanzar el individuo o el animal, conceptualizan el aprendizaje como un proceso de desarrollar nuevas ideas o modificarlas en una situación problemática.

Estas ideas se denominan "insights", que son "nuevos modos de utilizar los elementos de su ambiente, incluyendo su propia estructura corporal" (Bigge, 1988, p.125).

Los gestaltistas son precursores de los psicólogos del campo cognoscitivo, quienes reconocen el valor de los insights. Dicen que el "aprendizaje es un proceso dinámico por medio del cual, a través de una experiencia interactiva, se cambian los insights o las estructuras cognoscitivas de los espacios vitales, de tal modo que lleguen a ser útiles como guías para el futuro" (Bigge, 1988, p.266).

Estructuración de Conocimiento

La suma de lo que conocemos del mundo forma la base de nuestro conocimiento. El conocimiento es más que una lista de hechos o episodios aislados; es una estructura organizada. Las experiencias individuales, tal como la visión y olor de un rosal, se reúnen y forman conceptos. Los conceptos desarrollan asociaciones y redes con conceptos parecidos, y llegan a quedar integrados, convirtiéndose en conceptos parecidos a una orden superior, así como flores y plantas (Feldman 1989, p. 351).

De Mattos (1985) no concibe el conocimiento o el rendimiento escolar en términos de cuánto de una materia ha memorizado el niño, sino en relación a "cuánto de ella ha incorporado realmente en su conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver los problemas y de hacer o utilizar las cosas en el curso" (p.316) El rendimiento

escolar llega así a contribuir de manera sustancial al desarrollo de la personalidad del niño.

Pero Sawrey y Telford (1982) se refieren al aprendizaje como procesos que al entrar en juego ayudan al individuo a conocer su mundo. Estos procesos incluyen la percepción, la concepción y el razonamiento. Se definen también como "procesos ideativos que ocurren entre el estímulo y la respuesta". En tal forma, no se ve el aprendizaje como el conjunto de respuestas que demuestra una persona, sino como la adquisición de significados y expectativas, y frecuentemente se conoce como la adquisición de estructuras cognoscitivas (esquemas cognoscitivos).

Sawrey y Telford (1982) opinan que en la base de la jerarquía de los procesos involucrados en el aprendizaje se encuentra mayormente un aprendizaje o condicionamiento asociativo simple, mientras que en la cima "dominan los procesos cognoscitivos más creativos". El niño de menor edad, aseguran, no posee muchos sistemas cognoscitivos relevantes que lo ayudan para aprender. Su aprendizaje por lo tanto es más imitativo. ✓

Según Feldman (1989), la organización de conocimientos mejora con el desarrollo. El nuevo conocimiento que se puede integrar en el marco de conceptos que ya posee el niño se aprende más fácil que el conocimiento que no tiene enlaces estructurales con una base de conocimientos. Sin embargo, esta estructura no es estática. Según la experiencia

del niño y las excepciones y contradicciones que enfrenta, se ve obligado a modificar o adoptar los primeros conceptos que la integran. Así, la base de conocimientos del niño se acerca más y más a la estructura de conceptos que poseen los adultos.

Formas de Aprendizaje

[Existe gran desacuerdo entre los psicólogos sobre la cuestión de si hay o no diferentes formas o tipos de aprendizaje. Gagne (1968) identifica 8 tipos de aprendizaje:

1. Aprendizaje de señales.
2. Aprendizaje de estímulo-respuesta.
3. Encadenamiento.
4. Asociación verbal.
5. Aprendizaje-discriminar.
6. Aprendizaje de conceptos.
7. Aprendizaje de reglas.
8. Solución de problemas.

Sawrey y Telford (1982) proponen la siguiente lista:

1. Conocimiento clásico o aprendizaje por simple asociación.
2. Condicionamiento instrumental o aprendizaje por tanteos.
3. Aprendizaje imitativo.
4. Aprendizaje por inspección.
5. Aprendizaje que incluye razonamiento.

Estas divisiones son arbitrarias porque en realidad son parte de una continua que va desde el más sencillo hacia el más complejo y en cada categoría hay elementos anteriores (Sawrey y Telford, 1982).

El Aprendizaje en Relación con las Características del Niño

Cronbach (1980) recalca la importancia de estudiar la preparación del niño para cierta experiencia, no sólo

para evitar el fracaso y promover el éxito, sino también para ajustar la instrucción al niño. Sawrey y Telford (1982) dicen que para tener mayor eficacia, las experiencias de aprendizaje deben ser adecuadas, apropiadas y ordenadas para ajustarse a las estructuras cognoscitivas que tiene el aprendizaje y sus niveles de desarrollo. Así el nuevo conocimiento encuentra un "gancho" en la experiencia previa del niño, el cual le ayuda a interpretarlo (Hess y Croft, 1981).

Memoria y Aprendizaje

Muchos psicólogos al estudiar la estructura de la memoria han llegado a conclusiones que se parecen en varios aspectos. Conciben el acto de pensar como un proceso en el cual la información que el individuo percibe acerca del mundo se organiza de manera sistemática. Cómo se cataloga esta información parece depender de experiencias e información anteriores. Así que, cuando Piaget postula que el niño en crecimiento internaliza su visión del mundo, quiere decir que el niño ha desarrollado una estrategia para codificar información en la memoria a largo plazo. La estructura del lenguaje facilita este proceso (Hittleman, 1978).

Aunque en el sentido más general, la memoria implica la retención de lo que uno ha aprendido o experimentado. Sin esta capacidad para recordar cómo enfrentarla, cada situación nueva se presenta como si fuera la primera. Pero, como dice Vander Zanden (1981), sería difícil resolver problemas o pensar si no podemos recordar hechos.

Dimensiones de la Memoria

Los psicólogos que han estudiado el procesamiento de la información han intentado identificar y describir varias estructuras de la memoria y procesos de control. Un concepto de esta estructura se presta para aclarar el funcionamiento de la memoria. Dentro de esta estructura se encuentra el registro sensorial, la memoria a corto y largo plazo. Cada almacén de información difiere en cuanto a la cantidad de información que puede retener y por cuánto tiempo. Los procesos de control incluyen: reconocimiento, atención, ensayo, codificación y recuperación. Estos procesos de control juegan un papel muy importante en el procesamiento de la información porque el estudiante decide si los va a usar, cuándo, y en qué forma, un hecho que tiene mucho significado educativo (Biehler y Snowman, 1990).

Cuanto más crece el niño, más interés pone en el proceso de ejercer control sobre su memoria (Chi, 1977; Speer y Flavell, 1979). El desarrollo de la memoria toma lugar por medio de alteraciones biológicas en la estructura del cerebro, (el hardware") y por cambios en las formas en que se procesa la información (el "software"). Se ha observado que hay cambios marcados tanto en la destreza que demuestran los niños en tareas de memoria como en las estrategias que emplean en función a su edad. A medida que crecen, adquieren un conjunto de destrezas complejas que les ayudan a controlar lo que aprenderán y lo que recordarán. Llegan a

saber cómo aprender, así que se pueden involucrar en actos de recordar que son deliberados (Vander Zanden, 1981)

Diferencias Sexuales

El sexo es uno de los atributos del yo que aparecen más temprano. Una de las tareas de desarrollo más importantes, de la que el niño tiene que ocuparse en los primeros seis años de su vida, es la identificación del papel de su sexo.

Una idea que queda clara del trabajo de Margaret Mead (1935) en Nueva Guinea es que el patrón de los papeles asignados a los dos sexos varía de una cultura a otra. En una cultura la mujer juega un papel que en otras corresponde al hombre. En una, es la mujer la que juega el papel dominante; en otras es el hombre el que ocupa este lugar. La mayoría de la gente desarrolla una identidad sexual que es consistente con las exigencias de su sociedad (Vander Zanden, 1981).

Algunos investigadores buscan causas genéticas para explicar algunas de las diferencias psicológicas que existen entre el hombre y la mujer. En base a la investigación con animales, se han identificado enlaces entre condiciones hormonales, las funciones del cerebro y el comportamiento del individuo. Se afirma que las diferencias sexuales pueden ocurrir en base a la proporción de las hormonas masculinas o femeninas que hay en el individuo (Hamburg y Lunde, 1966; Broverman et al, 1968; Money y Ehrhard, 1972).

- Trabajos hechos en el Centro Regional para la Investigación de Primates de Oregon (Oregon Regional Primate Research) muestran que al inyectar a los fetos femeninos de monos rhesus con la hormona masculina testosterona, éstos desarrollan características masculinas al nacer. En los últimos años, trabajos con ratones, conejillos de Indias y monos han insinuado que sus cerebros tienen tejidos sensibles que tienen un potencial para ser bisexuales. Durante el período prenatal estos tejidos se imprimen y esto sirve posteriormente para estimular un comportamiento masculino o femenino. El trabajo de John Money con niñas cuyas madres recibieron demasiado de la hormona masculina para prevenir el aborto, indica que desarrollaron comportamientos considerados masculinos, en contraste con niñas "normales" de su propia edad. Parece ser que si se altera el balance de hormonas antes del nacimiento del niño, el resultado podría ser un comportamiento alterado después de su nacimiento (Vander Zanden, 1981).

También se han identificado influencias ambientales en el desarrollo de las diferencias entre los sexos. Estas influencias se manifiestan mucho en hermafroditas o individuos que poseen órganos reproductivos de ambos sexos (Vander Zanden, 1981). Money y Trucker (1975) han demostrado que después de tener una reconstrucción médica de los órganos sexuales, un individuo, por ser tratado como hombre o mujer,

se identifica como tal, desarrollando comportamientos cognoscitivos de acuerdo con esta identificación.

En las ciencias sociales también se sostienen varias teorías en cuanto a los procesos por los cuales los niños son psicológicamente distintos. Entre éstas se encuentran las teorías psicoanalíticas, las del campo de aprendizaje social, y las de la orientación cognitivo y del desarrollo (Vander Zanden, 1981).

La explicación psicoanalítica gira alrededor del Complejo de Edipo, que determina que el niño sea celoso de su padre pero por miedo a que le castre se identifica con él y desarrolla comportamientos masculinos. Las niñas, por otro lado, se enamoran de sus padres, culpan a sus madres por no tener un pene, y dándose cuenta de que no las pueden suplantar en los afectos de sus padres, ellas también, para resolver sus tendencias llamadas Complejo de Electra, se identifican con sus madres y más tarde encuentran un esposo propio.

Los del campo de aprendizaje social consideran que al nacer, los niños son neutrales. Enfatizan el papel del refuerzo en el comportamiento del individuo, y por lo tanto también en las diferencias sexuales que resultan. Según Vander Zanden (1981), Walter Mischel dice que los niños "atienden, aprenden e imitan modelos del mismo sexo en vez de otros del sexo opuesto".

Albert Bandura (1971, 1973) añade otra dimensión al argumento del aprendizaje social, diciendo que además de imitar el comportamiento de los adultos, los niños se involucran en aprendizaje por medio de la observación. No intentarán ningún comportamiento a menos que crean que serán premiados positivamente. Lawrence Kohlberg y sus asociados enfocan el papel del desarrollo cognitivo en la adquisición de una identidad sexual. Según esta teoría, los niños aprenden primero a identificarse como hombre o como mujer y luego intentan adquirir comportamientos que reflejen esta identificación. Este proceso se llama auto-socialización (Vander Zanden, 1981).

Algunos teóricos seleccionan una u otra de estas teorías, mientras otros aceptan que hay valor en cada una de ellas (Vander Zanden, 1981).

Conducta y Disciplina del Niño frente a la Tarea Escolar

Molina Fuente (1985, p.106) dice que el término disciplina "constituye un tecnicismo usual común en el vocabulario magistral; es un elemento decisivo en toda acción didáctica". Piensa que el no hacer caso a esta palabra hace que "las crisis morales, económicas y políticas sacuden desde sus cimientos hasta sus cúpulas, a todas las naciones del orbe".

Utilizando varias fuentes, Molina Fuente, presenta un concepto de lo que es la disciplina. Según el diccionario La Fuente, Editorial Sopena, la disciplina constituye

"la observación de las leyes y ordenamiento en una profesión, en un oficio, en una fábrica, en un taller." También se le puede concebir como "la conducta consciente de un sujeto, dirigida a reconocer, y acatar un principio, una norma, una ley". Comenta que implícito en el concepto de la disciplina está la idea de regulación. Así se opone a todo desorden que refleja cierta anarquía, confusión, pero no refleja un acto de subordinación, de sujeción ni de servilismo. A la vez, hay una consciencia de los fines buscados.

Considerada desde esta perspectiva, que la disciplina "está íntimamente ligada al proceso didáctico, pues sin una voluntad de aprender de manera sistematizada y querida, todo esfuerzo es frustrante." El fin buscado en el aprendizaje es el desarrollo gradual del alumno, y el hábito que "reclama condiciones de orden, de constancia y de honestidad", es congruente con este fin (Molina Fuente 1985, p. 107).

En oposición a esto, otros definen los problemas de disciplina en distintas maneras. A nivel de primaria, los maestros consideran que hablar, no prestar atención o realizar actividad fuera del asiento, son conductas inapropiadas o trastornadoras (Yelon y Weinstein, 1988).

Para el nivel de secundaria, las amenazas de violencia, insubordinación y faltas a clases se consideran problemas de conducta (Gorton, 1983). Se sugiere que una pauta razonable para medir lo problemático del comportamiento del

niño es decidir si representa una acción que es trastornadora o si solamente es distractiva. Una conducta que interfiere con la continuación de una actividad, como la enseñanza-aprendizaje, es un ejemplo de una conducta trastornadora.

Las conductas distractivas pueden hacer que las actividades de la clase no marchen a un ritmo normal por un tiempo, pero no bloquean toda actividad (Steed, 1985; Gorton, 1983). Steed opina que para el maestro lo trastornador de una conducta no reside tanto en el desorden sino en el estrés que resulta del esfuerzo continuo del niño de subvertir y erosionar el orden que el maestro impone. Los maestros reaccionan sintiéndose ofendidos, atribuyendo problemas de conducta a diferentes clases de niños o situaciones. Culpan también al trasfondo familiar, al bajo cociente intelectual del niño, a la pobreza de los padres, al nivel socioeconómico o a la influencia de los compañeros. A veces ven que el remedio es la madurez futura del niño, su autodisciplina a través del tiempo y el hecho de que va a esforzarse más. Para los maestros, los niños trastornadores son los que no se conforman a las expectativas del maestro. En todo caso, sigue siendo una realidad que la definición que uno adopta de lo que constituye un problema determinará lo que se incluirá en cualquier sistema de evaluación.

Hay principalmente tres perspectivas que los maestros adoptan frente al término disciplina: 1) el orden que se establece en el grupo; 2) el modo empleado en establecer

el orden; y 3) las formas especiales de reforzar la disciplina por medio del castigo (Findley y O'Reilly, 1971).

Yelon acepta que se requiere un grado de orden para que ocurra el aprendizaje, pero admite que mientras que en escuelas tradicionales el orden significa estar callado y quedarse sentado, en las aulas abiertas se concibe el orden en términos de la participación del niño en el proceso de aprendizaje. Steed (1985) afirma que las definiciones varían también de país a país.

Las formas que se emplean para establecer y mantener el orden varían también de un maestro al otro. Incluyen técnicas de motivación y castigo. También las formas de castigo son distintas según el tipo de sistema y el maestro. En todo caso, Yelon cree que el objetivo final de la toda disciplina debe ser el desarrollo de controles internos, el desarrollo de la autodisciplina". Holliday (1961, p.25) lo expresa en esta manera: "La única disciplina buena es la que se presenta por un auto control creciente". Steed (1985) dice que la escuela debe aceptar mucha de la responsabilidad por el mal comportamiento porque tiende a conformarse con el éxito que logra en la tarea más fácil de educar a los niños que se adaptan y hace pocos esfuerzos por trabajar en favor de los que no lo hacen.

Sexo del Niño y Rendimiento Académico

Kinsbourne (1973) sostiene que los niños varones tienden a tener más problemas escolares que las niñas.

Estos problemas se manifiestan en trastornos del poder cognoscitivo y en hiperactividad. Además, dice Kinsbourne que se ha observado en muchos parámetros físicos que los varones demuestran más irregularidad que las mujeres. Suponiendo que hay un enlace entre esta inestabilidad física y el desarrollo cognoscitivo, esto podría influir mucho en los déficits que se anotan en la lectura con mayor frecuencia entre los hombres. O sea, si hay una mayor variación en el proceso de la maduración del niño, esto significaría que muchos varones jóvenes "están relativamente mal preparados cuando ingresan a la escuela".

Kinsbourne concluye diciendo que "mientras que la entrada a la escuela esté rígidamente determinada por la edad cronológica, más niños varones empezarán a instruirse prematuramente, pero fracasarán después, y a menos que se les preste atención individual correrán el riesgo de sufrir por mucho tiempo una deficiencia educativa" (p.26).

Plewis (1991) encontró una relación del nivel de desempeño del niño y su sexo al examinar a dos grupos étnicos. Las niñas de color hicieron mejor que los niños en la lectura, pero los niños blancos se desempeñaron mejor que las niñas en matemáticas.

Alan Feingold (1992) señala que investigaciones contemporánea que han utilizado instrumentos apropiados y análisis de normas de pruebas estandarizadas, ha demostrado que los hombres logran calificaciones más altas en el área

de conocimientos generales y razonamiento matemático, mientras que las mujeres consiguen mejor calificación en pruebas de uso de lenguaje, ortografía, gramática y rapidez de percepción. No se notaron diferencias sexuales que fueran significativas en habilidad verbal general, aritmética, razonamiento abstracto, visualización espacial y alcance de la memoria. Un análisis de las tendencias ha demostrado que las diferencias sexuales entre los adolescentes han disminuido de manera significativa en la pasada generación (Feingold, 1992).

Sin embargo, según Feingold (1992), algunos investigadores sugieren que en la escuela secundaria los muchachos superan a las muchachas en las pruebas de logros académicos, especialmente en lo que se refiere a la resolución de problemas, según sus creencias en la capacidad de su sexo. También afirman que las muchachas tienden a inscribirse en menos cursos avanzados de matemáticas y ciencias. ✓

En base a estos hallazgos, Stipek y Granlinski (1991) mencionan que varios investigadores sugieren que se pueden explicar las diferencias en calificaciones en las pruebas de selección de materias por medio de las diferencias sexuales reflejadas en el sistema de creencia en la capacidad de su sexo ("Achievement-related beliefs"). De hecho, varios investigadores han informado que las niñas tienen una percepción más baja que los niños en cuanto a su competencia y tienen menos expectativas de sacar una buena

nota en matemáticas. En los estudios de grupos femeninos se ha visto que las mujeres tienen menos probabilidad que los hombres de atribuir su éxito en las matemáticas a su alta competencia, pero tienen más probabilidad de atribuir su fracaso en esta materia a su baja competencia. Se ha notado el mismo patrón de parte de las niñas que realizan tareas que no son del área de matemáticas, pero es más insistente una actitud auto-denigratoria en relación con esta materia.

Stipek y Gralinski (1991) dicen que las investigaciones en el área sugieren que la atribución del éxito en las matemáticas a un alto nivel de competencia, lo cual se supone es estable, está relacionado con una expectativa de éxito en el futuro y una disposición a buscar nuevos logros en el mismo terreno.

Al contrario, atribuir el fracaso a baja competencia significa que hay bajas expectativas para el éxito en el futuro y un deseo de evitar situaciones en las cuales entre en consideración esta materia. Eccles (1983) señala que este prejuicio femenino de atribuir el fracaso a un bajo nivel de competencia y no atribuir el éxito a un alto nivel de competencia debería resultar en expectativas más bajas de éxito en el futuro y una tendencia a evitar cualquier relación con las matemáticas sin importar si en el pasado los resultados hayan sido positivos o negativos.

La experiencia de la Universidad de Minnesota en 1988 con respecto a su programa de matemáticas para jóvenes

talentosos apoya la conclusión de Ecles (1983). En su programa de matemáticas para niños talentosos de primaria, secundaria y preparatoria, la Universidad encontró que había un número "desproporcionado de niños que solicitaron y que lograron entrar en el programa. Además, el nivel de atrición entre las niñas en el primer año siguió siendo más alto a pesar de que ambos sexos demostraron la misma aptitud en el salón de clases".

Titus y Terwilliger (1990), al investigar la situación, encontraron que después de un año en el programa se notaron diferencias y similitudes significativas en las actitudes de las niñas y de los varones. Los varones demostraron un mayor nivel de confianza que las niñas, pero ellas se mostraron más dispuestas a trabajar de manera independiente. Ambos grupos desarrollaron una actitud negativa hacia el programa.

Otra creencia que la literatura acerca de la "inutilidad aprendida" identifica como importante en las diferencias notadas entre mujeres y varones tiene relación con el concepto del lugar del esfuerzo en el éxito. Los varones más que las niñas dan énfasis a la presencia o falta de esfuerzo de su parte para explicar su éxito o fracaso. Sin embargo, estas tendencias negativas notadas en relación a las niñas no aparecen consistentemente antes del séptimo grado (Stipek y Gralinski 1990; Licht, Stadery Swenson, 1989).

Edad del Niño al Iniciar la Educación Formal en Relación con su Rendimiento Académico

La edad en que el niño debe iniciar su educación formal ha sido motivo de muchas investigaciones realizadas bajo enfoques muy diferentes. Algunos como Proctor, Black y Feldman (1986,1988), tratan el tema desde la perspectiva del niño superdotado. Otros, como Shephard y Smith (1986), consideran el uso de tests para determinar el nivel de preparación que tiene el niño para iniciar su educación formal a una edad temprana. Charlesworth (1989) pondera las opciones y da una visión de una educación que se ajuste al nivel de desarrollo de los niños. Moore y otros rechazan, en términos generales, el argumento a favor de la entrada temprana, proponiendo que lo importante para el pequeño es establecer un fundamento personal básico de un autoconcepto positivo en el ambiente de un hogar tranquilo donde no se le apure, antes de sujetarse a un régimen de enseñanza sistemática.

Shephard y Smith (1986) no aceptan la idea de que se debe retener a los niños en el hogar más allá de la edad oficial. Enfocando los aspectos cognoscitivos, concluyen que las diferencias en el rendimiento académico entre los niños de ambos grupos (los de mayor y menor edad) son mínimas y desaparecen a la altura del tercer grado. Para ellos, adoptar la posición de Moore equivale a someter al niño al proceso de retención.

Por otra parte, Largeret y colegas (1984) mantienen que si aceptan a estudiantes que cumplen los cinco años para diciembre, enero o febrero se debe estar conscientes de que el 50% de los varones y el 25% de las niñas fracasarán por no haber alcanzado el desarrollo necesario al entrar a la escuela en septiembre. En los sistemas que utilizan los meses de septiembre, octubre y noviembre como fecha límite para cumplir años a fin de poder entrar, el 33 por ciento de los varones no estará listo. Dice que aun en grupos donde la media de las edades es más alta, los varones todavía corren riesgo de fracasar.

Pain (1981) también señala que aunque la edad a la cual el niño inicia en la escuela parece tener un efecto en el rendimiento posterior del niño, para niños varones la edad en que ingresan es aún más crítica. King (1955) también encontró que hubo más varones que fueron retenidos en un grado y para los cuales fue necesario un programa de terapia de lenguaje.

Langer, Kalk y Searles (1984) estudiaron a dos grupos étnicos —negros y blancos—, y encontraron que los que iniciaron la primaria a mayor edad se desempeñaron mejor hasta los 9 años, pero para los 17 años ambos grupos, tanto los menores como los mayores, tuvieron el mismo rendimiento académico. Shephard y Smith (1984) admiten que hay una diferencia, pero sólo por un tiempo. Según ellos, si se van a igualar para el tercer grado, no es necesario "retenerlos"

en la casa o ponerlos en ningún pre-grado para darles tiempo de crecer más.

El Niño Superdotado y el Inicio Temprano

Proctor, Black y Feldman (1986, 1988) definieron la admisión temprana como dejar ingresar a los niños en el sistema educativo a una edad cronológicamente menor que la edad oficial. Ellos argumentan en favor de que aunque ciertos niños no hayan alcanzado la edad oficial para inscribirse, se los deje hacerlo si demuestran que tienen una habilidad mental comparable a la media del grupo al que desean integrarse. Sostienen, además, que las investigaciones que comparan a niños dotados con un grupo intacto de sus compañeros de clase, o con un grupo seleccionado al azar, mostraron resultados que favorecieron de manera consistente la admisión temprana de niños dotados.

De las 17 investigaciones que Proctor y sus colegas examinaron, 16 indicaron que los niños de 5 años avanzaron al mismo paso que sus compañeros o los sobrepasaron. Basándose en los trabajos de Birch (1954), Hobson (1948, 1963) y otros, afirmaron que el nivel relativo del desempeño de estos niños aumentó a medida que pasaron por los diferentes grados. Hay investigaciones que indican que no hay diferencia significativa entre los grupos de mayor y menor edad en cuanto a su ajuste social y emocional en todos los grados. Proctor dice también, refiriéndose a los trabajos realizados

por Hobson (1948) y Mueller (1955), que no se han notado resultados nocivos en el aspecto físico.

Otros estudios hechos por Baer (1958) y Weiss (1962) en que se emparejó a niños talentosos con otros de coeficiente intelectual parecido revelaron que los de menor edad se desempeñaron a un nivel más bajo en lo académico. También en términos de ajuste emocional y social se los encontró deficientes. Proctor y sus asociados postularon que esto era natural porque los de mayor edad tenían una ventaja significativa en su edad mental. Por otro lado, notaron que los hallazgos de Ahr, Braga (1969), Miller (1962) y Penau (1981) demostraron que los niños talentosos de mayor edad se estaban desempeñando a un nivel inferior a su potencial. Además, en comparación con los niños talentosos de menor edad, tenían una actitud negativa hacia la escuela, además de que demostraron que tenían más problemas de conducta.

La conclusión de Penau (1981) al respecto fue que no se les puso desafíos suficientemente altos en la escuela. También surgió la idea de que tal vez estos niños dotados que habían entrado a la edad normal, no tenían un desarrollo adecuado en otros aspectos para poder aprovechar la experiencia escolar. Recomendó pruebas de diagnóstico para eliminar a aquellos niños que todavía no estaban listos.

En base al repaso de la literatura, Proctor, Black y Feldman concluyen que la entrada temprana favorece al niño dotado, aunque recomiendan la necesidad de formular una

política ideal para regular la admisión temprana. No están de acuerdo con las conclusiones a las que llegaron los investigadores que afirman que el niño que entra a la primaria a una menor edad no se desempeña al nivel de sus compañeros de clase, y experimenta problemas de ajuste social y emocional. Entre las investigaciones de este tipo se encuentran la de Carroll (1963) con 73 pares de niños en el tercer grado, la de Brenznitz y Teltsel (1989) en un estudio de seguimiento compuesto de 117 niños, Morton y Courneya (1990) con niños que están experimentando problemas de aprendizaje, y King (1955) en el primer grado.

Pruebas Estandarizadas de Desarrollo

Charlesworth (1989), y también Bredekamp y Shepard (1989), critican el uso de pruebas estandarizadas para determinar si el niño está listo para empezar en la escuela. Identifican ciertos peligros de su uso. Entre ellos, mencionan que hacen que los niños reciban un sello de fracaso aun antes que de iniciar en la escuela. También mantienen que su uso alimenta el proceso de academización al nivel de jardín de niños. Dicen que los tests adolecen de ciertas debilidades, especialmente cuando no se los usa para los fines para los que fueron creados (planeación y evaluación de la instrucción y programas). Mantienen que no son suficientemente precisos en los resultados y que, además, no hay datos que confirmen su validez y confiabilidad para sostener su uso en decisiones tan importantes en la vida del niño

como la de un año en la escuela, o la pérdida de el mismo. Por lo tanto, se oponen a su uso para este fin. Charlesworth añade que la práctica de depender de una sola prueba para determinar la madurez del niño para entrar a la escuela es perjudicial. Recomienda las siguientes pautas para seguir en la toma de decisiones al respecto:

1. No utilizar pruebas estandarizadas para el ingreso a la escuela o para promover a los niños de un grado a otro.

2. Establecer una edad oficial para iniciar la escuela, de modo que la mayoría de los niños ingresen al kinder con 5 años ya cumplidos e ingresen al primer año de primaria con 6 años.

3. Aceptar a los niños en la escuela en base a su edad cronológica y su derecho legal.

4. Utilizar pruebas válidas de desarrollo sólo como el primer paso para identificar a los niños que puedan necesitar un asesoramiento más amplio en problemas de salud, de aprendizaje, de desarrollo, o de cualquier otro tipo.

5. Utilizar pruebas válidas estandarizadas como una de las fuentes de información para diagnosticar las necesidades especiales del niño, para señalar posibles causas de su problema y como estrategias de intervención y remediales.

Un Currículum de Desarrollo

En vez de intentar evaluar si el niño está listo para la experiencia escolar o no, Charlesworth propone que

se debe ajustar el currículum a las necesidades y el estilo de aprendizaje del niño. Para el niño en la etapa preoperacional, por ejemplo, no debe haber dependencia en actividades de papel y lápiz; esto nunca es apropiado. Un salón orientado hacia el desarrollo del niño ofrece materiales y experiencias concretas, da lugar para que el niño pueda hacer sus propias selecciones y constituir su propio conocimiento a través de sus propias actividades la mayor parte del tiempo (Charlesworth, 1985).

Conclusión

El debate acerca de la edad en que el niño debe iniciar la primaria puede conceptualizarse según dos posiciones fundamentales. Se lo puede ver desde el punto de vista del currículum, diciendo que la educación es para todos los niños a todas las edades. Desde esta perspectiva, lo importante es tener un currículum apropiado para el nivel de desarrollo del niño. Así se abre el camino para el aprovechamiento de la experiencia, un aprovechamiento que conduce a un nivel de desarrollo aún más alto. A su vez, estas experiencias ponen los fundamentos para un mayor aprendizaje, lográndose así "un espiral continuo". Esta es la tendencia moderna según Schwebel (1990).

La posición tradicional, por otro lado, toma al niño como punto de partida. Es el niño quien debe estar listo para la experiencia escolar: listo en términos de su desarrollo físico, intelectual, social y emocional (Moore,

1975; Kinsbourne, 1973; Morton y Courneya, 1990; y varios otros).

La maduración puede juzgarse en base al calendario, como hacen Moore (1985) y otros autores; o puede ser una cuestión contestada en base al niño mismo, como propone Parsons (1985). Desde esta perspectiva, determinar el nivel de desarrollo individual implica el uso de instrumentos que Charlesworth y otros juzgan no solo inválidos, sino también propensos a crear más dificultades.

CAPITULO III

DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Tipo de Investigación

Esta investigación intenta aproximarse a un diseño experimental. Según Grass, un diseño experimental busca primordialmente controlar "las fuentes de variación secundarias de forma que permita poner de manifiesto la posible acción de las variables experimentales... sobre la conducta" (1981, p. 11).

Se ha procurado mantener el elemento de control sobre ciertas variables secundarias al asegurar representación de niños de extraedad y niños de edad normal en cada escuela y grado participante. Además, de cada grupo se incluyeron únicamente niños de edad normal del sexo representado por los niños de extraedad de ese grupo: si en un grupo específico había únicamente varones de extraedad, por ejemplo, los niños de edad normal también fueron sólo varones. Posteriormente, se controlaron estadísticamente las variables de nivel socioeconómico y educación de los padres.

En vez de manipular de manera activa la variable independiente principal, es decir, la edad del niño al comenzar la escuela, para observar diferencias en los sujetos, se ha formulado el estudio en base a lo que puede

denominarse "diferencias pre-existentes" entre los grupos de niños bajo investigación. También, como se mencionó, se han tomado en cuenta ciertas variables para propósito de control. El diseño de esta investigación, por lo tanto, es cuasi experimental (Drew, 1980). Siendo que están involucradas varias variables independientes y dependientes, también es un diseño de variables múltiples (Grass, 1981). Las variables independientes son la edad del niño al iniciar la primaria, su sexo, grado, escuela, nivel socioeconómico y nivel de educación de sus padres. Las variables dependientes son el rendimiento académico y la conducta del niño.

Población y Muestra

Montemorelos, un municipio situado en el noreste de México y que se encuentra en el Estado de Nuevo León, contiene la población de la presente investigación. Montemorelos cuenta con un sistema extenso de escuelas de tipo urbano y rural, pertenecientes a los sistemas federal y estatal de educación. Las escuelas particulares están catalogadas dentro del sistema estatal. Siete de las catorce escuelas de la zona 79 proveyeron la presente muestra de 249 niños.

Para encontrar la representación buscada de niños de extraedad, niños que iniciaron la primaria a los siete años o más, se tuvo acceso al registro de los maestros y las hojas de inscripción, que proveyeron información sobre la fecha de nacimiento de los niños y los grados en que se

encontraban. Se eliminaron del grupo de niños de extraedad, los que habían repetido grado o que habían perdido un año o más de estudios. Así se pudo enfocar exclusivamente a aquellos niños que en realidad habían iniciado la primaria a los siete años o más. Para balancear el cuadro, se eliminaron también los repetidores del grupo de seis años o menos. Después se aplicó el instrumento diseñado para reunir información acerca del nivel socioeconómico del alumno y el nivel de escolaridad de sus padres. Además, se identificaron por este medio otros alumnos que habían repetido grado, los cuales los maestros no habían mencionado, y se averiguó la fecha de nacimiento de los niños que los maestros no tenían en sus registros.

Para preservar la relación matemática que según Ary y otros (1982) existe entre el tamaño de la muestra y el error de muestreo, se evitó emparejar directamente un niño con otro por la gran pérdida de sujetos que resultaría, especialmente del grupo más pequeño (los niños que iniciaron la primaria a una edad de siete años o más). Se procuró, sin embargo, mantener representación del grupo de extraedad y del de edad normal en cuanto a los factores de grado, escuela y sexo.

Descripción de los Instrumentos

El instrumento demográfico (vea un ejemplar en el Apéndice A) tenía básicamente ocho preguntas. Para determinar el nivel socioeconómico del niño (en categoría alto,

mediano o bajo) se tomaron en cuenta sus bienes materiales y el nivel de educación de sus padres. Los factores de la sección de bienes materiales fueron categorizados según los criterios que se detallan a continuación.

Los factores índices de un nivel socioeconómico bajo fueron los siguientes: bicicleta, piso de tierra, estufa, televisor blanco y negro, radio y casa de una recámara. Los factores de la categoría media incluyeron los siguientes artículos: carro, piso de mosaico o cemento, refrigerador, televisor a color, teléfono y casa de dos recámaras. En la categoría de alto nivel se reunieron los siguientes factores: computadora, alfombra o piso de mármol, dos o más carros, dos o más televisores a colores, secadora de ropa y casa de tres o más recámaras.

Cada factor del grupo socioeconómico bajo recibió un puntaje de uno. Los factores del grupo medio, recibieron un dos, y los del grupo alto recibieron un tres. Luego, se ubicó a los niños en un nivel socioeconómico en base al total de puntos que alcanzaron en esta tercera sección sobre los bienes, y a este total se añadió el valor asignado al tipo de trabajo que su padre y su madre desempeñaban. Los trabajos de tipo obrero recibieron una calificación de uno. Los trabajos de oficina, de maestro, artístico o médico fueron calificados con un dos. Los trabajos de tipo administrativo se calificaron con un tres.

A los niños cuyo total fue entre cero y ocho, se los clasificó como de nivel socioeconómico bajo. Si su total fue de nueve a veintidós, se los clasificó como de nivel medio. Y a los que obtuvieron un total de veintitrés o más, se los clasificó en el nivel alto.

Las preguntas dos y tres del instrumento, que enfocaban la escolaridad de los padres, también fueron categorizadas en nivel bajo, mediano y alto, recibiendo una calificación de uno dos o tres respectivamente. Estudios a nivel de primaria o secundaria se calificaron como un uno. Estudios de nivel preparatoria, de normal básica, o de tipo técnico recibieron un dos, y estudios a nivel universitario recibieron un tres. El color del instrumento que se le dio al niño también fue un factor significativo, pues se lo empleó para verificar el sexo del niño.

A fin de medir el rendimiento académico de los niños, se utilizaron las puntuaciones del examen semestral provisto por el Gobierno del Estado de Nuevo León, en combinación con la evaluación acumulativa de los maestros que abarcó el período de septiembre a enero. Se escogió emplear el examen del Gobierno por ser una medida constante utilizada en cada escuela. Se usó la evaluación del maestro, como un tipo de criterio en base al cual se pudiera corroborar la realidad de las puntuaciones del examen semestral, aunque los maestros frecuentemente incluyen en factores tales como

el esfuerzo del niño y su participación al calcular el promedio de su calificación final.

Para el análisis de la conducta del niño en el salón, se utilizó un instrumento con escalas de clasificación formulado en base a "incidentes críticos" que pueden promover u obstruir el aprendizaje. Varios maestros y otros profesionales cooperaron en la identificación de las conductas seleccionadas. Las ideas expresadas por Yelón (1988), Diéguez (1983), McGreal (1983), Hyman (1977) y Nerici (1975) sirvieron para enriquecer la lista y proveer pautas.

En esencia, el instrumento demográfico fue contestado por el niño, y el instrumento de conducta por el maestro. Antes de su utilización, los instrumentos fueron sometidos a una prueba piloto con niños y maestros de primaria.

Validez y Confiabilidad

Datos que no son productos de instrumentos válidos y confiables no pueden producir resultados o conclusiones que merecen crédito (Ary et al, 1982). Al diseñar esta investigación se tomó en cuenta tanto la validez interna como la externa. La interna tiene que ver con "la sanidad técnica" del estudio, y la externa con la generalización de los resultados. La confiabilidad apunta al el nivel de consistencia en los resultados (Drew 1980).

Para aumentar la validez de este estudio, se cuidaron ciertos elementos vitales en la selección de la muestra. Se procuró evitar prejuicios de selección en su

composición al derivar la muestra al azar de grupos intactos a los que se aplicó el concepto de balance ya mencionado. En esencia, la muestra incluyó a niños de los dos sexos y de diferentes niveles socioeconómicos y trasfondos sociales.

La atrición de sujetos fue mínima: sólo 5 del grupo original de 254 alumnos. Los afectados fueron niños acerca de los cuales no se pudo obtener información sobre los resultados de sus exámenes. En un caso, el niño no estuvo presente durante del período en el cual se ^{recopilaron} recuperaron los datos. Otros dos niños procedieron de un salón en el cual no se encontró representación del grupo de niños de mayor edad, y por lo tanto fueron excluidos del estudio.

Los ítemes incluidos en los dos instrumentos que se desarrollaron para este estudio, fueron productos de un examen de la literatura, la experiencia profesional y la opinión de maestros y supervisores de nivel primaria.

Los instrumentos mismos fueron sometidos a una prueba inicial en base a la cual se hicieron ajustes en cuanto a su forma y composición. También se estableció un período límite durante el cual los maestros debían contestar el instrumento sobre la conducta de los niños. Newfield (1980) demostró que este límite de tiempo ayudaría a evitar el juego de influencias ajenas en las respuestas. Este tiempo límite se fijó por medio de un promedio del tiempo que tomaron los maestros del plan piloto para llenar el formulario en la prueba inicial. Una reaplicación de los instrumentos

para ver la concordancia de las respuestas en la prueba piloto hubiera servido como una medida adicional de su confiabilidad. Esto, sin embargo, por factores limitantes de tiempo, no se hizo.

El examen del Gobierno representó una medida constante y objetiva para los sujetos de la muestra. En la medida en que los maestros utilizaron los modelos de respuestas que acompañaban los exámenes del Gobierno para calificar el examen, se controlaba la variabilidad en las puntuaciones, ya que los modelos proveyeron una base equitativa para las calificaciones. Así la calificación de este examen podía alcanzar un nivel más alto de confiabilidad.

De Mattos, comentando sobre las ideas de Walter S. Monroe, que se presentan en el libro Dirigiendo el Aprendizaje en la Secundaria, dice que al utilizar un baremo, como los modelos de respuestas para lograr un criterio más uniforme, "muchos profesores están obteniendo mediante pruebas de tipo tradicional medidas de rendimiento que son equivalentes, si no superiores, a los resultados conseguidos con ciertos tests tipificados (1985, p. 322). De hecho, en este estudio hubo una correlación muy significativa entre las notas del examen del Gobierno y la evaluación aplicada por el maestro.

Recolección de los Datos

Para recolectar los datos se efectuaron los siguientes pasos:

1. Se preparó una carta para pedir permiso a los directores para llevar a cabo la investigación.

2. Se solicitó al inspector de la zona una lista de las escuelas de la zona con su dirección.

3. En la escuela, se revisó el registro del maestro para ver si había niños que empezaron su educación formal a los siete o más de edad.

4. Se verificó que ninguno de los niños identificados como de extraedad hubieran repetido grado o perdido un año completo.

5. Se preparó una lista de los salones a utilizar y se especificó si los que se iban a incluir serían sólo varones, sólo mujeres o de ambos sexos, en base al sexo de los niños de extraedad que se encontraban en cada salón.

6. Se aplicaron los instrumentos a los niños y a los maestros.

Hipótesis Nulas

Las hipótesis nulas de la investigación fueron las siguientes:

1. La edad en que el niño inicia la primaria no tiene relación con su rendimiento académico.

2. La edad en que el niño inicia la primaria no tiene relación con su conducta.

3. No hay diferencia significativa en el rendimiento académico de niños y niñas al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

4. No hay diferencia significativa en la conducta de niños y niñas al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

5. No hay diferencia significativa en el rendimiento académico de niños de diferentes grados al considerar la edad que iniciaron la primaria.

6. No hay diferencia significativa en la conducta de niños de diferentes grados al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

7. No hay una diferencia significativa en el rendimiento académico de niños de diferentes niveles socioeconómicos al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

8. No hay diferencia significativa en la conducta de los niños de diferentes niveles socioeconómicos al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

9. No hay diferencia significativa en el rendimiento académico de los niños de diferentes escuelas al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

10. No hay diferencia significativa en la conducta de niños de diferentes escuelas al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

11. No hay diferencia significativa en el rendimiento académico de niños cuyos padres tienen diferentes niveles de educación en el contexto de su edad al iniciar la primaria.

12. No hay diferencia significativa en la conducta de niños cuyos padres tienen diferentes niveles de educación en el contexto de su edad al iniciar la primaria.

Análisis de los Datos

Al analizar los datos de este estudio, se obtuvieron las estadísticas descriptivas pertinentes para cada una de las variables. Las principales fueron frecuencia, porcentaje, media y desviación estándar.

Empleando las estadísticas Kruskal-Wallis H, Kendall tau y Pearson r, se evaluaron las relaciones entre las variables independientes (edad en que el niño inicia la primaria, sexo, escuela, grado, nivel socioeconómico y nivel de educación de sus padres) y las variables dependientes (rendimiento académico y conducta). Para cada relación se determinó el nivel de probabilidad.

Las hipótesis de la investigación fueron probadas por las estadísticas de Kendall tau, Pearson r y Análisis de Varianza. Se utilizó un nivel de probabilidad de .05 para rechazar las hipótesis nulas.

También se identificó el mejor modelo predictivo para las variables dependientes por medio de regresión múltiple, añadiendo variables al modelo en forma progresiva, utilizando un valor de .05 como criterio de inclusión.

CAPITULO IV

PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación, organizados de la siguiente manera: Una descripción de los datos demográficos correspondientes a la muestra, una consideración del nivel de la relación que existe entre las variables independientes y dependientes, un procedimiento de regresión múltiple que aisla los mejores predictores de las diferentes variables dependientes y las pruebas de hipótesis.

Características de la Muestra

Originalmente, la muestra era de 254 alumnos. Del total de la muestra, hubo una mortalidad de 5 niños por el hecho que no había información completa sobre las calificaciones para tres de ellos, y se los tuvo que eliminar. Los otros dos niños pertenecían a un grupo donde no había representación de todas las edades. Finalmente, la muestra fue de 249 niños.

Edades de los Niños en la Muestra

Los niños incluidos en la muestra fueron niños que iniciaron la primaria a los cinco, seis, siete u ocho años. El grupo de mayor representación (55%) tenía seis años al

iniciar la primaria, edad oficial para hacerlo en el Estado de Nuevo León. El grupo de menor frecuencia fue el de 8 años (1.61%). Más tarde este grupo fue incorporado en el de niños de siete años para facilitar los procedimientos de análisis de varianza. Los de siete años representaron el 27.71% de la muestra, mientras que los de cinco años llegaron al 15.66% (vea la Tabla 1).

TABLA 1
REPRESENTACION DE NIÑOS POR SUS EDADES

Edad	Frecuencia	Porcentaje
5	39	15.66
6	137	55.02
7	69	27.71
8	4	1.61

Grados Representados

Los niños de la muestra eran del segundo al sexto grado. Los grados mejor representados fueron el segundo, el cuarto, el quinto y el sexto; estos compartieron juntos el 62.65% de la muestra. El grupo de menor representación fue el tercero, el cual tuvo el 17.67% de la muestra (vea la Tabla 2).

TABLA 2
REPRESENTACION DE NIÑOS POR GRADOS

Grado	Frecuencia	Porcentaje
2	54	21.69
3	44	17.67
4	49	19.68
5	51	20.48
6	51	20.48

Representación por Sexos

El 37.75% de la muestra estuvo compuesta de niñas, mientras que el otro 62.25% fueron niños.

Escuelas Participantes

Las siete escuelas representadas fueron del municipio de Montemorelos en el Estado de Nuevo León. Todas formaron parte de la zona 79, la cual cuenta con un total de catorce escuelas. El 52% de los niños fueron tomados de una escuela por el hecho que ofreció una representación marcada de niños de extraedad (vea la Tabla 3).

TABLA 3
REPRESENTACION DE NIÑOS POR ESCUELAS

Escuela	Frecuencia	Porcentaje
1	130	52.71
2	16	6.43
3	17	6.83
4	30	12.05
5	17	6.83
6	27	10.84
7	12	4.82

Niveles Socioeconómicos -

Los niños fueron agrupados para representar niveles socioeconómicos (bajo, medio y alto). Del nivel más bajo vino el tres por ciento de la muestra. El 65.5% vino del nivel medio. Se clasificaron en el nivel alto el 31% de los niños (vea la Tabla 4).

TABLA 4		
NIVEL SOCIOECONOMICO DE LOS NIÑOS		
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	3.21
Medio	163	65.46
Alto	78	31.33

Nivel de Educación de los Padres

El nivel de educación de los padres recibió una calificación de uno, dos o tres. Inicialmente, si los padres no tenían ningún año de estudios, recibían una calificación de cero. Más tarde, este grupo se insertó dentro del grupo con calificación de uno porque al sacar la estadística de correlación el paquete estadístico los eliminaba.

Los padres con estudios de primaria o secundaria se calificaron con uno, mientras que los que estudiaron hasta la normal, la preparatoria o una carrera técnica recibieron una calificación de dos. El tres se reservó para aquellos padres que tenían estudios de nivel universitario.

Casi el sesenta por ciento de las madres tenían estudios a nivel de primaria y secundaria. Para los padres,

este grupo representaba el cincuenta y siete punto cuarenta y tres por ciento. Entre las madres, el grupo que ocupó el segundo lugar fue el tres, ya que treinta y tres por ciento de ella tenía estudios universitarios, mientras que para los padres fue el treinta y cuatro punto cincuenta y cuatro por ciento (vea la Tabla 5).

TABLA 5				
EDUCACION DE LOS PADRES				
Nivel de Educación	Madres		Padres	
	Frec.	Prom.	Frec.	Prom.
Secundaria o menos	14	59.84	14	57.43
Prepa, Técnica o Normal	17	6.83	20	8.03
Universitario	83	33.33	86	34.54

Calificación de los Alumnos

Los promedios para Español y Matemáticas calificados por los maestros fueron casi iguales. En Español fue 83.96% y en Matemáticas fue el 83.65%. El promedio de los promedios de todas las materias calificadas por el maestro fue un poco más alto: 86.48%. En el examen del Gobierno, los promedios de Español y Matemáticas fueron casi iguales también, pero un poco más bajos que el promedio dado por el maestro. Español en el examen del Gobierno tuvo un promedio de 81.45% y en Matemáticas, 81.94%. El promedio del promedio de todas las materias fue 82.72%.

En el examen semestral del Gobierno 4.8 % de los niños recibieron una nota reprobatoria en Español y el 6% en

las Matemáticas. A nivel del maestro, el 4% de los niños quedaron reprobados en Español y el 2.8% en Matemáticas. En los promedios generales menos del uno por ciento reprobaron con los maestros mientras que el 4% reprobaron el examen semestral del Gobierno. Las calificaciones del maestro y el Gobierno varían poco a través de las materias. Sólo en el promedio hubo una diferencia marcada (vea la Tabla 6).

TABLA 6

**EVALUACION DEL NIÑO POR MATERIAS
MAESTRO Y EXAMEN DE GOBIERNO**

Materias	Reprobados		Abajo Mediana		En la Mediana		Arriba Mediana	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Esp.-Maestro	10	4.0	106	42.6	14	5.6	119	47.8
Mat.-Maestro	7	2.8	114	45.8	12	4.8	116	46.6
Prom.-Maestro	2	.8	118	47.4	44	17.7	85	34.1
Esp.-Gobierno	12	4.8	108	43.4	8	3.2	121	52.6
Mat.-Gobierno	15	6.0	106	40.6	12	4.8	115	46.2
Prom.-Gobierno	11	4.4	112	44.47	2	.80	124	49.8

Se encontró la mediana para la evaluación del maestro y el examen del Gobierno entre 84 y 85 para Español y Matemáticas. Sólo hubo variaciones en los promedios. Con el Gobierno, los niños tuvieron una media de 85 mientras que en el promedio del maestro llegaron a 90. Esto puede ser debido a las puntuaciones extra que el maestro acredita al alumno por su participación y conducta, entre otras cosas.

La hoja de conducta que contestaron los maestros (vea el Apéndice A), enumeró 23 conductas categorizadas de la siguiente manera: Hábitos de Trabajo, Actitudes Sociales, y Ajuste Personal. Cada conducta tenía una escala de uno a cuatro. Se encontraron varias conductas dentro de las tres

categorías que recibieron frecuentemente la calificación más alta, cuatro. Entre estas conductas estuvieron: la disposición de tomar apuntes (94 niños recibieron una calificación de cuatro); la de trabajar en grupos (118 niños se calificaron con cuatro); los que nunca se ausentaron (151 niños); la tendencia de copiar (161 niños); no criticar o ridiculizar a otros (161 niños); no molestar o pelear (129 niños); y no dormir en clases (233 niños).

Las respuestas que más frecuentemente recibieron la calificación más baja fueron levantar las manos para hacer preguntas o comentarios, o buscar ayuda, y la disposición de ayudar al compañero (vea la Tabla 7 para mayor información).

Conductas	%	%	%	%
	1 (nunca)	2 (algunas veces)	3 (habitualmente)	4 (siempre)
1	14.06	36.95	22.19	26.10
2	3.21	27.31	38.96	30.52
3	.40	26.91	43.37	29.32
4	4.82	26.91	30.52	37.75
5	.40	16.06	42.57	40.96
6	3.21	8.84	53.82	34.14
7	3.61	6.83	57.43	32.13
8	2.41	8.43	28.51	60.64
9	.80	3.21	31.33	64.66
10	2.01	20.48	30.12	47.39
11	7.63	32.13	32.13	28.11
12	3.21	8.43	51.00	37.35
13	2.41	5.62	27.31	64.61
14	3.21	7.23	37.75	51.81
15	2.41	13.25	28.11	56.22
16	.40	19.28	46.99	33.33
17	.80	14.46	42.97	41.77
18	2.41	5.22	55.42	36.95
19	2.81	10.44	46.59	40.16
20	3.61	8.43	50.20	37.75
21	.80	.40	5.22	93.57
22	3.61	5.22	63.45	27.71
23	5.22	6.43	50.60	37.75

Relaciones entre las Variables

Al analizar las relaciones entre las variables, se adoptó 0.05 como el valor alfa para establecer significancia. Además, aunque la variable independiente principal fue la edad en que el niño inicio la primaria, se analizaron también las siguientes variables independientes menores: el grado del niño, su nivel socioeconómico, sexo, escuela y el nivel de educación de los padres. El fin de analizar también estas variables menores independientes fue observar cómo se relacionaban con sus calificaciones y su conducta. Las calificaciones que se consideraron fueron las que obtuvieron los niños con el maestro y las que alcanzaron en el examen del Gobierno (vea la Tabla 8). Las conductas fueron analizadas en base a la escala utilizada por los maestros para calificar veintitrés conductas categorizadas bajo tres categorías: hábitos de trabajo, actitudes sociales y ajuste personal.

TABLA 8

**GRADO DE RELACION ENTRE VARIABLES INDEPENDIENTES MENORES
Y PROMEDIOS DE RENDIMIENTO ACADEMICO Y CONDUCTA**

Variables Independientes Menores	Relación con R.A. por Calif. Maestros			Relación con R.A. por Calif. Gobierno			Relación en Conducta Promedio		
	Sí/No	Valor	p	Sí/No	Valor	p	Sí/No	Valor	p
Sexo	sí	29.900	0.0000	no	3.472	0.0624	sí	13.022	0.0003
Escuela	sí	51.550	0.0000	sí	22.768	0.0009	sí	36.788	0.0000
Educ. Madre	sí	0.211	0.0000	sí	0.158	0.0012	no	0.085	0.0885
Educ. Padre	sí	0.193	0.0002	sí	0.210	0.0000	no	0.068	0.1640
Grado	no	-0.175	0.0663	sí	-0.265	0.0000	sí	0.299	0.0000
Nivel Soc-Econ.	sí	0.143	0.0070	no	0.017	0.7488	no	-0.029	0.5599

Todas las variables independientes menos grado, se relacionaron de manera significativa con el promedio del

maestro, pero sólo escuela, grado y educación de los padres se relacionaron con el promedio del examen del Gobierno.

La correlación de Kruskal-Wallis demostró una relación significativa entre sexo y el promedio del maestro con un valor de 29.900 ($p < 0.0000$). Con la evaluación del Gobierno, el valor de H fue 3.472 ($p < 0.0624$). Las niñas tuvieron mejor rendimiento académico que los niños únicamente en la evaluación hecha por el maestro.

La escuela a la que asistía el niño se correlacionó con la evaluación del maestro con un valor de 51.550 ($p < 0.0000$). Con la evaluación del Gobierno, el valor fue 22.768 ($p < 0.0009$). Estos valores fueron resultado de la estadística Kruskal-Wallis.

El nivel de significancia entre la educación de la madre y el promedio del maestro se expresó con un valor de Kendall Tau de 0.211 ($p < 0.000$). La relación entre la educación de la madre y el promedio del Gobierno se expresó con un valor de 0.158 ($p < 0.0012$). Cuanto mayor el nivel de educación de la madre, mayor fue el rendimiento del niño.

La educación del padre y el promedio del maestro tuvieron un nivel de correlación empleando Kendall Tau con un valor de 0.193 ($p < 0.0002$) y la relación entre el promedio del Gobierno y la educación del padre tuvo un valor de 0.210 con $p < 0.000$.

Se encontró una correlación entre el grado en que se encontraba el niño y los promedios dados en el caso del

examen del Gobierno, pero no se encontró correlación significativa en el caso del promedio de los maestros. En el promedio de los maestros el valor fue de -0.175 , y $p < .0663$, y para el promedio del Gobierno, el valor fue -0.265 y $p < 0.0000$, el cual indicó que los niños obtuvieron mejores calificaciones en los grados más bajos (en el caso del examen del Gobierno).

Mientras que el nivel socioeconómico obtuvo una correlación muy fuerte con el promedio de los maestros (valor 0.143 , $p < .007$), no hubo relación con el promedio del Gobierno, con valor 0.017 y $p < .074$.

Al analizar el nivel al cual las variables independientes se relacionaron entre sí, no se encontró relación entre el sexo del niño y la edad a la cual el niño asistía a la escuela. Tampoco hubo relación entre la escuela y la edad en que el niño inició. La educación de la madre y la del padre no interaccionó con la edad a la cual el niño inició en la primaria. Tampoco hubo relación entre el nivel socioeconómico del niño y la edad a la cual empezó la primaria.

La estadística Kruskal Wallis estableció una relación muy significativa entre la conducta del niño y su sexo, la escuela a la que asistía, y el grado en que se encontraba. El sexo se correlacionó con la conducta en un valor de 13.022 ($p < 0.0003$). La relación entre escuela y conducta tuvo un valor de 36.788 ($p < 0.0000$). El grado se relacionó con la conducta en un valor de 0.299 ($p < 0.0000$).

Se notó que las niñas tenían un comportamiento mejor que los niños y que los niños se comportaron mejor en los grados superiores; sin embargo, con respecto a la relación entre escuela y conducta, hubo mucha variabilidad. Las ideas de Steed y otros expresadas en la literatura apoyan esta falta de consistencia en el concepto de lo que se entiende como problema de conducta. Esto varía de una escuela a otra, de un maestro a otro, y de un sistema a otro.

En relación con la edad del niño, la variable independiente mayor, no hubo relación significativa entre ésta y el rendimiento académico del niño. En el caso del rendimiento académico en Español y Matemáticas obtenido en la evaluación del maestro, el valor se estableció en -0.124 , $p < .08$ para el Español y el valor = -0.113 con $p < 0.1099$ para Matemáticas. En el promedio dado por la evaluación del Gobierno, la significancia fue aún menos, con un valor = -0.093 y $p < 0.2028$ (vea la Tabla 9).

TABLA 9			
GRADO DE RELACION ENTRE EDAD, RENDIMIENTO ACADEMICO Y CONDUCTA			
Areas	Relación	Valor	P
Español-Maestro	no	-0.124	0.0896
Matemáticas-Maestro	no	-0.113	0.1099
Promedio-Maestro	no	-0.093	0.2028
Español-Gobierno	no	-0.078	0.2745
Matemáticas-Gobierno	no	-0.093	0.1885
Promedio-Gobierno	no	-0.093	0.2028
Conducta-Promedio	sí	-0.152	0.0018

En el examen semestral el valor de no significancia en Español fue -0.078 y $p < 0.2745$. El nivel de interacción

entre la edad del niño y las Matemáticas en el examen semestral tuvo un valor de -0.093 y $p < 0.1885$, y para el promedio del Gobierno, el valor fue -0.093 y $p < 0.2028$ (vea la Tabla 9).

Los hallazgos de algunos autores citados por Proctor, Black y Feldhusen (1988), concuerdan con la falta de significancia entre la edad y rendimiento académico cuando la muestra está compuesta por grupos intactos. Otros investigadores, entre ellos Carroll (1963); Breznitz y Tellsch (1989); Langer, Kalk y Searles (1984) y otros citados por Crosser (1991) obtuvieron resultados distintos. Algunos de ellos utilizaron una muestra emparejada en base al sexo del niño, su nivel socioeconómico y su coeficiente intelectual. Ellos encontraron una diferencia significativa entre los niños con más edad que sus compañeros de clase, una diferencia que según Langer, Kalk y Searles (1984) todavía era significativa a la altura del cuarto grado, decreció para el octavo y desapareció para el undécimo. Bredekamp y Shepard (1986) dicen que la diferencia desaparece a la altura del tercer grado.

En el presente estudio, se encontró una relación positiva e inversa entre conducta y la edad en la que el niño inició la primaria cuando se tomó como base de análisis las 23 conductas enumeradas en la escala de conducta calificada por cada maestro en relación a cada niño. Se indicó que

el niño que inició tarde se portó peor que el que entró temprano (vea la Tabla 10).

TABLA 10			
RELACION ENTRE LA EDAD AL INICIAR LA PRIMARIA Y LAS CONDUCTAS OBSERVADAS			
Conductas	Relación Sí/No	Valor	P
C1	sí	-0.151	0.0062
C2	sí	-0.133	0.0199
C3	sí	-0.175	0.0018
C4	sí	-0.117	0.0216
C5	sí	-0.143	0.0116
C6	no	0.091	0.0963
C7	sí	-0.140	0.146
C8	no	-0.041	0.4758
C9	no	-0.101	0.817
C10	no	-0.045	0.4272
C11	sí	-0.105	0.471
C12	no	-0.081	0.1430
C13	no	-0.099	0.1000
C14	sí	-0.157	0.0060
C15	no	-0.092	0.0972
C16	no	-0.104	0.587
C17	sí	-0.148	0.0075
C18	sí	-0.140	0.0142
C19	no	-0.064	0.2441
C20	no	0.019	0.7430
C21	no	-0.094	0.2010
C22	no	-0.072	0.2237
C23	sí	-0.182	0.0014

El Mejor Modelo Predictivo de las Variables Dependientes

Adoptando un criterio de .05 de probabilidad para establecer significancia, se analizaron las variables dependientes para identificar qué grupos de factores tuvieron más peso en ellas. Para lograr esto, se utilizó una estadística de Regresión Múltiple con un procedimiento progresivo.

Promedio del Maestro

Un análisis de Regresión Múltiple forzado, entrando como variable dependiente el promedio del maestro, y como variables independientes, sexo, grado, nivel socioeconómico,

edad al iniciar la primaria, y educación de los padres, resultó en el siguiente modelo predictivo: edad de iniciar la primaria ($F=5.434$, $p<.05$), sexo ($F=24.884$, $p<.01$) grado ($F=18.584$, $p<.01$), escuela ($F=33.049$, $p<.01$).

La edad en que el niño inicia la primaria y el grado en que se encuentra se relacionan en forma negativa. En términos del sexo del niño, las niñas obtuvieron los promedios más altos.

Promedio del Gobierno

Cuando se hizo un análisis forzado de Regresión Múltiple, entrando como variable dependiente el promedio del examen del Gobierno junto con todas las variables independientes, salió el siguiente modelo predictivo: grado ($F=24.364$, $p<.01$), escuela ($F=4.117$, $p<.05$), y educación del padre ($F=13.836$, $p<.01$).

Hay una relación negativa entre grado y rendimiento académico. Los niños en los grados más bajos alcanzan calificaciones mejores en el examen del Gobierno que los niños en los grados superiores. Pero la relación entre la educación del padre y rendimiento académico es positiva. Cuanto más alta la educación del padre, mejor el rendimiento académico del niño.

Materias de Matemáticas y Español

En relación con la calificación del maestro en Español, el modelo de variables independientes que apareció fue:

sexo ($F=17.615$, $p<.01$), edad ($F= 5.686$, $p<.02$), grado ($F=11.315$, $p<.01$), escuela ($F=9.269$, $p<.01$), y educación del padre ($F=5.071$, $p<.03$).

En cuanto a Matemáticas, resultó el siguiente modelo: grado ($F=17.488$, $p<.01$); escuela ($F=7.613$, $p<.01$); educación de la madre ($F=4.668$, $p<.05$); educación del padre ($F=7.054$, $p<.05$). Cuanto más alta la educación de la madre, mejor el rendimiento académico del niño de extraedad en Matemáticas.

En Español según el examen del Gobierno, apareció como mejor modelo predictivo el siguiente: grado ($F= 9.830$, $p<.01$) y educación del padre. En el examen semestral, Matemáticas tuvo como mejor modelo el siguiente: sexo ($F=4.316$, $p<.05$), grado ($F=12.243$, $p<.01$), y educación del padre, ($F=8.266$, $p<.01$).

Promedio de la Conducta

Al entrar todas las variables independientes en un análisis forzado de Regresión Múltiple, se obtuvo el siguiente modelo predictivo para la conducta: sexo ($F= 16.398$, $p<.01$), edad ($F=8.466$, $p<.01$), grado ($F=29.755$, $p<.01$). Los niños tienen mejor conducta en los grados más altos, y las niñas tienen mejor puntaje que los niños.

Prueba de las Hipótesis

Las hipótesis de este estudio fueron probadas con las estadísticas Kendal Tau, Pierson r y Análisis de Varian-

como criterio para establecer significancia un valor alfa de .05.

Para analizar el rendimiento académico se tomaron como base las calificaciones del niño en el examen semestral que aplica el Gobierno del Estado y la evaluación acumulativa del maestro. Se tomarón en cuenta las notas en Español y Matemáticas, junto con el promedio general en el mismo período.

Se analizó la variable dependiente Conducta en base a las calificaciones del maestro en una hoja donde se enumeraron 23 conductas, cada una con una escala de uno a cuatro. También se incluyó un promedio de las calificaciones de conducta. (Vea en el Apéndice B una copia del examen del Gobierno y de la escala de conducta.)

Hipótesis 1

Según la primera hipótesis nula, la edad en que el niño inicia la primaria no tiene relación con su rendimiento académico.

Por medio de la estadística Pierson r , se demostró una falta de relación entre las variables edad y rendimiento académico en todas las áreas desde la perspectiva del examen del Gobierno y la evaluación del maestro. En la calificación para el examen del Gobierno, se obtuvieron los siguientes valores: Para Matemáticas, $r = -0.093$ ($p < 0.1885$);

para Español, $r = -0.078$ ($p < 0.2745$); para el promedio, $r = -0.101$ ($p < 0.1509$).

Con respecto a la evaluación de los maestros, el valor de r para Matemáticas fue -0.113 ($p < 0.1099$); para Español, el valor r fue -0.124 ($p < 0.0896$) y para el promedio, $r = -0.093$ ($p < 0.2028$).

Puede verse que los valores no justifican rechazar la hipótesis nula y no sostienen la hipótesis original que dice que los niños que iniciaron la primaria al tener siete años de edad o más tendrán un mejor rendimiento académico que aquellos que iniciaron al tener seis años o menos. Esto significa que no hay evidencia resultante de esta investigación de que la edad del niño al iniciar la primaria tenga una relación con su rendimiento académico.

Hipótesis 2

La segunda hipótesis nula dice: La edad en que el niño inicia la primaria no tiene relación con su conducta.

Por medio de la estadística Kendall Tau B, se notó una relación muy significativa entre las variables edad y conducta pero fue una relación inversa (valor = -0.152 , $p < .01$). Se demostró que los niños con menos edad obtuvieron mejores resultados en las escalas de conducta que los considerados de extraedad.

En este caso, se rechaza la hipótesis nula y no se sostiene la hipótesis original que dice que los niños que iniciaron la primaria al tener siete años de edad o más,

tendrán una mejor conducta que aquellos que iniciaron a los seis años o menos.

Hipótesis 3

La tercera hipótesis nula declara: No hay diferencia significativa en el rendimiento académico de niños y niñas al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

Por medio de la estadística ANOVA se mostró que:

No hubo diferencias significativas en las calificaciones que las niñas y los niños recibieron de los maestros en Español con respecto a la edad que iniciaron la primaria ($F = 0.403$, $p > .05$). No hubo diferencia significativa en las calificaciones de Matemáticas que las niñas y los niños recibieron de los maestros en el contexto de la edad en que iniciaron la primaria ($F = 0.319$, $p > .05$).

En el promedio general que los niños y las niñas recibieron de los maestros, no se notaron diferencias significativas con respecto a la edad en que iniciaron la primaria ($F = 0.319$, $p > .05$). No se notaron tampoco diferencias significativas en las calificaciones del examen semestral del Gobierno en Matemáticas para niños ni para niñas en el contexto de su edad, al iniciar la primaria ($F = 0.250$, $p > .05$).

En Español, no se notaron diferencias significativas en las calificaciones del Gobierno de niños ni de niñas respecto a la edad en que iniciaron la primaria ($F = 0.839$, $p > .05$).

En el promedio general del examen semestral del Gobierno, no se notaron diferencias significativas en las calificaciones de niñas y en las de niños respecto a su edad al iniciar la primaria ($F = 0.094, p > .05$).

Por todas las razones expresadas arriba, no se rechaza la hipótesis nula y no se sostiene a la hipótesis original que dice: Hay una diferencia en el rendimiento académico de niños y de niñas al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria. En resumen, ni para los niños, ni para las niñas se encontró que su edad al iniciar la primaria se relacionara con su rendimiento académico.

Hipótesis 4

Se expresó la cuarta hipótesis nula de la siguiente manera: No hay diferencia significativa en la conducta de niños y niñas al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

La estadística ANOVA demostró una falta de relación significativa en las calificaciones sacadas tanto por niños como por niñas respecto a la edad en que iniciaron la primaria ($F = 0.012, p > .05$).

Por esta razón, no se rechaza la hipótesis nula y no se sostiene la hipótesis original que dice: Hay una diferencia en la conducta de niños y de niñas al considerar la edad en la cual iniciaron la primaria.

Hipótesis 5

La quinta hipótesis nula dice: No hay diferencia significativa en el rendimiento académico de niños de diferentes grados al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

Mediante la estadística ANOVA se encontró que no hubo una diferencia en las calificaciones de Matemáticas a través de los grados respecto a la edad en que el niño inició la primaria. Esto fue verdad desde la perspectiva del maestro ($F = 0.902, p > .05$) y el examen del Gobierno ($F = 1.484, p > .05$).

En la evaluación de los maestros no hubo diferencia significativa en las calificaciones de Español a través de los grados según la edad que tenían los niños al iniciar la primaria ($F = 1.170, p > .05$). En el examen semestral del Gobierno, no se notó una relación tampoco ($F = 1.249, p > .05$).

En la evaluación del maestro no hubo una diferencia significativa en el promedio general a través de los grados según la edad que tenía el niño al iniciar la primaria ($F = 1.147, p > .05$), y tampoco se notó en el examen semestral del Gobierno ($F = 1.147, p > .05$).

Por falta de diferencias enumeradas en el texto arriba, no se rechaza la hipótesis, por lo tanto no puede aceptarse la hipótesis original que dice: Hay una diferencia en el rendimiento académico de niños de diferentes grados al

considerar la edad a la cual iniciaron la primaria. En esencia, en ningún grado se encontró una relación significativa entre la edad de los niños al iniciar la primaria y el rendimiento académico.

Hipótesis 6

La hipótesis nula número seis dice: No hay diferencia significativa en la conducta de niños de diferentes grados al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

La estadística demostró una falta de relación en la conducta de los niños a través de los grados con su edad al iniciar la primaria ($F = 0.715, p > .05$).

Por esta razón no se rechaza la nula y no se sostiene la hipótesis que dice: Hay una diferencia en la conducta de niños de diferentes grados al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

Hipótesis 7

La hipótesis nula número siete dice: No hay una diferencia significativa en el rendimiento académico de niños de diferentes niveles socioeconómicos al considerar la edad en que iniciaron la primaria. A continuación, se presentan los resultados del análisis estadístico realizado para someter a prueba la hipótesis.

Utilizando la estadística ANOVA, no hubo una diferencia significativa en las calificaciones de Español para niños de diferentes niveles socioeconómicos al considerar la

edad en que iniciaron la primaria. En ambas evaluaciones se demostró lo anterior: en la del maestro ($F = 0.250, p > .05$) y en la del Gobierno ($F = 0.387, p > .05$).

Tampoco se encontró una diferencia significativa en las calificaciones de Matemáticas para los niños de diferentes niveles socioeconómicos en el contexto de la edad en que iniciaron la primaria. En ambas evaluaciones se demostró lo anterior: en la del maestro ($F = 0.216, p > .05$) y en la del Gobierno ($F = 0.411, p > .05$).

No se encontró una diferencia significativa entre el promedio general de calificaciones para niños de diferentes niveles socioeconómicos al considerar la edad en que iniciaron la primaria. En ambas evaluaciones se demostró lo anterior: en la del maestro ($F = 0.549, p > .05$) y en la del Gobierno ($F = 0.181, p > .05$).

Por todas las razones enumeradas arriba, no se rechaza la nula y no hay razón para sostener la hipótesis que declara: Hay una diferencia en el rendimiento académico de niños de diferentes niveles socioeconómicos al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria. En síntesis, no hay en ningún nivel socioeconómico una relación significativa entre la edad al ingresar a la primaria y el rendimiento académico del niño.

Hipótesis 8

La octava hipótesis nula dice: No hay diferencia significativa en la conducta de niños de diferentes niveles



CALIFANES

socioeconómicos al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

La estadística ANOVA no demostró una relación significativa entre la conducta y su edad al iniciar la primaria en ningún nivel socioeconómico ($F= 0.388, p>.05$).

No se rechaza por lo tanto la hipótesis nula y no se sostiene la hipótesis original que dice: Hay una diferencia en la conducta de niños de diferentes niveles socioeconómicos al considerar la edad en la cual iniciaron la primaria.

Hipótesis 9

La novena hipótesis nula dice: No hay diferencia significativa en el rendimiento académico de los niños de diferentes escuelas al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

Por medio del Análisis de Varianza se demostró que no hubo relación entre las calificaciones de Español y la edad del niño al iniciar la primaria al considerar cada una de las escuelas. Esto fue cierto desde la perspectiva del maestro ($F = 1.279, p>.05$) y también desde la del Gobierno ($F = 1.032, p>.05$).

En Matemáticas no se notó una relación entre las calificaciones y su edad al iniciar la primaria en ninguna escuela. Esto se confirmó desde la perspectiva de los maestros ($F= 0.883, p>.05$) y también en la evaluación del Gobierno ($F= 0.764, p>.05$).

Con respecto al promedio general, no hubo relación significativa entre éste y la edad en que el niño inició la primaria en ninguna escuela. Esto se demostró en la evaluación del maestro ($F = 0.934, p > .05$) y en el examen semestral del Gobierno ($F = 0.741, p > .05$).

Por todas las razones mencionadas, no se rechaza la hipótesis nula y no se sostiene la hipótesis original que dice: Hay una diferencia en el rendimiento académico de niños de diferentes escuelas al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

Hipótesis 10

La décima hipótesis nula dice: No hay diferencia significativa en la conducta de niños de diferentes escuelas al considerar la edad en que iniciaron la primaria.

La estadística de Análisis de Varianza no demostró diferencia significativa en la conducta de los niños de diferentes escuelas. Por esta razón no se rechaza la nula y no se sostiene la hipótesis original que dice: Hay una diferencia en la conducta de niños de diferentes escuelas al considerar la edad a la cual iniciaron la primaria.

Hipótesis 11

La hipótesis nula número once dice: No hay diferencia significativa en el rendimiento académico de niños cuyos padres tienen diferentes niveles de educación en el contexto de su edad al iniciar la primaria.

Al analizar los datos se descubrió que no hubo diferencia en las calificaciones para Español según el nivel de educación de los padres en el contexto de la edad del niño al iniciar la primaria. Esto fue comprobado desde la perspectiva del maestro para la madre ($F = 2.015, p > .05$) y para el padre ($F = 0.955, p > .05$). Considerando el examen semestral del Gobierno también se comprobó, tanto en el caso de la madre ($F = 1.652, p > .05$) como en el del padre ($F = 0.752, p > .05$).

Con respecto a Matemáticas, se notó una diferencia significativa según el nivel de educación de la madre en el contexto de la edad del niño al iniciar la primaria. Esta diferencia apareció en la evaluación de los maestros ($F = 3.511, p < .01$), pero no en el examen semestral del Gobierno ($F = 1.748, p > .05$). Para los padres no hubo diferencia en las calificaciones de Matemáticas según el nivel de educación de los padres en el contexto de la edad del niño al iniciar la primaria. Esto fue así tanto desde la perspectiva del maestro ($F = 1.863, p > .05$) como en el examen semestral del Gobierno ($F = 0.292, p > .05$).

Con respecto al promedio general, se notó una diferencia significativa según el nivel de educación de la madre en el contexto de la edad del niño al iniciar la primaria. Esta diferencia resultó en la evaluación de los maestros ($F = 2.475, p < .05$) pero no en el examen semestral del Gobierno ($F = 0.860, p > .05$).

No hubo diferencia significativa con respecto al nivel de educación del padre en el contexto de la edad del niño al iniciar la primaria. Esto fue verdad en relación al promedio de los maestros ($F = 1.851, p > .05$) y del examen del Gobierno ($F = 0.835, p > .05$).

Por las diferencias notadas en Matemáticas y el promedio general, tomado en cuenta el nivel de educación de la madre, se rechaza la hipótesis nula y se sostiene la hipótesis original que dice: Hay una diferencia en el rendimiento académico de los niños de mayor o menor edad al ingresar a la primaria si padres tienen diferente nivel educativo. En esencia, cuando el nivel educacional de la madre es universitario, el niño hará mejor al tener más edad al ingresar a la primaria, dentro del contexto de este estudio. Con niveles inferiores de educación de la madre sucede lo contrario: Cuanto mayor edad tiene el niño al ingresar a la primaria, menor su rendimiento académico según el maestro.

Hipótesis 12

La hipótesis nula 12 dice: No hay diferencia significativa en la conducta de niños cuyos padres tienen diferentes niveles de educación en el contexto de su edad al iniciar la primaria.

No se encontró diferencia significativa entre el nivel de educación de los padres y la conducta del niño en el contexto de la edad en que inició la primaria.

Para el nivel de educación de las madres, el valor F fue de 0.313 ($p > .05$). Con respecto al nivel de educación del padre el valor fue $F = 1.231$ ($p > .05$).

Por estas razones, se sostiene la hipótesis nula y no se sostiene la hipótesis original, que dice: Hay una diferencia en la conducta de los niños de mayor o menor edad al ingresar a la primaria si los padres tiene diferente nivel educativo.

CAPITULO V

RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Resumen del Estudio

En el presente estudio se exploró la posible relación entre la edad en que el niño inició la primaria, su rendimiento académico y su conducta. El diseño utilizado fue cuasi-experimental porque no hubo un intento activo de manipular la variable independiente mayor, la edad que el niño inició la primaria, para observar diferencias. Esta se tomó como una diferencia pre-existente. Sin embargo, se controlaron ciertos factores secundarios que pudieran interferir en los resultados: el sexo del niño, su grado y escuela. Posteriormente se controlaron estadísticamente las variables de nivel socioeconómico y educación de los padres.

Para analizar el rendimiento académico del niño, se tomó en cuenta la evaluación acumulativa del maestro en un semestre y el examen semestral del Gobierno. En cuanto a la conducta, se elaboró un instrumento compuesto de 23 conductas categorizadas bajo hábitos de trabajo, actitudes sociales y ajuste personal, todo con una escala del uno al cuatro.

Los niños que formaron la muestra fueron alumnos de siete escuelas de la zona 79 en Montemorelos, un municipio

situado en el noreste de México, en el Estado de Nuevo León. Participaron 249 niños cuyas edades al ingresar a la primaria oscilaron entre cinco y ocho años. Hubo 155 niños y 94 niñas.

Literatura Pertinente

La literatura sobre la edad a la cual el niño debería iniciar su educación formal es muy conflictiva, ubicando a los investigadores en una u otra de dos posiciones extremas. Algunos consideran que los niños difieren en el ritmo que llevan en su desarrollo; por lo tanto, no se puede tomar el calendario como base para decidir sobre la edad ideal de iniciar la primaria para todo niño. Optan por usar tests estandarizados para determinar el nivel de desarrollo del niño y su preparación para aprovechar la experiencia escolar formal.

Otro grupo de eruditos que creen en el desarrollo individual, se opone al uso de tests para este fin. Aconsejan que se debe aceptar a todos los niños que vienen, ajustando las experiencias de aprendizaje a los niños. Por otro lado, se encuentra el grupo de los teóricos que se fijan más en la edad del niño como la señala el calendario, aconsejando que ésta se use como guía para indicar cuándo ha alcanzado el niño un nivel de desarrollo íntegro, el cual es importante para empezar una educación formal.

Así que, mientras que algunos piensan que el desarrollo mental del niño es suficiente indicación de su

desarrollo en otros aspectos, y basan sus argumentos para la entrada temprana al sistema educativo en esto, hay otros teóricos e investigadores que aconsejan que es mejor esperar, dando al niño tiempo para alcanzar una edad que mejor asegure el pleno desarrollo de sus facultades físicas, mentales y emocionales entre otras, y, como consecuencia, obtenga mayor aprovechamiento de la tarea escolar.

Conclusiones del Estudio

Con respecto a las hipótesis principales, se arribó a las siguientes conclusiones:

1. No se encontraron relaciones significativas entre la edad en que el niño inició la primaria, y su rendimiento académico. Esto significa que dentro de los límites del presente estudio, el rendimiento académico no fue diferente en relación con la edad en la cual el niño inició la primaria.

2. Hubo una relación inversa muy significativa entre la edad en que el niño inició la primaria y su conducta. Esto sugiere que los niños que entraron tarde tuvieron un comportamiento menos positivo que los que iniciaron a la edad oficial o menos. Esto es cierto, sin que importe el sexo del niño, su edad, grado, escuela o nivel socioeconómico.

Tomando en cuenta las variables menores también se han formado varias conclusiones importantes:

1. El nivel socioeconómico del niño se correlacionó de manera significativa y positiva con su rendimiento académico desde la perspectiva de los maestros, pero no se notó esa misma relación en el examen del Gobierno. Las calificaciones subieron cuanto más subió el nivel socioeconómico del niño.

2. En el examen del Gobierno hubo una relación significativa inversa entre el grado en que se encontró el niño y su rendimiento académico. Esto sugiere que los niños en los grados más bajos lograron calificaciones superiores que los niños en los grados más altos.

3. Hubo una relación negativa entre el grado en que se encontró el niño y su conducta. Esto sugiere que los niños en los grados más altos tuvieron un mejor comportamiento que los niños en los grados más bajos.

4. Las niñas sacaron mejores calificaciones que los niños en la evaluación del maestro, y se portaron mejor que los niños.

5. Se notó una relación muy significativa entre el nivel de educación de los padres y el rendimiento académico del niño según el maestro. Esta relación estuvo ausente en el examen del Gobierno y en relación a la conducta. La relación notada también comprendió lo siguiente: Cuando el nivel educacional de la madre es universitario, el niño hará mejor cuanto más años tenga al ingresar a la primaria, dentro del contexto de este estudio. Con niveles inferiores

de educación, sucede lo contrario: cuanto mayor edad tiene el niño al ingresar a la primaria, menor es su rendimiento académico según el maestro. Se notó el mismo patrón con respecto al promedio dado por el maestro.

6. Hubo una correlación muy significativa entre ambas evaluaciones del rendimiento académico, la que los maestros dieron y la que vino del examen del Gobierno. Esto sugiere que las variaciones notadas entre las dos fuentes de evaluación no fueron suficientemente importantes para afectar su congruencia.

Implicaciones del Estudio

1. Los padres que escogen mandar a sus hijos a la escuela más tarde que la edad oficial, deben pensar en alternativas a la escuela tradicional en la que se obliga a todos los niños a cursar todos los grados de manera consecutiva. La verdad es que, por su madurez, el niño capta con más facilidad que sus compañeros de clase especialmente en los primeros grados, lo cual lo capacita para avanzar rápidamente hasta estar al nivel de los de su propia edad. Al hacer menos, el niño, por sentirse menos desafiado, puede presentar más problemas de conducta y descuidar su trabajo académico.

2. Si las madres tienen poca educación, lo cual implica que hay menor posibilidad de proveer un ambiente suficientemente estimulante para promover el desarrollo del niño, es mejor mandar al niño a la escuela a la edad

oficial. Esto es especialmente cierto si la única opción disponible es un sistema de educación tradicional.

3. El Gobierno debe probar e implantar programas de aceleración por medio de los cuales los niños que entran al sistema formal a una edad mayor que la edad oficial puedan avanzar rápidamente a los niveles que corresponden a su edad.

4. Los maestros deben tomar en cuenta en la planeación de sus clases a los niños que son de mayor edad y que demuestran capacidad para lograr más, haciendo provisión especial para ellos. El trabajo que se les encargue debe ser de un nivel mas alto, exigiéndoles un desempeño que esté a la altura de sus capacidades. Según Schwebel, el trabajo debe estar un poco por encima del nivel de donde está el niño. Así se lo desafía, pero no se lo desanima.

5. Las instituciones de preparación docente deben hacer más esfuerzos para crear conciencia y capacitar a sus alumnos para responder a los diferentes niveles de desempeño dentro de un salón, en vez de estar contentos con progresar al paso del promedio. Sigue siendo un desafío para el maestro responder a las necesidades individuales en su salón, especialmente cuando tienen muchos alumnos. Es, sin embargo, un desafío que merece respuesta.

Recomendaciones del Estudio

1. Hay necesidad de explorar otras ramas de este tema controversial por medio de la investigación científica:

Se debe hacer una comparación entre dos grupos de niños de extraedad, uno que asista a una escuela tradicional, y otro que participe en un programa acelerado diseñado para nivelarles con los niños de su propia edad.

2. La pregunta de una posible relación entre la edad en que el niño inicia la primaria y el problema del fracaso escolar todavía no queda completamente resuelta. Hay necesidad de llevar esta investigación un paso más, enfocando a los repetidores para determinar en qué medida el fracaso se debe a la edad del niño.

Para futuros investigadores, se recomienda lo siguiente:

1. Utilizar a un grupo emparejado o controlado estadísticamente en base a su coeficiente intelectual. Esto evita la inclusión de niños que en realidad tienen ciertos problemas de capacidad intelectual que puedan influir en los resultados.

Seleccionar la muestra de una área geográfica más amplia, y de escuelas tipo urbano y rural para aumentar la posibilidad de generalización de los resultados.

APENDICES

APENDICE A

PRESENTACION DE LOS INSTRUMENTOS

INDUCTAS QUE PROMUEVEN O BLOQUEAN EL APRENDIZAJE

Nombre del Alumno _____

Fecha del Registro _____

Instrucciones: *Conteste las siguientes declaraciones marcando el círculo del número que se aplique al caso del alumno. Utilice la siguiente escala: ①=Nunca; ②=Algunas Veces; ③=Habitualmente; ④=Siempre.*

HABITOS DE TRABAJO

- ① ② ③ ④ 1. Levanta la mano para hacer preguntas o comentarios, o para buscar ayuda.
- ① ② ③ ④ 2. Contesta preguntas.
- ① ② ③ ④ 3. Atiende las indicaciones del maestro.
- ① ② ③ ④ 4. Toma apuntes.
- ① ② ③ ④ 5. Cumple con las tareas.
- ① ② ③ ④ 6. Es inatento.
- ① ② ③ ④ 7. Se dedica a actividades diferentes a las indicadas.
- ① ② ③ ④ 8. Tiende a ausentarse.
- ① ② ③ ④ 9. Tiende a copiar de sus compañeros.

ACTITUDES SOCIALES

- ① ② ③ ④ 10. Demuestra disposición de trabajar en grupo.
- ① ② ③ ④ 11. Ayuda a sus compañeros.
- ① ② ③ ④ 12. Interrumpe a otros.
- ① ② ③ ④ 13. Critica o ridiculiza a otros.
- ① ② ③ ④ 14. Molesta o pelea con otros.

AJUSTE PERSONAL

- ① ② ③ ④ 15. Llega a tiempo.
- ① ② ③ ④ 16. Cumple con las reglas del salón.
- ① ② ③ ④ 17. Cuida el equipo de trabajo.
- ① ② ③ ④ 18. Vagabundea por el salón.
- ① ② ③ ④ 19. Hace mucho ruido.
- ① ② ③ ④ 20. Es extremadamente callado o quieto.
- ① ② ③ ④ 21. Tiende a dormir en clases.
- ① ② ③ ④ 22. Tiende a salir del salón (para tomar agua, etc.).
- ① ② ③ ④ 23. Juega o bromea a la hora de trabajar.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION





CARACTERISTICAS DEL ALUMNADO

¡Hola amiguito(a)! Esta hojita sirve para reunir información importante que ayudará a entender mejor a los alumnos de tu escuela. Es muy importante que respondas a todas las secciones. Sigue las instrucciones por favor, y gracias por tu ayuda.

Escribe tu nombre completo en la línea.

Encierra las respuestas que son verdaderas en tu caso. Sigue el ejemplo.

Ejemplo: Yo estudio: a. ningún grado (b.) primaria c. secundaria d. preparatoria e. técnica f. normal g. universitaria

Mi mamá estudió: a. ningún grado b. primaria c. secundaria d. preparatoria e. técnica f. normal g. universitaria.

Mi papá estudió: a. ningún grado b. primaria c. secundaria d. preparatoria e. técnica f. normal g. universitaria.

Actualmente, mi papá trabaja _____ Sí _____ No

Actualmente mi mamá trabaja _____ Sí _____ No

Responde a lo siguiente:

Escribe 3 cosas que generalmente hace tu papá en su trabajo.

- a. _____
 b. _____
 c. _____

Si trabaja tu mamá también, anota 3 cosas que ella hace en su trabajo.

- a. _____
 b. _____
 c. _____

Coloca una "X" al lado de las cosas de esta lista que tienen en tu casa.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bicicleta | <input type="checkbox"/> Piso de mosaico o cemento | <input type="checkbox"/> Radio |
| <input type="checkbox"/> Computadora | <input type="checkbox"/> Refrigerador | <input type="checkbox"/> Casa de 2 recámaras |
| <input type="checkbox"/> 1 carro | <input type="checkbox"/> Secadora de ropa | <input type="checkbox"/> Casa de 3 ó más recámaras |
| <input type="checkbox"/> Alfombra | <input type="checkbox"/> 1 televisor blanco y negro | <input type="checkbox"/> Casa de 1 recámara |
| <input type="checkbox"/> 2 ó más carros | <input type="checkbox"/> 1 televisor a color | |
| <input type="checkbox"/> Piso de tierra | <input type="checkbox"/> 2 ó más televisores a color | |
| <input type="checkbox"/> Estufa | <input type="checkbox"/> Teléfono | |

MUCHAS GRACIAS

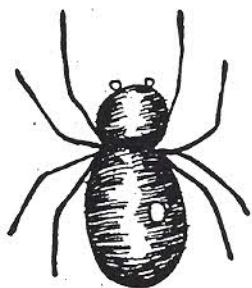
Examen del Gobierno

Español, Matemáticas

Segundo a Sexto Grados

III.-(1) INSTRUCCIONES: Lee el siguiente poema y subraya la palabra que rima con tela.

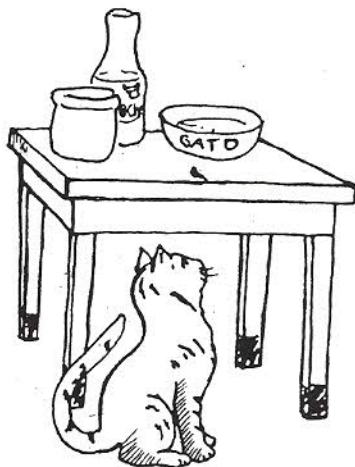
7.-



LA ARAÑA

Recorriendo su tela
esta luna clarísima
tiene a la araña en vela.

IV.-(2) INSTRUCCIONES: Observa la siguiente ilustración y descríbela en un enunciado.



8 y 9

V.-(2) INSTRUCCIONES: Completa los siguientes versos escribiendo palabras que rimen.

La merienda

En la merienda a Meche

le gusta el arroz con

leche

10.-

¿Qué le gusta a Cristina?

le gusta comer

brillantina

11.-

VI.-(4) INSTRUCCIONES: Completa correctamente las siguientes palabras escribiendo c, s o z.



12.- serpentina



14.- mecedora

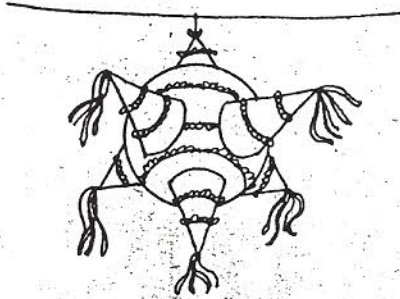


13.- sinto



15.- zapato

VII.-(3) INSTRUCCIONES: Completa los siguientes enunciados escribiéndoles un sujeto.



- 16.- _____ está llena de dulces.
 17.- _____ quebraron la piñata.
 18.- _____ recoge las paletas.

VIII.-(2) INSTRUCCIONES: Lee los siguientes enunciados y subraya el predicado.

- 19.- Alberto quiere una pelota roja.
 20.- Los niños de mi salón compraron una pelota grande.

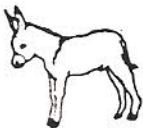
IX.-(5) INSTRUCCIONES: Completa los nombres de los siguientes animales.



21.- a beja



23.- venado



22.- burro



24y25.- vívora

MATEMATICAS

I.-(3) INSTRUCCIONES: Escribe "mayor que" o "menor que" según corresponda.

- a) 175 112
- b) 84 53
- c) 47 95

II.-(2) INSTRUCCIONES: Una maestra decidió representar gráficamente el número de alumnos de su salón, ayúdala coloreando la siguiente gráfica de acuerdo a los datos que se te proporcionan.

14 niñas y
12 niños

d) Niños

e) Niñas

III.-(2) INSTRUCCIONES: Resuelve los siguientes problemas.

f) Un globero tenía 40 globos y vendió 20, ¿cuántos globos quedaron sin vender?



$$\begin{array}{r} 40 \\ -20 \\ \hline 20 \end{array}$$

R. - 20

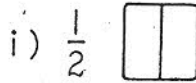
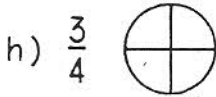
g) En una mercería llegaron 9 decenas de moños y se vendieron 40, ¿cuántos moños quedaron sin vender?



$$\begin{array}{r} 9 = 90 \\ -40 \\ \hline 50 \end{array}$$

R. - 50

IV.-(2) INSTRUCCIONES: En las siguientes figuras ilumina la fracción que se te indica.



V.-(5) INSTRUCCIONES: Realiza las siguientes operaciones.

j)	k)	l)	m)	n)
$\begin{array}{r} 80 \\ -30 \\ \hline 50 \end{array}$	$\begin{array}{r} 60 \\ -10 \\ \hline 50 \end{array}$	$\begin{array}{r} 25 \\ +12 \\ \hline 37 \\ 68 \end{array}$	$\begin{array}{r} 54 \\ +12 \\ \hline 23 \\ 89 \end{array}$	$\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$

VI.-(3) INSTRUCCIONES: Escribe en las líneas el número que corresponda.

ñ) Doscientos noventa y tres. 293

o) Quinientos. 500

p) Ciento cincuenta y ocho. 158

II.-(3) INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente los siguientes problemas y resuélvelos.

- q) Carlos tenía 25 soldaditos de juguete y su papá le regaló 18, ¿cuántos soldaditos tiene ahora Carlos?



$$25 + 18 = 43$$

R. - 43

- r) Don Luis vendió 28 chicles por la mañana, y 36 por la tarde, ¿cuántos chicles vendió en total?



$$\begin{array}{r} 36 \\ + 28 \\ \hline 64 \end{array}$$

R. - 64

- s) Para hacer un pastel mi mamá utiliza $\frac{2}{4}$ de barra de mantequilla y después le agrega $\frac{1}{4}$, ¿cuánta mantequilla emplea en total?



$$\frac{2}{4} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$$

R. - $\frac{3}{4}$

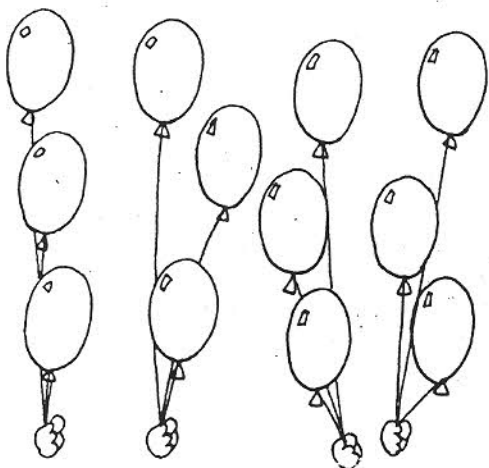
VIII.-(3) INSTRUCCIONES: Escribe en las líneas "mayor que" o "menor que" según corresponda.

t) $\frac{1}{2}$ _____ $\frac{2}{2}$ <

u) $\frac{3}{4}$ _____ $\frac{1}{4}$ >

v) $\frac{2}{4}$ _____ $\frac{4}{4}$ <

IX.-(2) INSTRUCCIONES: Escribe en cada cuadrado el número que corresponda.



$$3 + 3 + 3 + 3 =$$

4

X

3

w)

x)

DETERMINACION DEL CONTENIDO DE UN TEXTO A PARTIR DE UN CUESTIONARIO.

I.-(2) INSTRUCCIONES: Lee con atención el cuento para que contestes las preguntas.

El conejo y el coyote

Una vez un coyote se encontró a un conejo y le dijo:

-Ahorita mismo te voy a comer.

El conejo, aunque estaba muy asustado, le contestó:

-Mira, si no me comes te voy a llevar a una fiesta. Habrá mucha comida. Ve por tu guitarra. Tú vas a tocar y yo también.

-Cuando oigas que están tronando los cohetes, tocas con más ganas tu guitarra.

Y sin que el coyote lo viera, el conejito prendió fuego al carrizal. Tronaban los carrizos y el coyote tocaba y tocaba la guitarra creyendo que eran los cohetes que tronaban. Era en realidad el carrizal que se estaba quemando.

Con mucho trabajo pudo salvarse el coyote de la lumbre y corrió a buscar al conejo. Cuando lo encontró le dijo:

-¡Ay conejito, cómo me engañaste! Me querías quemar, ¿verdad? -

-Vas a ver... ¡ahora sí te voy a comer!

-No me comas -protestó el conejito. Mejor vamos a compartir un queso que te tengo guardado. Mira, párate para que lo veas .

Se paró en lo alto de un peñasco y el coyote se asomó, y allí -vio a la luna que parecía un queso enorme, reflejada en el río. Entonces, el coyote se aventó de cabeza y no volvió a salir.

El conejo se fue muy tranquilo y aquí se acabó el cuento del coyote y el conejo.

1.- ¿De qué animales habla el cuento?

R.- _____

2.- ¿Qué hizo el conejito para salvarse mientras el coyote tocaba y tocaba la guitarra?

R.- _____

LOCALIZACION DEL NUCLEO DEL SUJETO.

II.-(2) INSTRUCCIONES: Encuentra el sujeto en los enunciados y localiza su núcleo. Escríbelo en la línea.

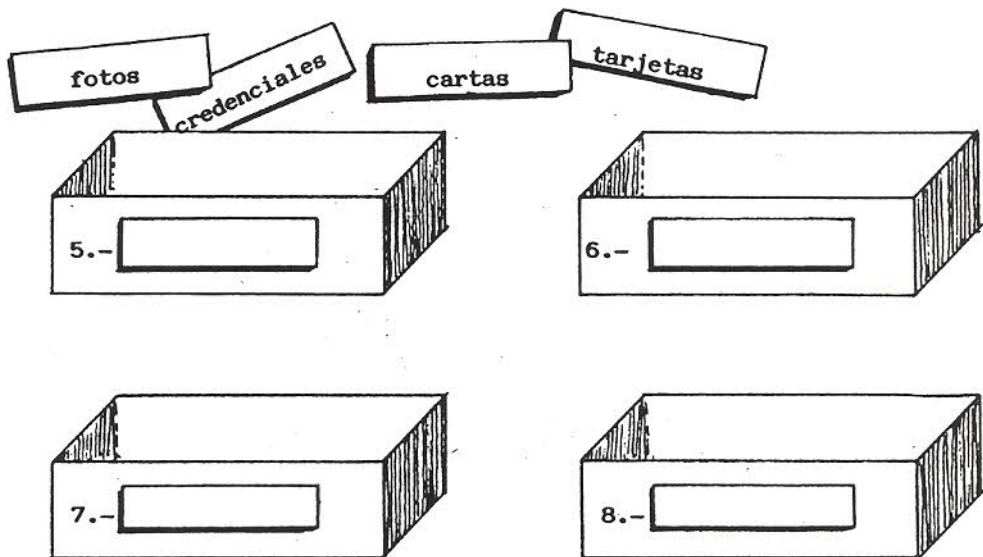
3.- El cuidadoso jardinero riega las plantas.

Núcleo del sujeto: _____

4.- El invierno es una época muy fría.

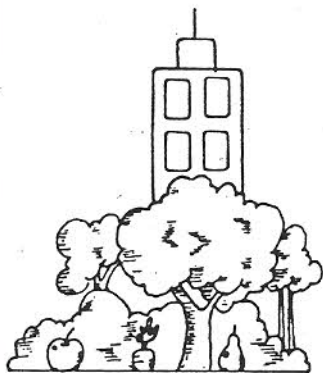
Núcleo del sujeto: _____

III.-(4) INSTRUCCIONES: Hay que pegar los carteles en las cajas. Debe ser en orden alfabético. Escribe las palabras que están en cada cartel en el orden correcto.



APRECIACION DE LA RIMA EN VERSOS.

IV.-(4) INSTRUCCIONES: Lee el siguiente poema para que escribas en el recángulo las palabras que riman.



¿Justo o no?

Ciudad, porque comas bien
 el campo trabaja y suda.
 Es justo que tú también
 le brindes siempre tu ayuda.
 Las frutas y verduras son
 nutritivas y sabrosas.
 Pero se cosechan con tractores
 maquinarias ¡y tantas cosas!
 Campo, a la ciudad tu das
 alimento rico y vario.
 ¡Ciudad, en cambio enviarás
 el equipo necesario!

- 9.- bien rima con
- 10.- suda rima con
- 11.- sabrosas rima con
- 12.- das rima con

IDENTIFICACION DE LAS CLASES DE ENUNCIADOS.

V.-(6) INSTRUCCIONES: Lee los enunciados del escrito y únelos con su nombre según lo que expresan.

13.- Mañana iremos de paseo.

IMPERATIVO

14.- ¡Me encanta el campo!

DECLARATIVO

15.- ¿Has subido a una montaña?.

EXCLAMATIVO

16.- Te invitamos a ir con nosotros.

INTERROGATIVO

17.- Trae tu lonche.

18.- ¡Nos divertiremos mucho!

ARTICULO COMO MODIFICADOR DEL SUSTANTIVO.

VI.-(5) INSTRUCCIONES: De los artículos que están a la izquierda subraya el que corresponda al sustantivo de la derecha.

19.- Las Los verduras

20.- Un Unos patines

21.- La El ciudad

22.- La Unas canciones

23.- El La tambor

EL ADJETIVO CALIFICATIVO COMO MODIFICADOR DEL SUSTANTIVO.

VII.-(3) INSTRUCCIONES: Lee los enunciados y subraya los adjetivos que encuentres.

24.- Un hombre honrado dice siempre la verdad.

25.- Las flores daban al aire un perfume agradable.

26.- Leí una hermosa carta de mi abuelita.

VIII.-(4) INSTRUCCIONES: Lee el escrito, y observa que algunos adjetivos es tán subrayados. Escribe en las líneas a qué sustantivo modifica cada adjetivo.

Una visita al puerto

Papá me llevó a pasear al puerto. Junto a los muelles había gran-
des barcos. El puerto es bellísimo.

En los muelles los barcos cargan y descargan las mercancías.

Me gustó mucho ver trabajar las grúas que tenían unos brazos lar-
gos y eran manejadas por obreros trabajadores.

ADJETIVOS

SUSTANTIVOS

27.- grandes

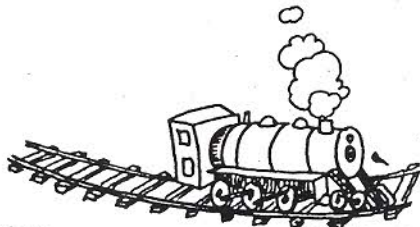
28.- bellissimo

29.- largos

30.- trabajadores

USO DE PALABRAS CON "QUE" Y "QUI"

IX.-(3) INSTRUCCIONES: Completa el escrito escribiendo en los espacios va-
cíos las palabras que tu maestro te dicte.



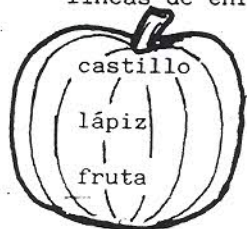
Mi hermanito _____ quiere para esta navidad una _____
(31)

_____ de vapor que tenga luces y haga ruido, también una
(32)

pelota para ir al _____.
(33)

IDENTIFICACION DE MORFEMAS EN SUSTANTIVOS.

X.-(3) INSTRUCCIONES: Lee los sustantivos que están en el dibujo y en las -
líneas de enfrente escribe su morfema.



castillo

34.- _____

lápiz

35.- _____

fruta

36.- _____

FONEMAS Y SONIDOS.

XI.-(4) INSTRUCCIONES: Recuerda que algunas letras representan fonemas distintos, luego completa lo siguiente.

El fonema **k** se escribe con las letras

 k , , y .
(37) (38)

El fonema **s** se escribe con las letras

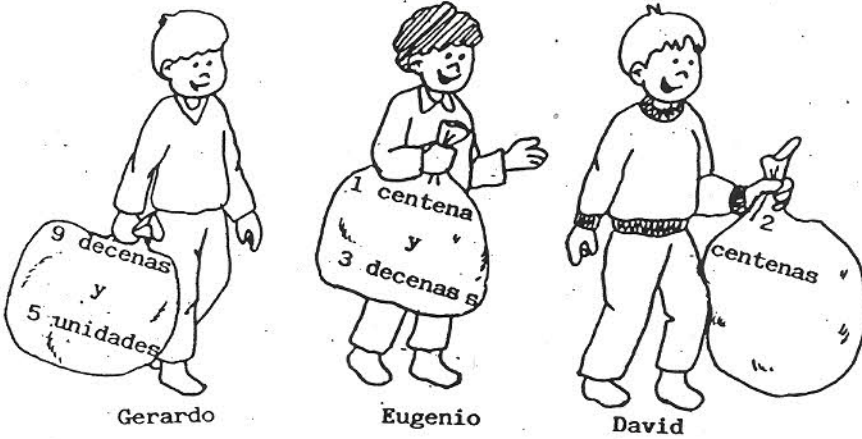
 s , , y .
(39) (40)

MATEMATICAS
TERCER GRADO

RELACION DE ORDEN Y EQUIVALENCIA ENTRE UNIDADES, DECENAS Y CENTENAS.

I.-(2) INSTRUCCIONES: Lee la cuestión y contesta lo que se te pide.

Unos niños fueron a recoger nueces a su huerto, fíjate en la cantidad que juntó cada uno y contesta las preguntas.



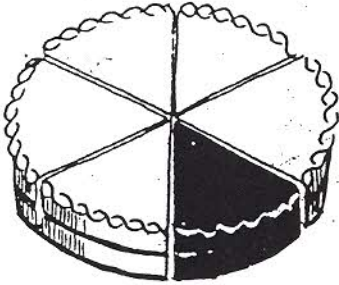
1.- ¿Cuál de los niños reunió más nueces? _____

2.- ¿Cuántas nueces en total reunió Eugenio? _____

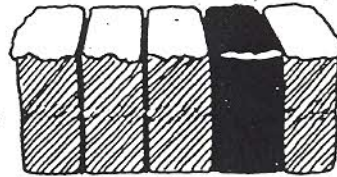
NOCION DE QUINTA Y SEXTA PARTE.

ASOCIACION DE QUINTA Y SEXTA PARTE A FRACCIONES $\frac{1}{5}$ y $\frac{1}{6}$

II.-(4) INSTRUCCIONES: Escribe la palabra quinta o sexta donde corresponde y la fracción que representa a la parte iluminada.



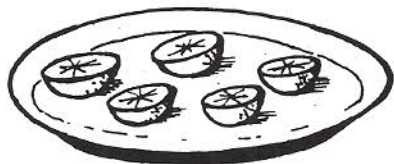
_____ (3)



_____ (5)

RESOLUCION DE PROBLEMAS QUE IMPLIQUEN LA REUNION DE MITADES O CUARTAS PARTES PARA FORMAR ENTEROS.

III.-(2) INSTRUCCIONES: En los platos de la ilustración hay partes de frutas. Realiza lo que se te pide en los enunciados que están debajo de cada dibujo.



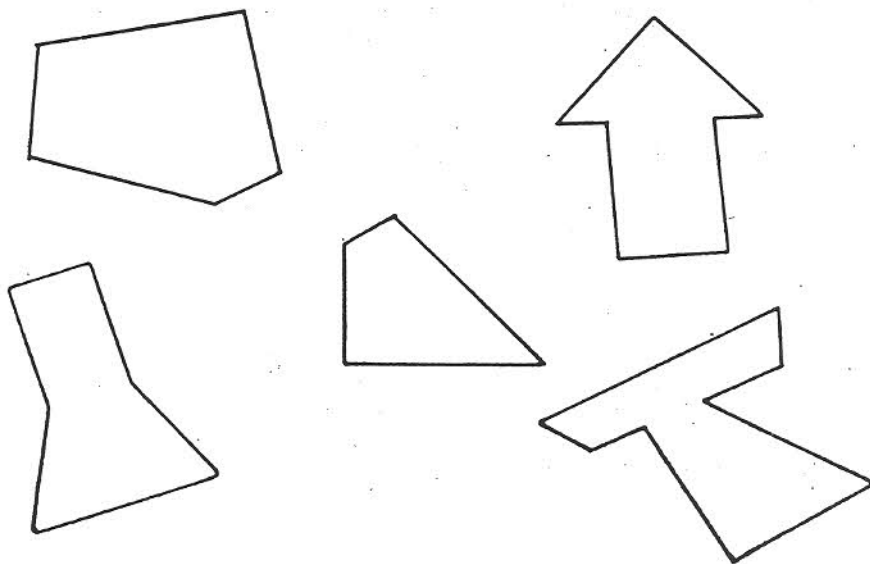
7.- Ilumina las partes que se necesitan para formar 2 enteros.



8.- Ilumina las partes que formarían un entero.

DISCRIMINACION DE OBJETOS SIMETRICOS.

IV.-(2) INSTRUCCIONES: Observa los objetos y encierra los que sean simétricos. Puedes marcar los ejes si lo consideras necesario. (9, 10)



NOTACION DESARROLLADA DE NUMEROS CONOCIDOS.

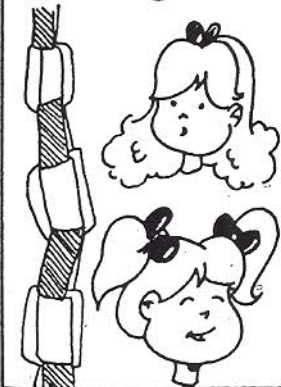
V.-(3) INSTRUCCIONES: Desarrolla los números que están a la izquierda del recuadro.

		MILLARES	CENTENAS	DECENAS	UNIDADES
11.-	4063				
12.-	1839				
13.-	765				

RELACIONES ENTRE EL METRO, DECIMETRO, CENTIMETRO Y MILIMETRO.

VI.-(2) INSTRUCCIONES: Lee la cuestión y realiza lo que se te pide.

Lucy y Nora hicieron unas cadenas de papel para adornar en su fiesta, observa lo que midió cada cadena y escribe enfrente la cantidad equivalente según se indica.



400 cm = m
(14)

50 dm = m
(15)

RESOLUCION DE PROBLEMAS QUE IMPLIQUEN MEDICION DE TIEMPO EN HORAS, MEDIAS Y CUARTOS DE HORA.

VII.-(2) INSTRUCCIONES: Lee con atención los problemas para que contestes lo que se te pide.

16.- A las secretarias de una empresa les dan media hora para comer y un cuarto de hora para descansar. ¿Cuántos minutos les dan en total?

Para comer: _____ minutos

} Para descansar: _____ minutos

Total: _____ minutos



R = Les dan _____ minutos

17.- Sarita estudia diariamente un cuarto de hora Ciencias Naturales, un cuarto de hora Ciencias Sociales. ¿Cuántos minutos estudia en total?

Estudia Ciencias Naturales: minutos

Estudia Ciencias Sociales: _____ minutos

Total: minutos



R = Estudia diariamente _____ minutos

RESOLUCION DE PROBLEMAS QUE IMPLIQUEN ADICION, SUSTRACCION O MULTIPLICACION.

VIII.- (3) INSTRUCCIONES: Lee detenidamente los problemas y realiza las operaciones necesarias para resolverlos.

18.- A una juguetería llegaron 7 cajas de carritos, si cada caja -- tiene 45 carritos, ¿cuántos son en total?



R = Son _____ carritos.

19.- Los abuelitos de Ricardo le regalaron 8400 pesos, si gastó -- 5385 pesos, ¿cuánto dinero le queda?



R = Le quedan _____ pesos.

20.- Una escuela contrató 4 camiones para una excursión, cada camión tiene 45 asientos. Si todos los asientos se ocuparon, ¿cuántas personas fueron de excursión?



R = Fueron de excursión _____ personas.

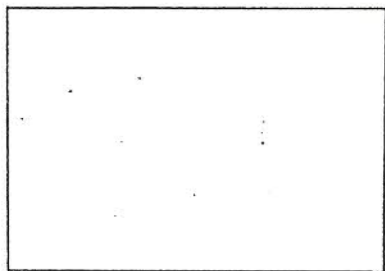
21.- A la feria del pino llegaron 2500 pinos de Canadá, 1725 pinos de Estados Unidos y 3000 pinos de México. ¿Cuántos pinos llegaron en total?



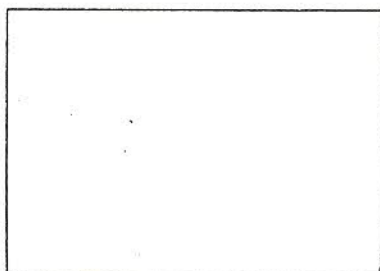
R = Llegaron _____ pinos.

NOCION DE PARALELISMO Y PERPENDICULARIDAD.

IX.-(2) INSTRUCCIONES: Dibuja dentro del recuadro las líneas que se indican.



22.- LINEAS PARALELAS

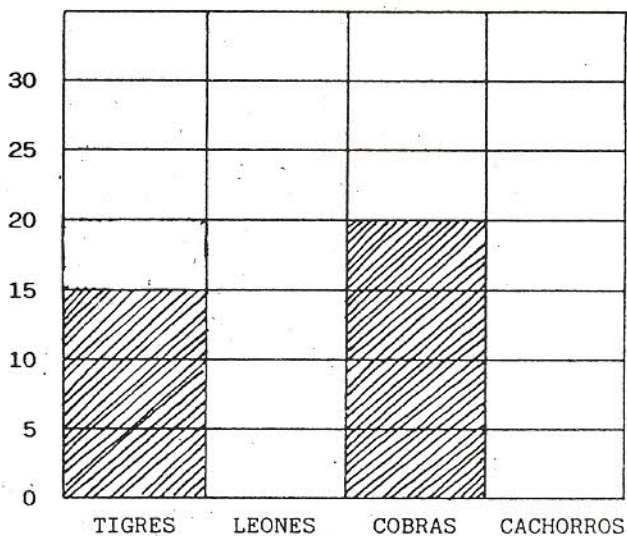


23.- LINEAS PERPENDICULARES

ELABORACION DE UNA GRAFICA DE BARRAS RELACIONADA CON ALGUNOS EVENTOS.

X.-(2) INSTRUCCIONES: En la columna de la izquierda están los datos de los -- puntos que obtuvieron los equipos de futbol que participaron en un campeonato. Completa la gráfica de barras con dichos datos.

TIGRES	15
LEONES	25
COBRAS	20
CACHORROS	10



(24)

(25)

ESPAÑOL
CUARTO GRADO

LECTURA DE COMPRENSION.

I.-(4) INSTRUCCIONES: Lee con atención el siguiente cuento y contesta las preguntas.

Cómo fue encontrado el ladrón

Mustafá, sabio y rico mercader de Damasco, tenía un sólo hijo, llamado Said al cual quiso educar muy bien, pero Said confiaba demasiado en Josué, un joven que logró engañarle varias veces.

Un día Mustafá y Said se vieron obligados a salir por cuestión de negocios.

- ¿A quién confiaré mi dinero durante mi ausencia? -

le preguntó el mercader.

- A mi amigo Josué -dijo su hijo-. Es el hombre más honrado de Damasco.

- Muy bien, Said -exclamó el padre- por una vez voy a seguir tu consejo.

Dio a su hijo una caja fuerte para que la pusiera al cuidado de Josué.

Dos meses después volvieron habiendo ganado mucho dinero con su negocio.

- Ahora, hijo mío -dijo Mustafá- ve a ver a tu amigo y tráeme la caja.

Fue Said en busca de Josué y regresó muy angustiado.

- Has insultado a mi amigo -exclamó- pues no era dinero lo que le has confiado, sino piedras.

Dime, hijo mío ¿cómo ha sabido tu amigo que sólo había piedras en mi caja? -preguntó Mustafá- Debe haber abierto la caja, no debías confiar en él.

Said bajo la cabeza y desde entonces se dejó guiar por los consejos, la sabiduría y experiencia de su padre.

1.- ¿Cuál es el nombre del papá de Said?

2.- ¿Por qué motivo el padre y el hijo tuvieron que salir de la ciudad?

3.- ¿Cuánto tiempo estuvieron fuera de la ciudad?

4.- ¿Era honrado el amigo de Said?

USO DEL DICCIONARIO.

II.-(2) INSTRUCCIONES: Localiza en el diccionario las siguientes palabras y escribe su significado.

5.- heraldo _____

6.- parcela _____

IDENTIFICACION DE LA RIMA EN POEMAS.

III.-(2) INSTRUCCIONES: Lee los siguientes párrafos y escribe en las líneas - la palabra que complete correctamente.

La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos.

El niño la mira, mira.

El niño la está mirando.

7.- nardos rima con _____.

Eres chiquita y bonita
y así como eres te quiero,
pareces amapolita
cortada en el mes de enero.

8.- amapolita rima con _____.

CONJUNCIONES, IDENTIFICACION DE LA RIMA, NUCLEO DEL PREDICADO Y SUS MODIFICADORES.

IV.-(5) INSTRUCCIONES: Relaciona las siguientes columnas, escribe en cada paréntesis la letra que corresponda.

- | | |
|--|--------------------------------|
| 9.-() Recibe la acción directa del verbo. | A.- Objeto indirecto |
| 10.-() Es la repetición de los sonidos finales de las palabras en los versos. | B.- Modificador circunstancial |
| 11.-() Recibe la acción indirecta - del verbo. | C.- Conjunciones |
| 12.-() Se usan para unir palabras. | D.- Objeto directo |
| 13.-() Indica las circunstancias de la acción del verbo. | E.- Rima |

CLASIFICACION DE SILABAS E IDENTIFICACION DE SILABA TONICA.

V.- (3) INSTRUCCIONES: Encierra la sílaba tónica de las siguientes palabras.

14.- ca - rre - ta 15.- hí - ga - do 16.- in - ven - tar

USO DEL DIPTONGO.

VI.- (3) INSTRUCCIONES: Lee los siguientes enunciados y subraya las palabras que tengan diptongo.

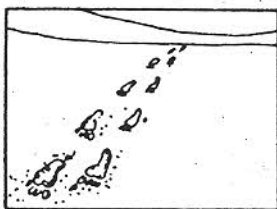
17.- Sofía hará una fiesta en su casa.

18.- Mario compró una bicicleta.

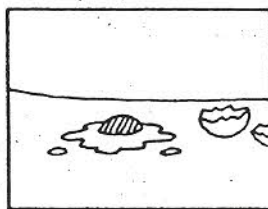
19.- Mi tía nos llevará a la feria.

USO DE LA "h" EN PALABRAS CON HUE

VII.- (2) INSTRUCCIONES: Escribe correctamente el nombre de los siguientes dibujos.



20.- _____



21.- _____

CONCORDANCIA ENTRE GENERO Y NUMERO EN SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS.

VIII.- (3) INSTRUCCIONES: Escribe en las líneas el adjetivo que corresponda en cada enunciado. Escógelo del recuadro.

22.- Raúl es un niño _____.

23.- Las niñas _____ ganarán un premio.

24.- Claudia es muy _____.

estudiosas

estudiosa

estudioso

ESCRITURA DE DIMINUTIVOS.

IX.- (2) INSTRUCCIONES: Escribe el diminutivo de las siguientes palabras.

25.- barco _____

26.- mago _____

HOMOFONAS "hacer" Y "a ser"

X.- (2) INSTRUCCIONES: Escribe dos oraciones, una con la palabra hacer y otra con a ser.

27.- _____

28.- _____

MODIFICADORES Y NUCLEO DEL SUJETO, NUCLEO DEL PREDICADO Y SUS MODIFICADORES, CONJUNCIONES.

XI.-(7) INSTRUCCIONES: Subraya lo que se te pide en cada enunciado.

NUCLEO DEL SUJETO

29.- Ese libro blanco es para mi hermano.

MODIFICADORES DEL SUJETO

30.- La bolsa negra está en la recámara.

CONJUNCION

31.- Juan e Irma tienen un perro.

NUCLEO DEL PREDICADO

32.- Mi abuelito tiene un libro muy interesante.

OBJETO DIRECTO

33.- Laura compró una muñeca para su sobrina.

OBJETO INDIRECTO

34.- Alberto envió unas flores a su mamá.

MODIFICADOR CIRCUNSTANCIAL

35.- Los elefantes están en el circo.

MORFEMAS DE DIMINUTIVO, AUMENTATIVOS Y DERIVATIVOS.

XII.-(5) INSTRUCCIONES: Subraya las palabras que tengan morfema de aumentativo y encierra las que tengan morfema de diminutivo.

36.- zapatito

37.- carrotes

38.- sillota

39.- librito

40.- hojotas

MATEMATICAS
CUARTO GRADO

NOTACION DESARROLLADA.

I.-(2) INSTRUCCIONES: Escribe en notación desarrollada las siguientes cantidades.

1.- 43,958 = _____

2.- 25,027 = _____

RELACION DE ORDEN.

II.-(4) INSTRUCCIONES: Observa las parejas de números y escribe en la línea el que complete correctamente la expresión.

3.- 4 805 4 085

4 086 > 4085

4.- 30 004 30 400

30 040 < 30410

5.- 99 908 99 098

99908 < 99 809

6.- 50 245 50 345

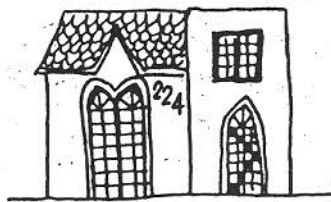
30345 > 50 250

NUMEROS PARES E IMPARES.

III.-(2) INSTRUCCIONES: Escribe en la línea la palabra PAR o IMPAR, según corresponda al número de la casa



7.- impar



8.- par

ORDEN DE FRACCIONES.

IV.-(4) INSTRUCCIONES: Coloca dentro de cada cuadrito el signo $>$, $<$ ó $=$ según corresponda. (9, 10, 11, 12)

$$\frac{3}{4} \quad \boxed{<} \quad \frac{7}{4}$$

$$\frac{5}{3} \quad \boxed{<} \quad 1$$

$$\frac{3}{5} \quad \boxed{<} \quad \frac{2}{4}$$

$$\frac{4}{6} \quad \boxed{<} \quad \frac{2}{3}$$

FENOMENOS DETERMINISTAS Y AZAROSOS.

V.-(3) INSTRUCCIONES: Escribe una D si el fenómeno es determinista o una A, si es de azar.

13.- Comprar un boleto de lotería para ganar el premio.

A

14.- Meter la mano al fuego para saber si me quemo.

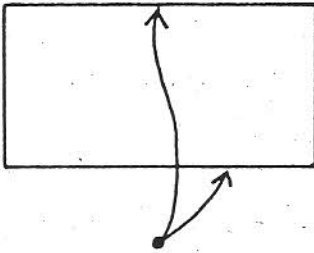
D

15.- Lanzar un dado y obtener el número 5.

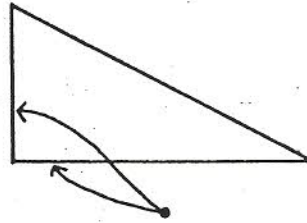
A

LINEAS PARALELAS Y PERPENDICULARES.

VI.-(2) INSTRUCCIONES: Escribe el nombre de las líneas empleadas en las siguientes figuras.



16.- _____



17.- _____

RESOLUCION DE PROBLEMAS.

VII.-(4) INSTRUCCIONES: Contesta correctamente lo que se te indica.

Jorge y sus hermanos ahorraron durante varios meses para comprarle un regalo a su mamá. Jorge logró reunir \$34,250, Marcelo ahorró \$29,850 y Fabián \$18,495.



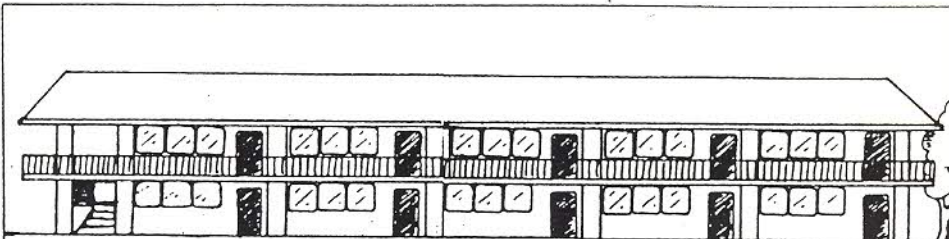
18.- ¿Cuánto ahorraron en total? _____

19.- Si el regalo cuesta \$99,900, ¿cuánto les falta? _____

20.- ¿Quién ahorró más? _____

21.- ¿Cuál es la diferencia que hay entre lo ahorrado por Jorge y Fabián?

VIII.-(6) INSTRUCCIONES: Efectúa las operaciones necesarias para contestar cada una de las preguntas.



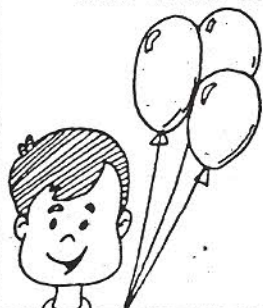
Esta escuela tiene 2 pisos, en cada piso hay 5 salones y cada salón tiene 3 ventanas. En cada salón hay 20 bancos con 2 alumnos - cada uno.

22.- ¿Cuántas ventanas tiene la escuela? _____ ventanas

23.- ¿Cuántos bancos tienen? _____ bancos

24.- ¿Cuántos alumnos hay? _____ alumnos

25.- Tolhyn compró 12 bolsas de globos para repartir en su fiesta. Cada bolsa tiene 25 globos. ¿Cuántos globos va a repartir?



26.-

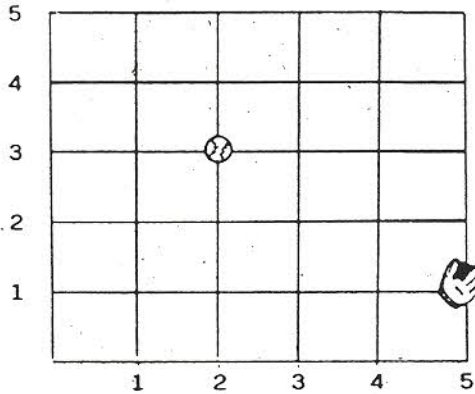
$$\frac{9}{5} - \frac{4}{5} =$$

27.-

$$\frac{4}{5} - \frac{6}{10} =$$

PLANO CARTESIANO.

IX.-(2) INSTRUCCIONES: Manolito ha perdido su guante y su pelota de beisbol. Localiza los puntos en los cuales se encuentran y escríbelos donde -- corresponde.

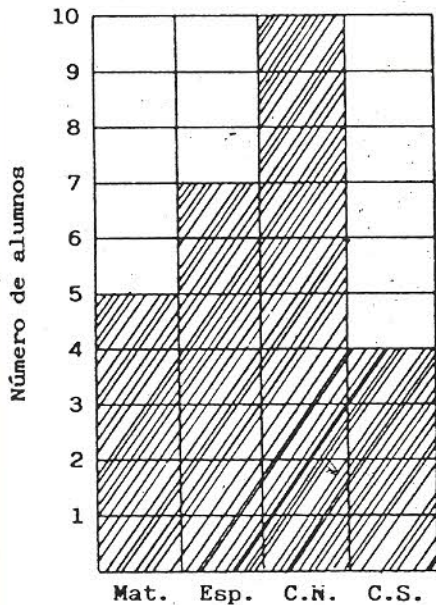


28.- guante: (_____ , _____)

29.- pelota: (_____ , _____)

GRAFICA DE BARRAS.

X.-(3) INSTRUCCIONES: Observa la gráfica y contesta las siguientes preguntas.



Se hizo una encuesta en un grupo y las respuestas se encuentran en la gráfica.

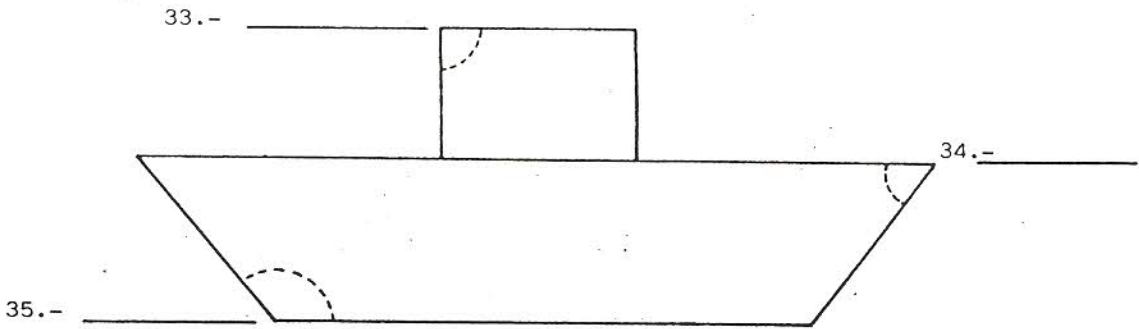
30.- ¿Cuántos alumnos fueron encuestados? _____

31.- ¿Qué materia es la menos preferida? _____

32.- ¿A cuántos alumnos les gusta Ciencias Naturales? _____

MATERIAS

XI.-(3) INSTRUCCIONES: Escribe el nombre de los ángulos indicados en el dibujo.



SISTEMA METRICO DECIMAL.

XII.-(3) INSTRUCCIONES: Subraya la respuesta correcta.

36.- El metro es la unidad de las medidas de:

- A) peso B) longitud C) capacidad D) volumen

37.- 2 metros equivalen a:

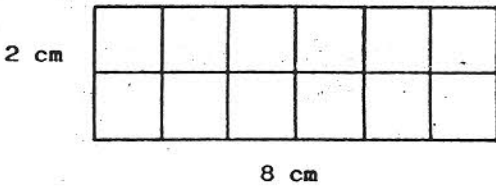
- E) 20 cm F) 2 cm G) 200 cm H) 2000 cm

38.- Para medir el largo de un lápiz usamos:

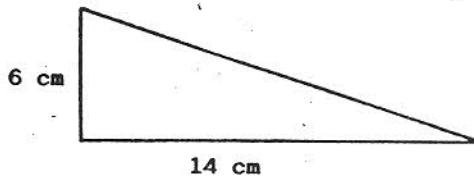
- I) km J) m K) cm L) mm

AREAS.

XIII.-(2) INSTRUCCIONES: Encuentra el área de las siguientes figuras.



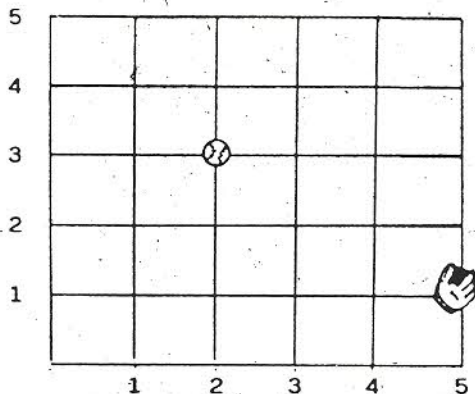
39.- Area = _____ cm²



40.- Area = _____ cm²

PLANO CARTESIANO.

IX.-(2) INSTRUCCIONES: Manolito ha perdido su guante y su pelota de beisbol. Localiza los puntos en los cuales se encuentran y escríbelos donde -- corresponde.

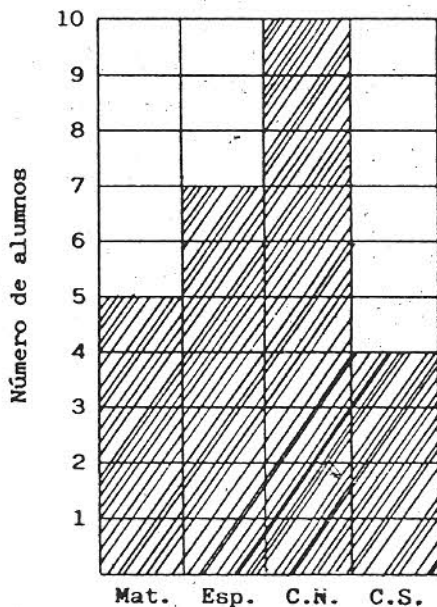


28.- guante: (_____, _____)

29.- pelota: (_____, _____)

GRAFICA DE BARRAS.

X.-(3) INSTRUCCIONES: Observa la gráfica y contesta las siguientes preguntas.



Se hizo una encuesta en un grupo y las respuestas se encuentran en la gráfica.

30.- ¿Cuántos alumnos fueron encuestados? _____

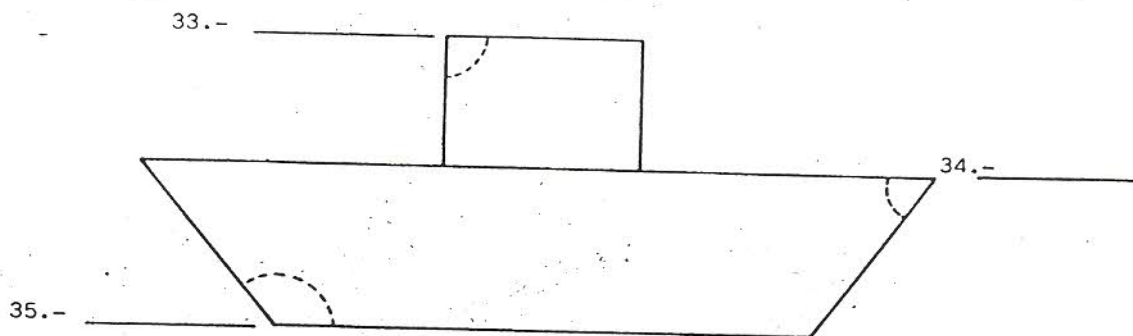
31.- ¿Qué materia es la menos preferida? _____

32.- ¿A cuántos alumnos les gusta Ciencias Naturales? _____

MATERIAS

CLASIFICACION DE ANGULOS.

XI.-(3) INSTRUCCIONES: Escribe el nombre de los ángulos indicados en el dibujo.



SISTEMA METRICO DECIMAL.

XII.-(3) INSTRUCCIONES: Subraya la respuesta correcta.

36.- El metro es la unidad de las medidas de:

- A) peso B) longitud C) capacidad D) volumen

37.- 2 metros equivalen a:

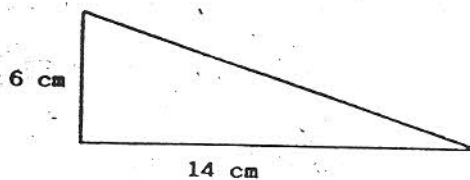
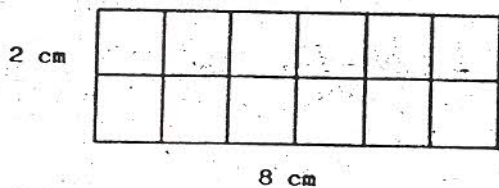
- E) 20 cm F) 2 cm G) 200 cm H) 2000 cm

38.- Para medir el largo de un lápiz usamos:

- I) km J) m K) cm L) mm

AREAS.

XIII.-(2) INSTRUCCIONES: Encuentra el área de las siguientes figuras.



39.- Area = _____ cm²

40.- Area = _____ cm²

TEMA: IDEAS PRINCIPALES EN UN TEXTO.

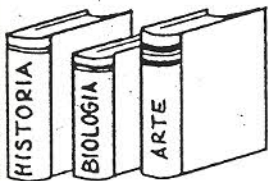
- I.- (1) INSTRUCCIONES: Lee el siguiente texto, subraya la idea principal y escríbela en el renglón.

"En toda la historia no se había producido jamás una situación semejante. David Bowman era el Embajador Extraordinario -Pleni--potenciario- de toda la Humanidad."

1.- _____

TEMA: FUENTES DE CONSULTA.

- II.- (1) INSTRUCCIONES: Escribe en qué tomo de esta enciclopedia encontrarías la información relativa a:



- 2.- La estructura celular. : _____.

TEMA: USO DE SINONIMOS, PREPOSICIONES Y CONJUNCIONES.

- III.- (4) INSTRUCCIONES: Relaciona con flechas los sinónimos.

- | | | | |
|------------|---|---|------------|
| 3.- subir | . | . | desinterés |
| 4.- apatía | . | . | ascender |
| | | . | tontería |

-INSTRUCCIONES: Escribe en cada línea la conjunción o preposición adecuada para dar sentido a cada enunciado.

y

de

- 5.- El viajero entró _____ buscó agua.

- 6.- El caballito _____ madera.

TEMA: LENGUAJE COLOQUIAL Y LITERARIO.

IV.- (2) INSTRUCCIONES: Escribe en la línea si el párrafo está escrito en lenguaje coloquial o literario.

"Una noche, vi a una señora parada junto al lavadero, en el patio. Traía falda café y una blusa blanca con negro, traía una especie de chonguito; dio vuelta y desapareció ante mis ojos".

Ved; la tierra de Salomón, sesenta valientes la rodean de entre los valientes de Israel.

Todos esgrimen la espada, todos son diestros para el combate. Todos llevan la espada ceñida contra los peligros de la noche.

Hízose el Rey Salomón una litera de cedro del Líbano...

Fragmento

El cantar de los cantares
Salomón

7.- _____

8.- _____

TEMA: SIGNOS DE PUNTUACION.

V.- (2) INSTRUCCIONES: Escribe correctamente el punto (.) y la coma (,) que faltan en este enunciado. (9, 10)

-Arturo canta Rocío dibuja y Tomás toca el piano

TEMA: HOMOFONOS CON "S", "Z"; "A", "HA"; "V", "B".

VI.- (6) INSTRUCCIONES: Completa las oraciones escribiendo la palabra homófona adecuada.

Rodrigo _____ patos cerca de su _____.	caza - casa
11	12

Ya _____ visto mi trabajo, porque estaba _____ la vista.	ha - a
13	14

Debo _____ en las elecciones.	-botar
15	

La pelota empezó a _____.	-votar
16	

TEMA: REFRANES.

VII.- (1) INSTRUCCIONES: Explica con tus propias palabras el siguiente refrán.

"En boca cerrada no entran moscas"

17.- _____

TEMA: INFINITIVO, PARTICIPIO Y GERUNDIO.

VIII.- (3) INSTRUCCIONES: Escribe frente a cada verbo el infinitivo, participio o gerundio según se te pida.

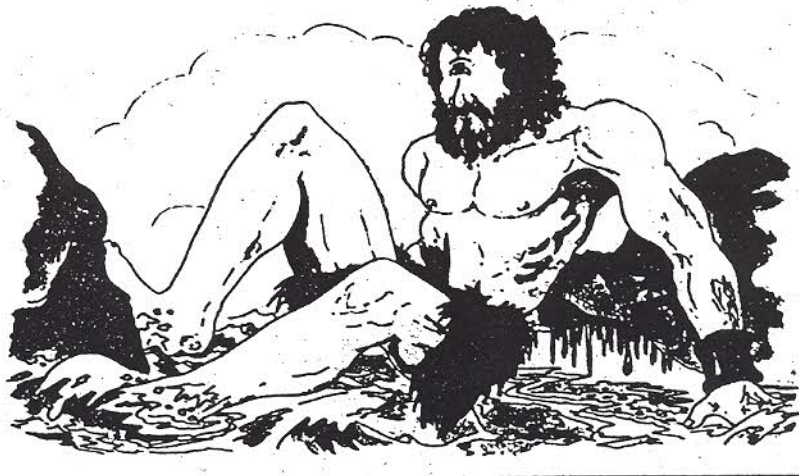
íbamos _____
 18.- infinitivo

decían _____
 19.- participio

hay _____
 20.- gerundio

TEMA: SECUENCIA DE UNA HISTORIA.

IX.- (1) INSTRUCCIONES: Observa el dibujo y escribe lo que se te pide.



Imagínate que llegas a una isla y de pronto te encuentras a este extraño ser. Escribe la narración de la aventura que tendrías.

21.- _____

TEMA: RIMA, MEDICION DE VERSOS Y CAMBIO DE VERSO A PROSA.

X.- (3) INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente los siguientes versos y contesta lo que se te pide.

Los lagos son ambiciosos
se han robado las estrellas
y, al beber el agua los lobos
se ponen a bailar contentas.

22.- La palabra "estrellas" rima con la palabra _____

23.- ¿Cuántas sílabas tiene el último verso? _____

24.- Escribe los versos anteriores en prosa.

TEMA: GUE, GUI CON O SIN DIERESIS.

XI.- (2) INSTRUCCIONES: Completa el nombre que corresponda a cada dibujo con gue, - güe, gui, güi.



25.- ci _____ ña



26.- _____ tarra

TEMA: DATOS DE ANUNCIOS PUBLICITARIOS.

XII.- (1) INSTRUCCIONES: Observa el siguiente anuncio y escribe lo que se te pide.

¡SUPERATE!

CURSOS INTENSIVOS

- DINAMICA SECRETARIAL 4 MESES
- CAPTURISTA DE DATOS 4 MESES
- SECRETARIADO 2 SEMESTRES

INICIO EN FEBRERO

- MECANOGRAFIA 3 MESES
- TAQUIGRAFIA ALFABETICA 4 MESES

CURSO ESPECIAL

- MECANOGRAFIA 25 DIAS
- 1 HORA DIARIA
- CURSO MULTISENSORIAL

TEL: 44-42-41
40-44-11
42-42-58
FAX: 44-79-81

Speedcenter

27.- ¿Cuánto tiempo tarda una persona en terminar el - curso de taquigrafía alfabética?

MATEMATICAS

5° GRADO

TEMA: LOGICA

I.- (3) INSTRUCCIONES: Observa cuidadosamente el conjunto de culturas antiguas y - anota frente a las proposiciones una "V" si es verdad o una "F" si es falso lo que ahí se afirma.

FENICIA	HEBREA	EGIPCIA
GRIEGA	ROMANA	

- 1.- Algunos pueblos vivieron en América. _____
- 2.- Todos celebraban los Juegos Olímpicos. _____
- 3.- Ningún pueblo hablaba náhuatl. _____

II.- (2) INSTRUCCIONES: Lee los enunciados y escribe Verdadero o Falso en los rectángulos según sea lo correcto.

4.- La gasolina y las rocas son derivados del petróleo.

5.- El viento o la lluvia son componentes del clima.

TEMA: NUMEROS ENTEROS, OPERACIONES Y PROPIEDADES.

III.- (3) INSTRUCCIONES: Resuelve correctamente los siguientes problemas.

.Un edificio tiene 4 pisos, en cada piso hay 6 oficinas y en cada oficina hay 12 sillas.

6.- ¿Cuántas sillas hay en el edificio? _____

7.- De todas las sillas, 18 están en malas condiciones y no se utilizan, ¿Cuántas se están usando? _____

.En Ciencias Sociales debo entregar un álbum que tenga 250 estampas, si pego 5 estampas en cada hoja.

8.- ¿Cuántas hojas ocuparé? _____

TEMA: FRACCIONES Y SUS OPERACIONES.

IV.- (3) INSTRUCCIONES: Frente a cada fracción escribe otra que sea equivalente.

$$\frac{2}{5}, \square$$

9)

$$\frac{3}{7}, \square$$

10)

$$\frac{4}{8}, \square$$

11)

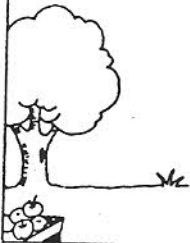
V.- (2) INSTRUCCIONES: Escribe los números que faltan en los cuadros.

$$\frac{1}{2}, \frac{2}{4}, \square, \frac{4}{8}, \square$$

12) 13)

VI.- (4) INSTRUCCIONES: Resuelve correctamente los siguientes problemas.

14.- En la huerta de don José hay 3 árboles de manzanas. Sus nietos subieron a cortar fruta: Pepe juntó $\frac{1}{2}$ de caja, Luis $\frac{4}{6}$ de caja y Toño $\frac{4}{5}$ de caja; ¿Cuánta fruta recogieron en total?



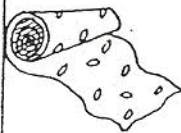
R.- _____ de caja(s)

15.- En la tienda de la esquina venden $\frac{25}{2}$ kg de azúcar el lunes, $\frac{31}{4}$ kg. el martes y el miércoles $\frac{3}{2}$ kg. más que el lunes. ¿Qué cantidad vendió en los tres días?



R.- _____ kg. de azúcar

16.- Para confeccionar varias prendas, Tere utiliza 1.50 metros de tela blanca y 3.75 m de tela negra, ¿cuánta tela necesita?



R.- _____

17.- En una excursión al Pico del Potosí un grupo de excursionistas recorre las siguientes distancias.

En la primera etapa 18.02 dam

En la segunda etapa 13.44 dam

¿qué distancia han recorrido?

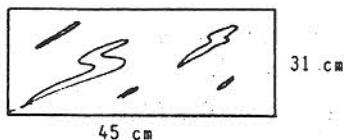


R.- _____ dam

EMA: GEOMETRIA.

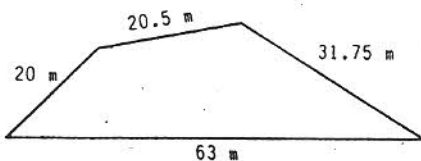
II.- (2) INSTRUCCIONES: Resuelve correctamente los siguientes problemas.

18.- Para proteger un espejo rectangular, se colocará a su alrededor un marco de madera. ¿Cuántos metros se necesitarán si el espejo mide 45 cm de largo y 31 cm de ancho?



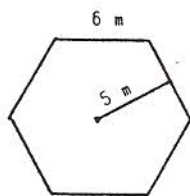
R.- _____

19.- ¿Cuántos metros de alambre se necesitan para cercar el siguiente terreno?

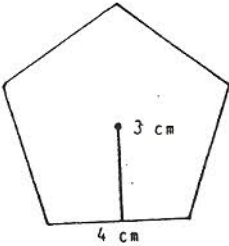


R.- _____

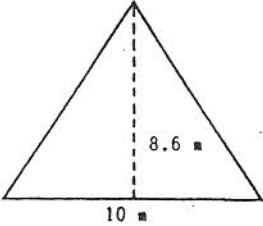
II.- (3) INSTRUCCIONES: Calcula el área de las siguientes figuras.



20) A = _____

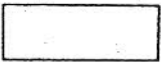
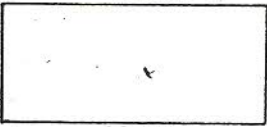


21) A = _____

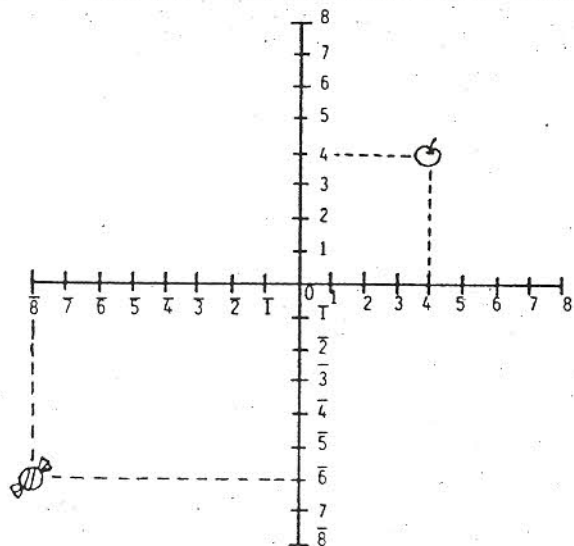




22) A = _____

IX.- (2) INSTRUCCIONES: Escribe los datos faltantes.

Original		Escala 2:1	Copia
4 cm			
	(_____)		(_____)
	23)		24)
			12 cm

X.- (2) INSTRUCCIONES: Localiza en el plano las coordenadas en que se encuentran las figuras y anótalas donde corresponda. (25, 26)



 = (_____ , _____)
 = (_____ , _____)

TEMA: SISTEMA DECIMAL.

XI.- (2) INSTRUCCIONES: Completa la siguiente serie de números naturales.

100 000	101 000	200 000	<u> </u> 27)	300 000	301 000	<u> </u> 28)
---------	---------	---------	--------------------------	---------	---------	--------------------------

XII.- (2) INSTRUCCIONES: Escribe $>$ o $<$ en los cuadros según corresponda.

100 005 105 000
29)

390 704 309 704
30)

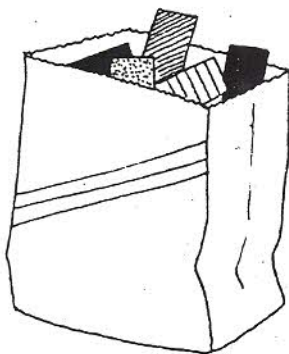
XIII.- (2) INSTRUCCIONES: Convierte los siguientes números en la base que se indica - y escríbelos en las líneas.

31) 11 en base 2 es igual a: _____

32) 37 en base 5 es igual a: _____

TEMA: PROBABILIDAD.

XIV.- (4) INSTRUCCIONES: En una bolsa hay 20 tarjetas rojas, 10 verdes, 5 blancas y 5 amarillas.



33.- ¿Qué color es más probable sacar?

34.- ¿Por qué es igualmente probable sacar tarjetas blancas que amarillas?

35.- ¿Cuáles son más probables de sacar, las rojas o las verdes?

36.- ¿Por qué? _____

TEMA: ESTADISTICA.

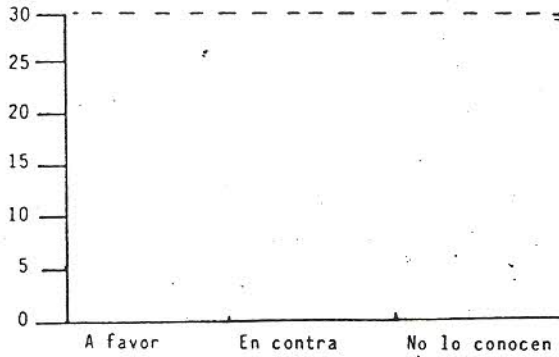
XV.- (4) INSTRUCCIONES: Los niños de 5° grado hicieron una encuesta en su colonia - para saber qué opinaban los habitantes sobre la firma del Tratado de Libre Comercio de México con los Estados Unidos y Canadá. Estos fueron los resultados:

A favor del tratado: 25

En contra del tratado: 10

No conocían el significado del tratado: 30

Representa lo anterior en una gráfica de barras.



40) ¿Cuántas personas fueron encuestadas? _____

6° GRADO

TEMA: DISCRIMINACION ENTRE DESCRIPCION Y NARRACION.

I.- (2) INSTRUCCIONES: Lee con atención los siguientes fragmentos y escribe sobre la raya si se trata de una descripción o una narración.

Luvina
(fragmento)

...Y la tierra es empinada. Se desgaja por todos lados en barrancas hondadas, de un fondo que se pierde de tan lejano. Dicen los de Luvina que de -- aquellas barrancas suben los sueños; pero yo lo único que vi subir fue el viento, en tremolina, como si allá abajo lo tuvieran encañonado en tubos de carrizo. Un viento que no deja crecer ni a las dulcamaras: esas plantas -- tristes que apenas si pueden vivir un poco untadas a la tierra, agarradas -- con todas sus manos al despeñadero de los montes.

Juan Rulfo

(1)

Así era Morelos
(fragmento)

Durante la Guerra de Independencia, el general Morelos recibió de parte de un amigo una carta que decía: "Sé de buena fuente que el Virrey ha pagado a un asesino para que lo mate a usted; pero no puedo darle más señas de ese hombre sino que es muy barrigón."

Era la hora del almuerzo cuando Morelos recibió la carta, y estaba leyéndola atentamente cuando un individuo de abultado abdomen se presentó ante él, pidiéndole lo admitiera en su ejército para prestar sus servicios en -- bien de la independencia nacional.

Eduardo E. Zárate

(2)

TEMA: HOMOFONOS "S" Y "Z" Y DERIVADOS.

II.- (6) INSTRUCCIONES: Las palabras casa, caza, casar, cazar, suenan igual, pero se escriben diferente y tienen significado diferente. Completa las siguientes oraciones con la palabra adecuada y recuerda que la ortografía es importante.

3.- El piojo y la pulga se quieren _____.

4.- Mi tío fue a _____ venados.

5.- Me quiero _____ con Lucía.

6.- Cuando hay veda es que se prohíbe _____ animales.

7.- ¿De qué color pintaré mi _____?

8.- La _____ de ballenas está prohibida.

TEMA: APLICACION DE ESTILO DIRECTO E INDIRECTO.

III.- (2) INSTRUCCIONES: Lee con atención los siguientes fragmentos del cuento Dos — amibas amigas. En cada uno de ellos se aplican el estilo directo y el indirecto. Escribe en el cuadro correspondiente el estilo opuesto al que se está empleando.

Estilo Directo	Estilo Indirecto
<p>A la hora de la comida la amiba pensativa le dijo a su compañera:</p> <p>-A lo mejor el mundo que nos rodea es muy pequeñito.</p>	<p>(9)</p>
<p>(10)</p>	<p>La amiba glotona le dijo que eso no era posible y que consideraba una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías.</p>

TEMA: SINONIMOS.

IV.- (6) INSTRUCCIONES: A continuación encontrarás unas oraciones tomadas de la lectura anterior. Cada una de ellas lleva una raya donde deberás escribir una palabra que la complete con el mismo significado que la que va entre paréntesis.

11. Dos amibas _____ muy contentas en el estómago de Fausto.
(vivían)
12. Se querían mucho pues eran buenas _____.
(amigas)
13. Cada una aprovechaba su _____ de manera diferente.
(ocio)
14. La otra, en cambio, era muy _____.
(glotona)
15. Una vez, a la hora de la comida, las amibas _____.
(platicaban)
16. Enrique, su _____ invitado, se quedó.
(gordo)

TEMA: TIEMPOS VERBALES, SIMPLES Y COMPUESTOS.

V.- (5) INSTRUCCIONES: Escribe sobre la raya el tiempo en que está el verbo de cada una de las siguientes oraciones.

17.- Los ojos han sido el espejo del alma humana. _____

18.- El ave se había echado a volar. _____

19.- Habría salido temprano de mi casa pero.... _____

20.- Dentro de un rato habré terminado. _____

21.- Cuando hubo comprado el objeto, Carlos... _____

TEMA: HOMOFONOS CON "Y" "LL".

VI.- (7) INSTRUCCIONES: Lee con atención los siguientes enunciados. Les falta una palabra. Escríbela sobre la línea seleccionándola del recuadro.

halla	haya
La Haya	
aya	hallar

22.- La palabra _____ quiere decir niñera.

23.- Cuando _____ la oportunidad, lee un cuento.

24.- _____ es el nombre de una ciudad.

25.- Quien no encuentra el amor, no _____ la felicidad.

26.- Hacía un día tan apacible que me dormí bajo la sombra de una _____.

27.- La palabra _____ es una inflexión del verbo haber.

28.- El verbo _____ quiere decir encuentra.

TEMA: VERSO: RIMA Y MEDIDA.

VII.- (6) INSTRUCCIONES: Lee en silencio el siguiente poema de Francisco Luis Bernárdez, luego contesta lo que se te pide.

El arroyo

Este arroyo que me mira
con inocencia de pájaro
tiene los ojos azules
del horizonte serrano.

Por ellas habla la tierra
y el árbol está soñando;
por ellos oigo la queja
del firmamento estrellado.

Francisco Luis Bernárdez

- 29.- ¿Cuántas estrofas tiene este poema? _____
- 30.- ¿Cuántas sílabas tiene el segundo verso de la segunda estrofa? _____
- 31.- ¿Con cuál palabra está rimando la palabra serrano? _____
- 32.- ¿Con cuál palabra está rimando la palabra estrellado? _____
- 33.- ¿Los versos de la primera estrofa tienen la misma medida? _____
- 34.- ¿Qué tipo de rima tiene el poema? _____

TEMA: IDENTIFICACION DE IDEAS PRINCIPALES EN UN TEXTO.

VIII.- (4) INSTRUCCIONES: En seguida tienes un cuento dividido en párrafos, entre cada uno de ellos hay 3 ideas, sólo una es la idea principal; escribe en el cuadrado de la derecha la letra que contenga la idea principal del párrafo.

"La campana de Kioto"

Hace mucho, muchísimo tiempo, se había fundido en Japón una hermosísima campana de puro metal. Más de veinte hombres habían trabajado en forjarla. Estaba ya terminada y llegado el momento de ponerla en movimiento, pero la campana era tan pesada que nadie era capaz de moverla.

- a. En Japón había una campana de puro metal.
- b. En Japón había una campana tan pesada que nadie pudo mover.
- c. En Japón había una campana forjada por -
veinte hombres.



El primer magistrado de la ciudad lo intentó en persona, pero la campana permaneció inmóvil. Llamaron entonces al hombre más fuerte de Kioto y, aunque se esforzó cuanto pudo, no logró tampoco moverla. Y todo Japón comentaba el caso extraño. Y los curiosos llegaban de todas partes, y también los atletas que querían demostrar sus fuerzas. Más ninguno de ellos logró mover ni siquiera un milímetro la hermosa campana de Kioto.

d. Ni el primer magistrado, ni el hombre más fuerte, ni los atletas lograron mover la hermosa campana de Kioto.

e. Y todo Japón comentaba el caso extraño.

f. El hombre más fuerte de Kioto no pudo mover la campana.



36.

Apareció un día un niño muy chiquito diciendo:

—Miren voy a enseñarles la manera de mover esta campana.

Todos lo rodearon, curiosos. El niño se acercó muy tranquilo a la campana, la tocó ligeramente con la punta del dedo antes de volver a empezar; y bajo el repetido movimiento, empezó a vibrar la campana; el niño siguió haciéndolo..., la campana oscilaba ya lentamente y el niño la pulsó cada vez más fuerte.

g. Apareció un día un niño diciendo que él les enseñaría a mover esa campana.

h. Apareció un día un niño que tocó ligeramente la campana usando sólo la punta de sus dedos.

i. Apareció un día un niño que hizo oscilar la campana tocando repetidamente a la campana con la punta de sus dedos.



37.

Los curiosos no reían ya; se miraban asombrados unos a otros. Y la campana oscilaba cada vez más rápidamente arrastrando el badajo que, chocando contra sus paredes metálicas, la hizo al fin sonar:

—¡Din... don...!

—No es difícil, ya lo vieron —dijo el muchacho—: muchos golpecitos son más fuertes que un gran impulso.

Este muchachito, cuando creció, fue un gran conductor del pueblo japonés al que llamaron siempre Masaku.

j. El muchachito era un príncipe inteligente llamado Masaku.

k. El muchachito les dió una gran lección de inteligencia.

l. El muchachito, por haber movido la campana, fue elevado a la categoría de "conductor del pueblo japonés".



38.

MA: FUNCIONES DEL INFINITIVO.

X.- (5) INSTRUCCIONES: Lee con atención los siguientes enunciados. Observa las palabras subrayadas; son infinitivos. No en todos los casos el infinitivo cumple la misma función. Relaciona ambas columnas escribiendo en el paréntesis de la derecha la letra que corresponda a la función correspondiente.

El sargento estaba pensando mandar.

a

39. () Perífrasis de infinitivo

Mandar es importante.

b

40. () Predicativo

41. () Sujeto

Nosotros vamos a mandar.

c

42. () Objeto directo

43. () Objeto indirecto

MA: MODIFICADORES DEL PREDICADO (CIRCUNSTANCIALES).

X.- (7) INSTRUCCIONES: Lee los siguientes enunciados y escribe sobre la línea la clase de modificador circunstancial que hay en él.

En Japón fundieron una hermosísima campana.

44.

Los curiosos llegaban de todas partes.

45.

Con curiosidad, todos rodearon al niño.

46.

El niño se acercó tranquilamente a la campana.

47.

La campana comenzó a oscilar lentamente.

48.

El niño vivía en Kioto.

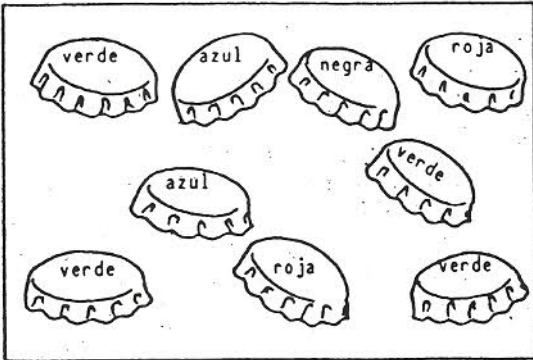
49.

Muchos años después, el niño gobernó al pueblo japonés.

50.

TEMA: CUANTIFICADORES.

I.- (4) INSTRUCCIONES: Califica las siguientes proposiciones escribiendo F o V, según corresponda.



- 1) Todas las corcholatas son verdes _____
- 2) Algunas corcholatas son azules _____
- 3) Ninguna corcholata es roja _____
- 4) Ninguna corcholata es - amarilla _____

TEMA: EQUIVALENCIA ENTRE UNIDADES DECENAS Y CENTENAS DE MILLAR Y DE MILLON.

II.- (4) INSTRUCCIONES: Escribe el número o palabra que complete correctamente cada expresión.

- 5) 10 unidades de millar = 1 _____ de millar.
- 6) 1 centena de millar = decenas de millar.
- 7) 1 unidad de millón = 10 _____ de millar.
- 8) decenas de millón = 1 centena de millón.

TEMA: ORDEN DE NUMEROS.

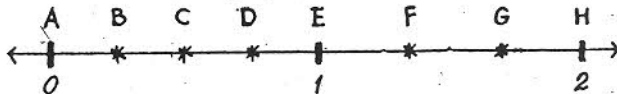
III.- (2) INSTRUCCIONES: Escribe el signo > ó < según corresponda.

- 9) 408 000 400 008
- 10) 99 909 99 099

TEMA: UBICACION DE FRACCIONES EN LA RECTA NUMERICA.

IV.- (4) INSTRUCCIONES: Observa la recta numérica y escribe dentro de cada paréntesis la letra que le corresponde.

- 11). () $\frac{1}{2}$
- 12). () $\frac{4}{4}$
- 13). () $\frac{3}{4}$
- 14). () $\frac{4}{3}$



MA: CONVERSION DE FRACCIONES COMUNES A DECIMALES Y VICEVERSA

V.- (3) INSTRUCCIONES: Completa la siguiente tabla.

	FRACCION COMUN SIMPLIFICADA	NUMERO DECIMAL
15)	$\frac{3}{8}$	
16)		0.75
17)	$\frac{1}{5}$	

MA: PROBLEMAS QUE IMPLIQUEN ADICION Y SUSTRACCION DE FRACCIONES COMUNES.

I.- (2) INSTRUCCIONES: Resuelve los siguientes problemas.

<p>18) Luis participa en una carrera de $5\frac{1}{2}$ km, si ya ha recorrido $2\frac{3}{4}$ km, ¿cuánto le falta para llegar a la meta?</p> <p>Le falta _____ km</p>	<p>19) Elena compró dos paquetes de carne. Uno pesó $\frac{3}{4}$ de kilogramo y el otro $1\frac{1}{2}$ kilogramo. ¿Cuántos kilogramos de carne compró?</p> <p>Compró _____ kg</p>
---	--

MA: AREA DE POLIGONOS REGULARES.

I.- (3) INSTRUCCIONES: Completa el siguiente cuadro, calculando el área de los polígonos mediante la fórmula correspondiente.

	FIGURA	MEDIDA DE UN LADO	MEDIDA DEL APOTEMA	AREA
20)	Octágono regular	6 cm	7.24 cm	A = _____ cm ²
21)	Hexágono regular	6 cm	5.2 cm	A = _____ cm ²
22)	Pentágono regular	2 cm	1.38 cm	A = _____ cm ²

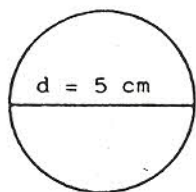
MA: EL CIRCULO, LA CIRCUNFERENCIA, RADIO Y DIAMETRO.

I.- (4) INSTRUCCIONES: Relaciona las columnas escribiendo dentro del paréntesis la letra correspondiente.

- | | |
|---|--------------------|
| 23). () Es una línea curva cerrada simple cuyos puntos equidistan de un punto interior llamado centro. | a.- Radio |
| 24). () Es el segmento que une el centro de la circunferencia con cualquier punto de ella. | b.- Circunferencia |
| 25). () Es el segmento que une dos puntos de la circunferencia y que pasa por el centro. | c.- Círculo |
| 26). () Es la unión de la circunferencia | d.- Diámetro |

TEMA: LONGITUD DE LA CIRCUNFERENCIA.

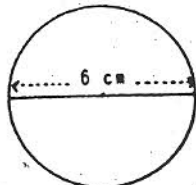
IX.- (1) INSTRUCCIONES: Calcula la longitud de la siguiente circunferencia.



27) $C =$ _____ cm

TEMA: AREA DEL CIRCULO.

X.- (1) INSTRUCCIONES: Calcula el área del siguiente círculo.



28) $A =$ _____ cm

TEMA: POTENCIACION.

XI.- (3) INSTRUCCIONES: Frente a cada expresión hay 4 opciones, subraya la que la complete correctamente.

29)	$2^3 =$ _____	a) $2 + 2 + 2$	c) 2×3
		b) $2 \times 2 \times 2$	d) $3 + 3$
30)	$6^{\square} = 36$	a) 2	c) 3
		b) 6	d) 4
31)	$5 + 5 + 5 + 5 =$ _____	a) 5×4	c) 5^4
		b) $5 + 4$	d) $5 \times 5 \times 5 \times 5$

TEMA: MEDIDAS INGLESAS.

XII.- (2) INSTRUCCIONES: Resuelve los siguientes problemas.

<p>32) Un tornillo tiene una longitud de $2 \frac{1}{2}$ pulgadas, ¿cuál es su longitud en centímetros? (1 pulgada = 2.54 cm).</p> <p style="text-align: center;">Mide _____ centímetros</p>	<p>33) Un automóvil ha recorrido una distancia de 8 045 km. ¿Cuántas millas ha recorrido? (1 milla = 1.609 km).</p> <p style="text-align: center;">Ha recorrido _____ millas</p>
---	--

MA: MEDIDAS DE TIEMPO.

I.- (2) INSTRUCCIONES: Resuelve los siguientes problemas.

<p>34) Una máquina de hacer tornillos produce 15 piezas por minuto. ¿Cuántos tornillos producirá - en 2.5 horas de trabajo ininterrumpido?</p> <p style="text-align: center;">Producirá _____ tornillos.</p>	<p>35) Una persona gana \$1'750,000 por trabajar 5 semanas, ¿cuánto gana en un día?</p> <p style="text-align: center;">Gana \$ _____ diariamente.</p>
--	---

MA: PROMEDIO.

V.- (2) INSTRUCCIONES: Calcula el promedio de los datos.

36)

Registro de temperatura en una semana	
Lunes	12°
Martes	15°
Miércoles	21°
Jueves	16°
Viernes	10°
Sábado	14°
Domingo	17°
Temperatura promedio	

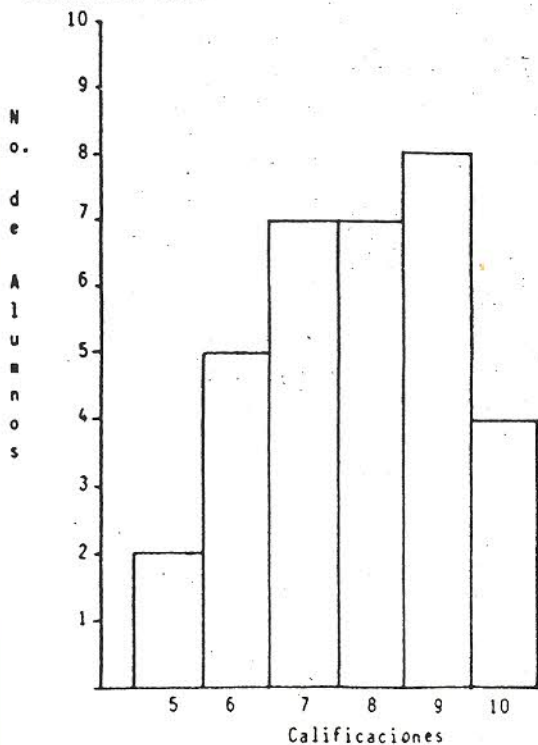
37)

Ventas en una tienda durante una semana	
Lunes	\$ 435 256
Martes	\$ 186 492
Miércoles	\$1 210 940
Jueves	\$ 847 922
Viernes	\$1 492 620
Sábado	\$ 764 650
Promedio de ventas	

MA: INTERPRETACION DE GRAFICAS.

V.- (3) INSTRUCCIONES: Observa la gráfica y contesta las cuestiones.

GRAFICA DE CALIFICACIONES OBTENIDAS EN UN EXAMEN DE MATEMATICAS EN UN GRUPO DE SEXTO AÑO.



38) ¿Cuántos alumnos presentaron el examen?

39) ¿Cuántos alumnos obtuvieron 10?

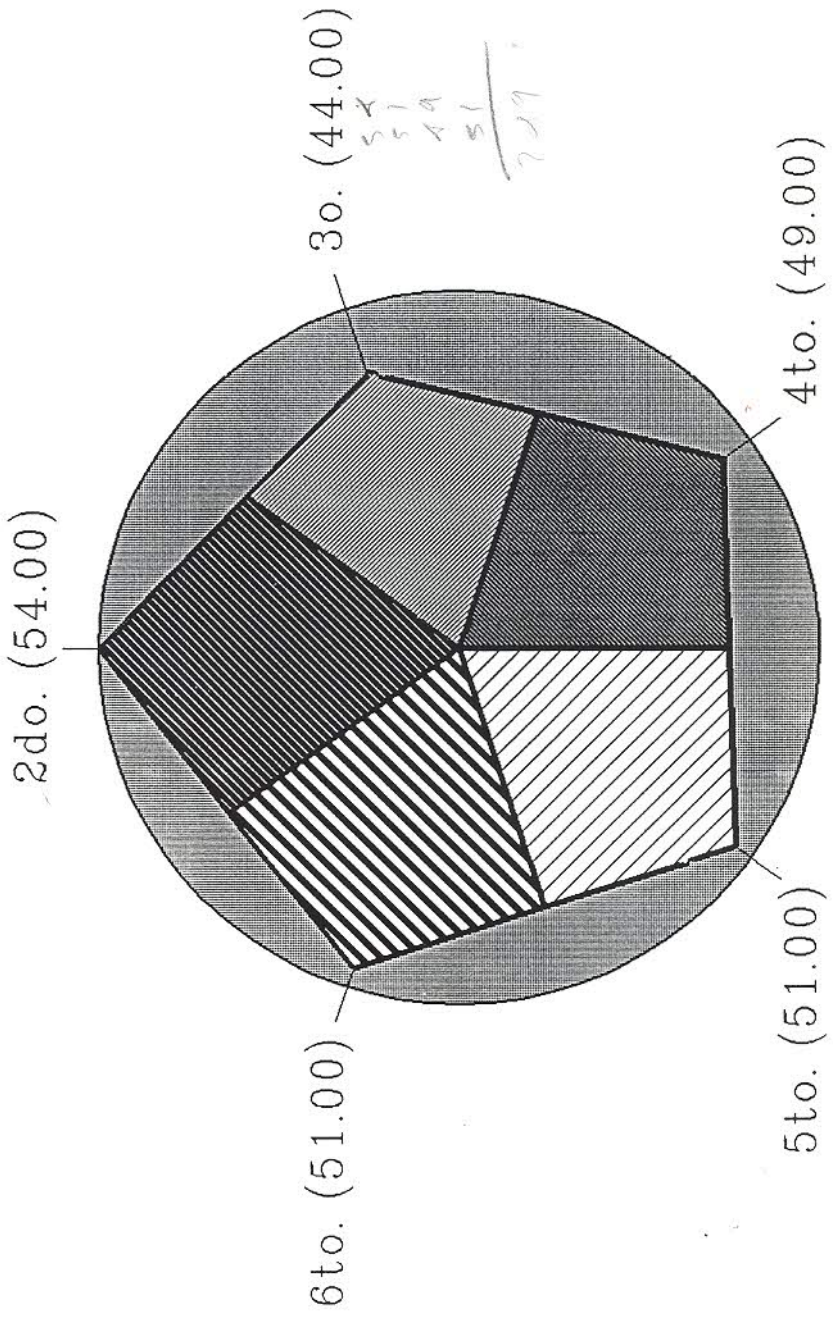
40) ¿Cuántos alumnos reprobaron el examen?

APENDICE B

GRAFICAS

GRADO ESCOLAR

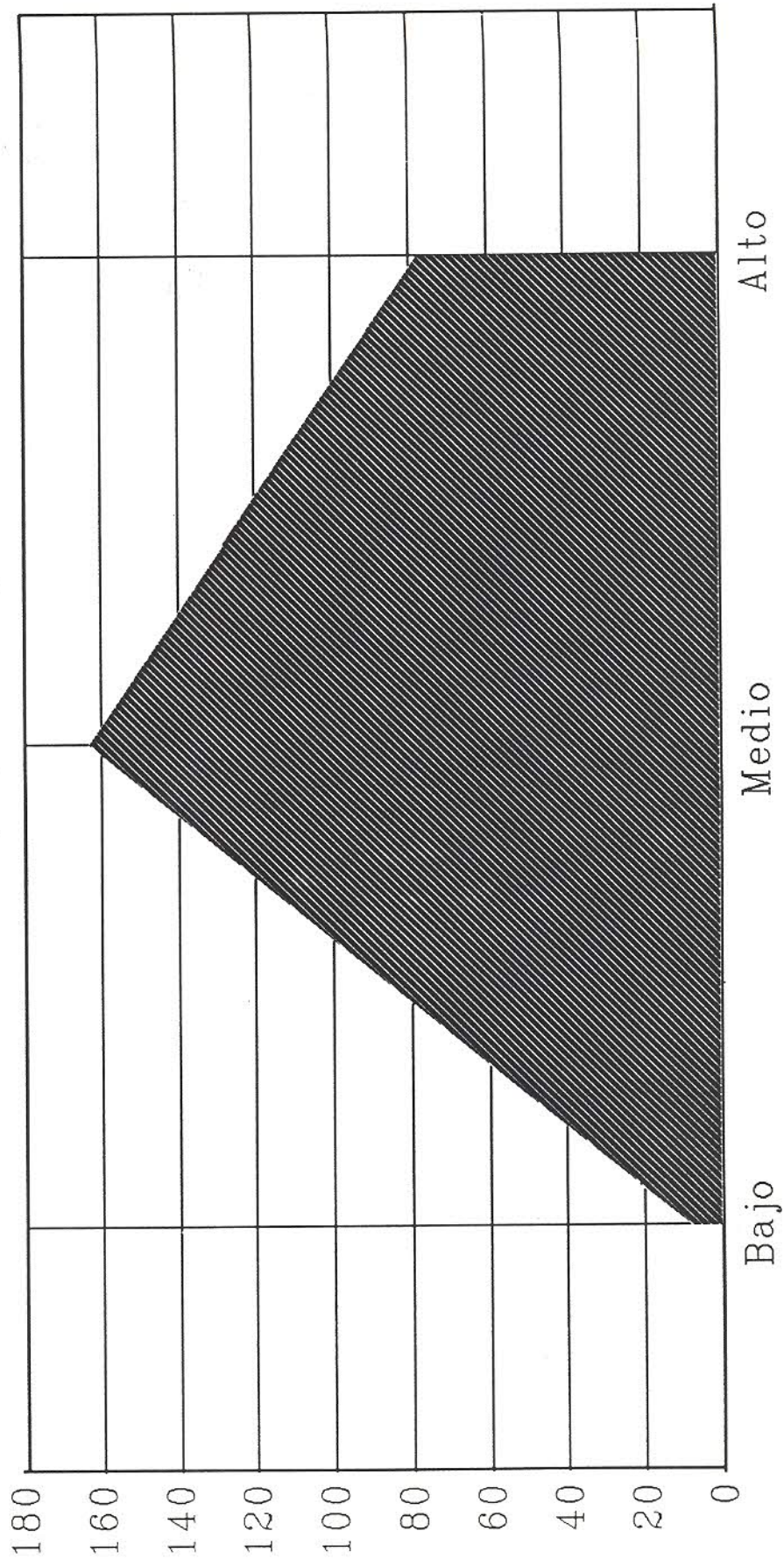
Hortensia Bryce, Investigadora



Participantes por Grado

NIVEL SOCIOECONOMICO

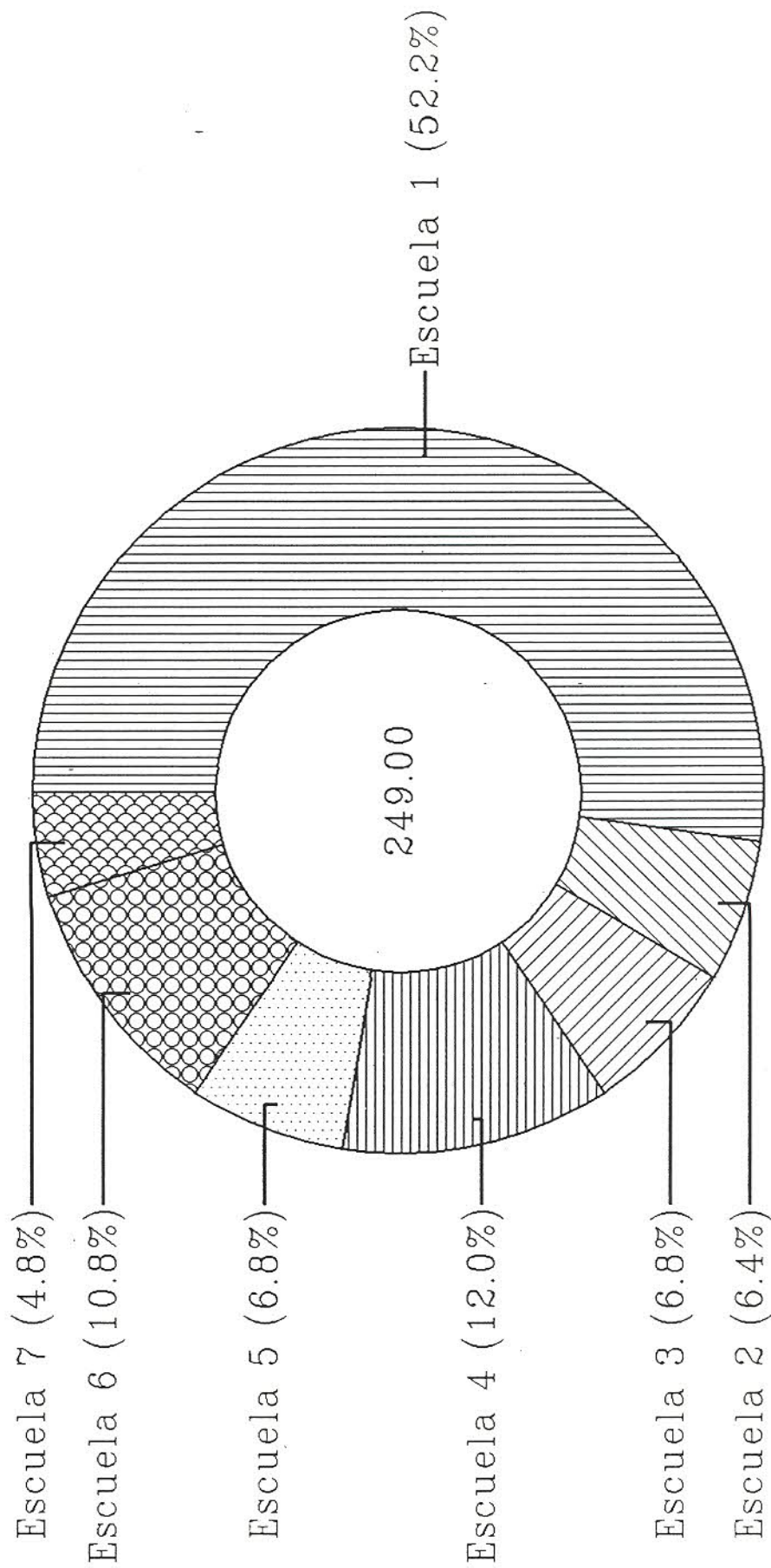
Hortensia Bryce, Investigadora



■ Participantes de ese Nivel

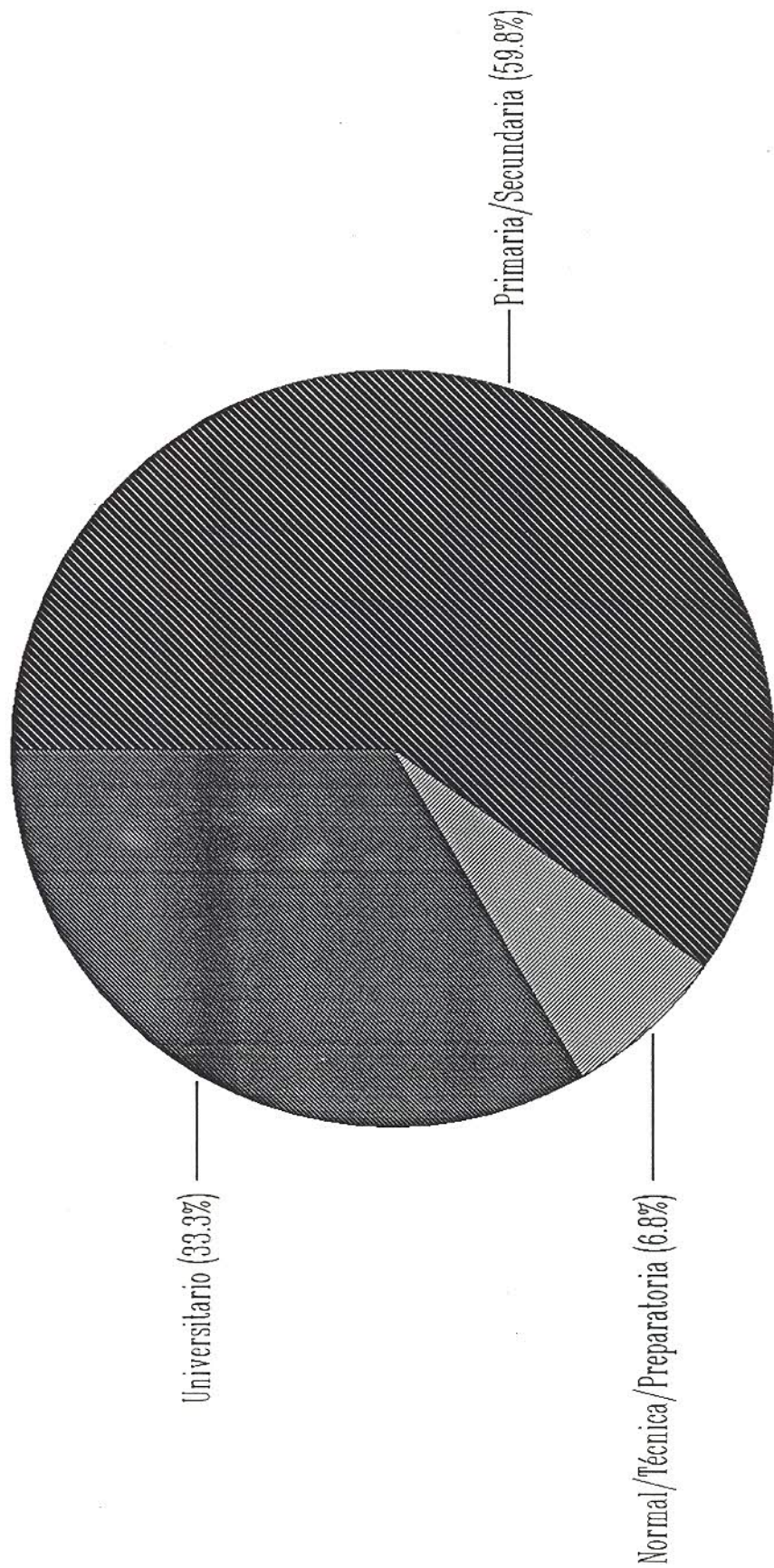
PARTICIPANTES POR ESCUELA

Hortensia Bryce, Investigadora



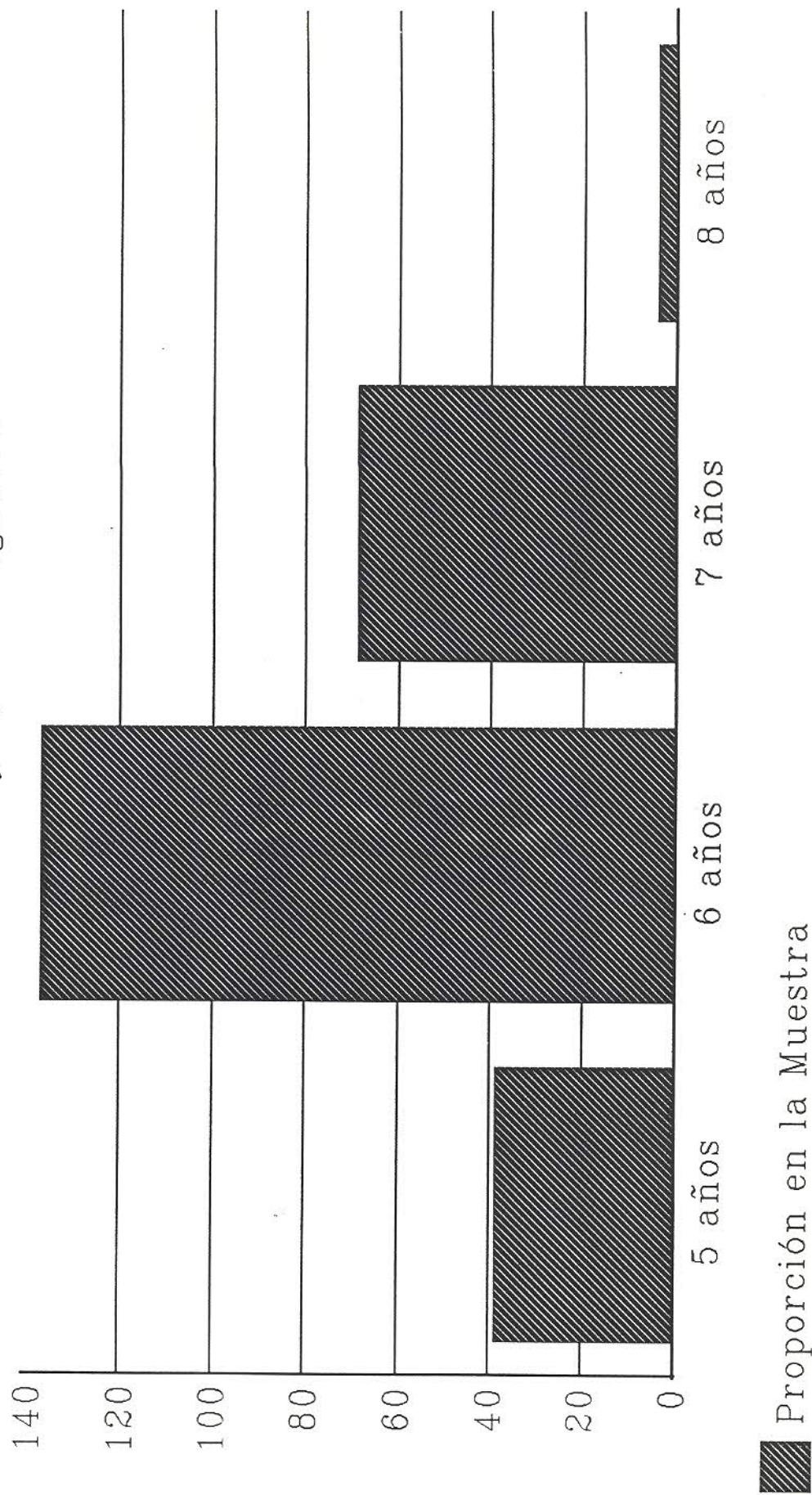
NIVEL DE EDUCACION DE LA MADRE

Hortensia Bryce, Investigadora



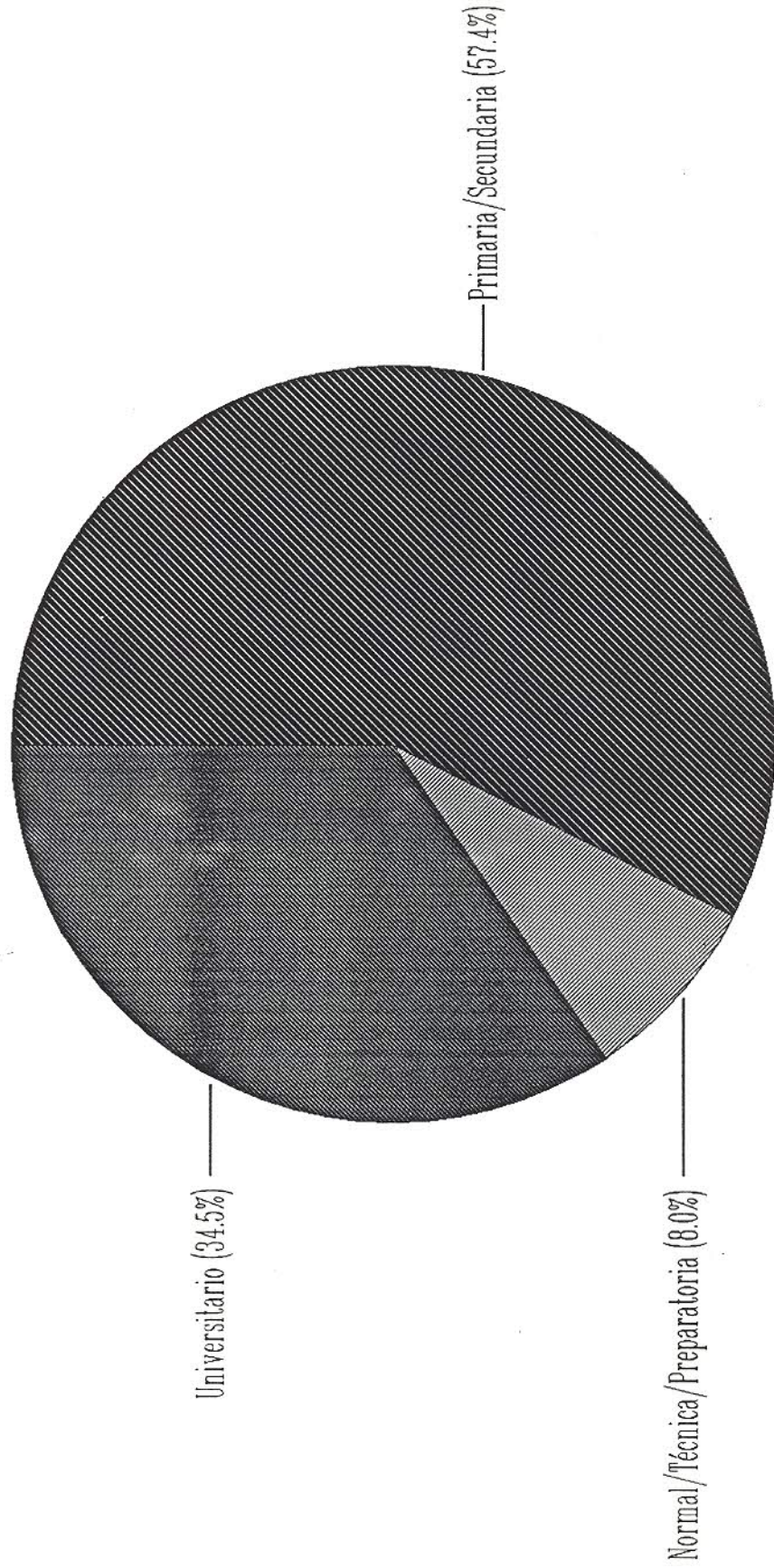
EDADES REPRESENTADAS

Hortensia Bryce, Investigadora

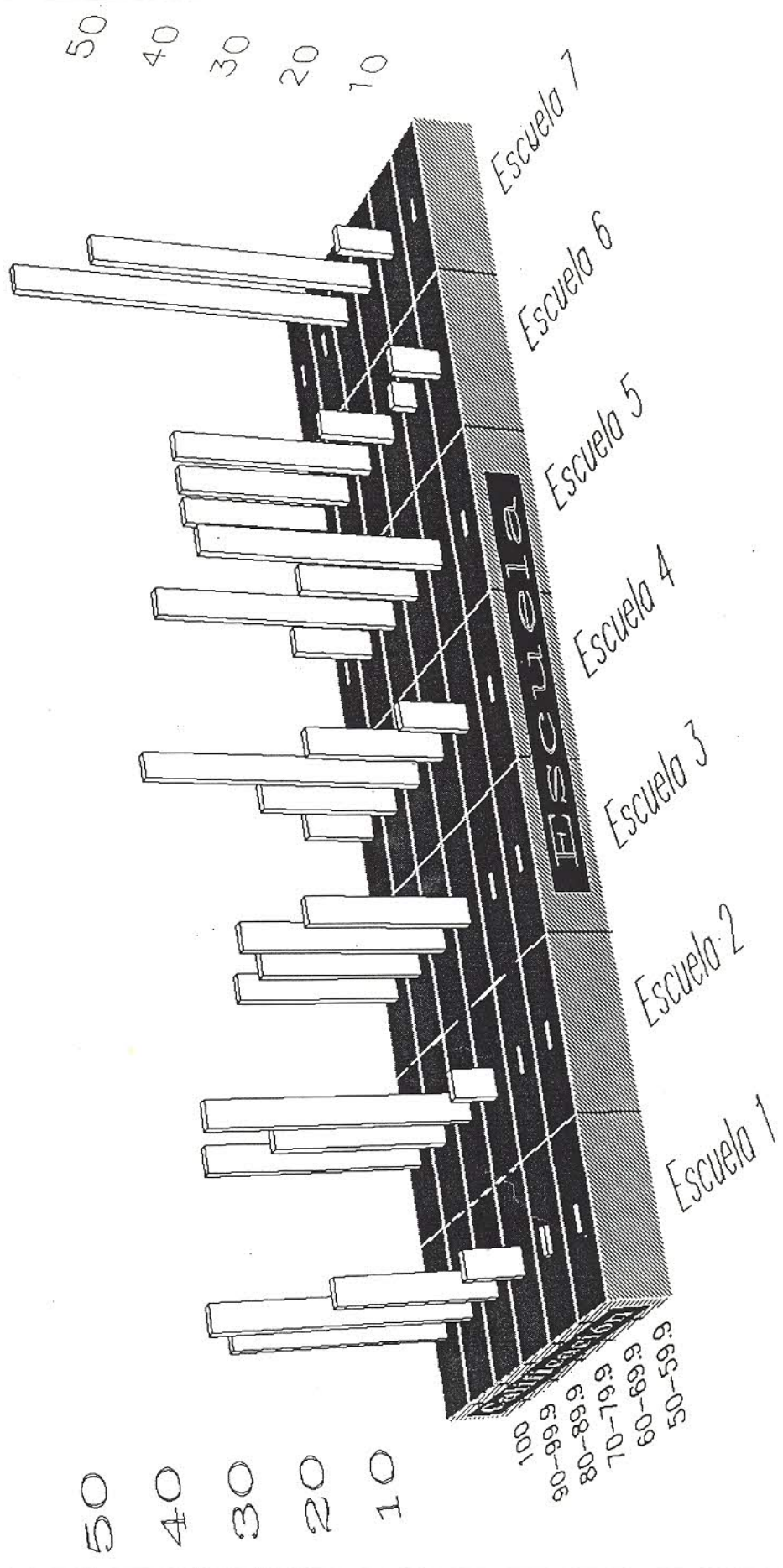


NIVEL DE EDUCACION DEL PADRE

Hortensia Bryce, Investigadora



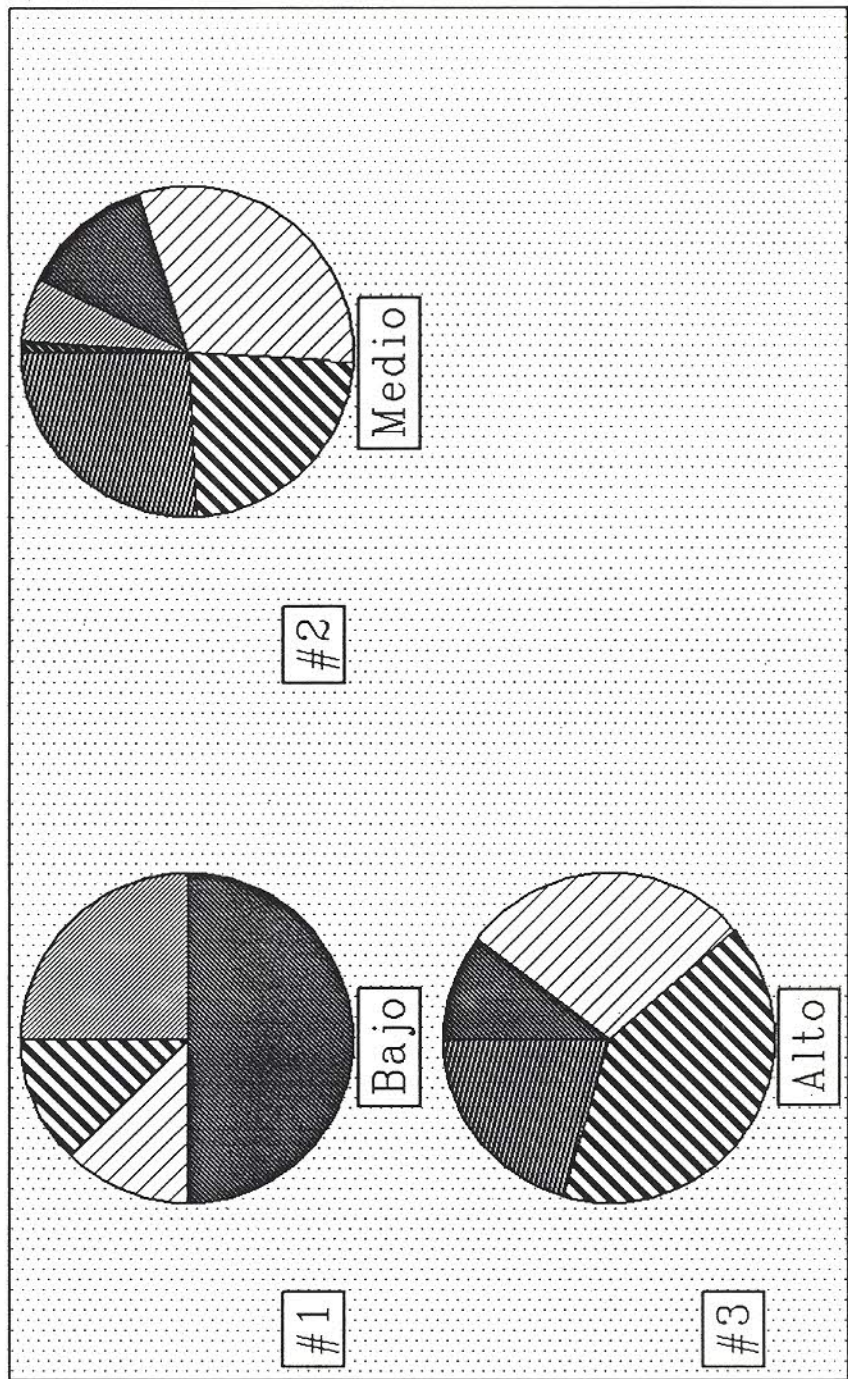
Escuela del Niño y su Rendimiento según el Maestro



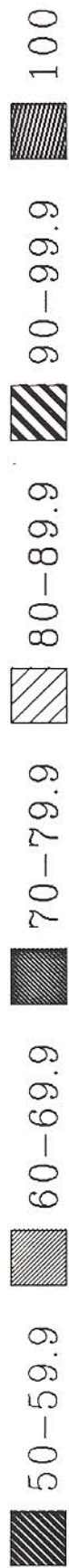
Hortensia Bryce, Investigadora

Nivel Socioeconómico del Niño y su Rendimiento según el Maestro

Hortensia Bryce, Investigadora

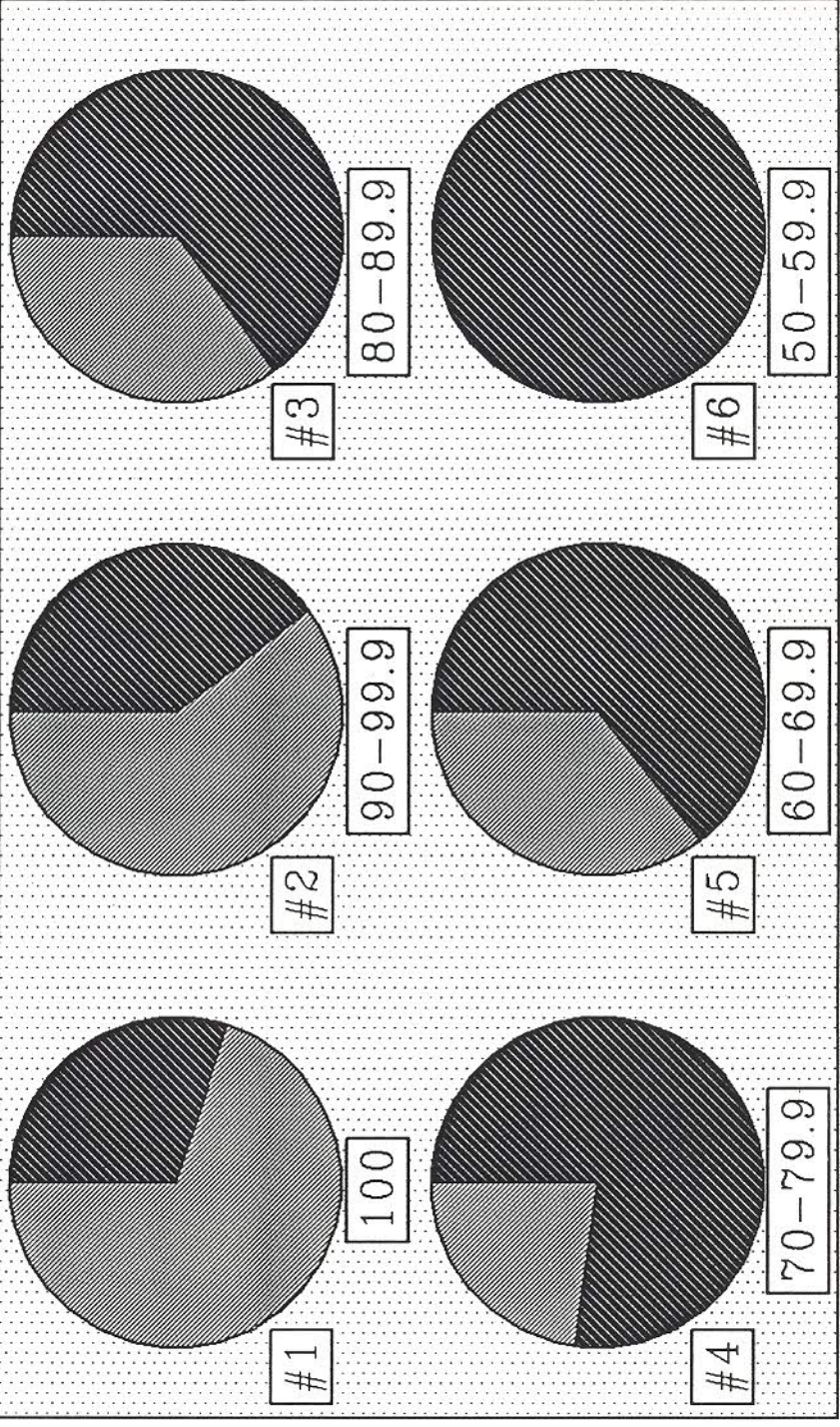


#	1	2	3	
	0	1	0	%
	25	6	0	%
	50	13	10	%
	12	31	28	%
	12	23	41	%
	0	26	20	%



Sexo del Niño y su Rendimiento según el Maestro

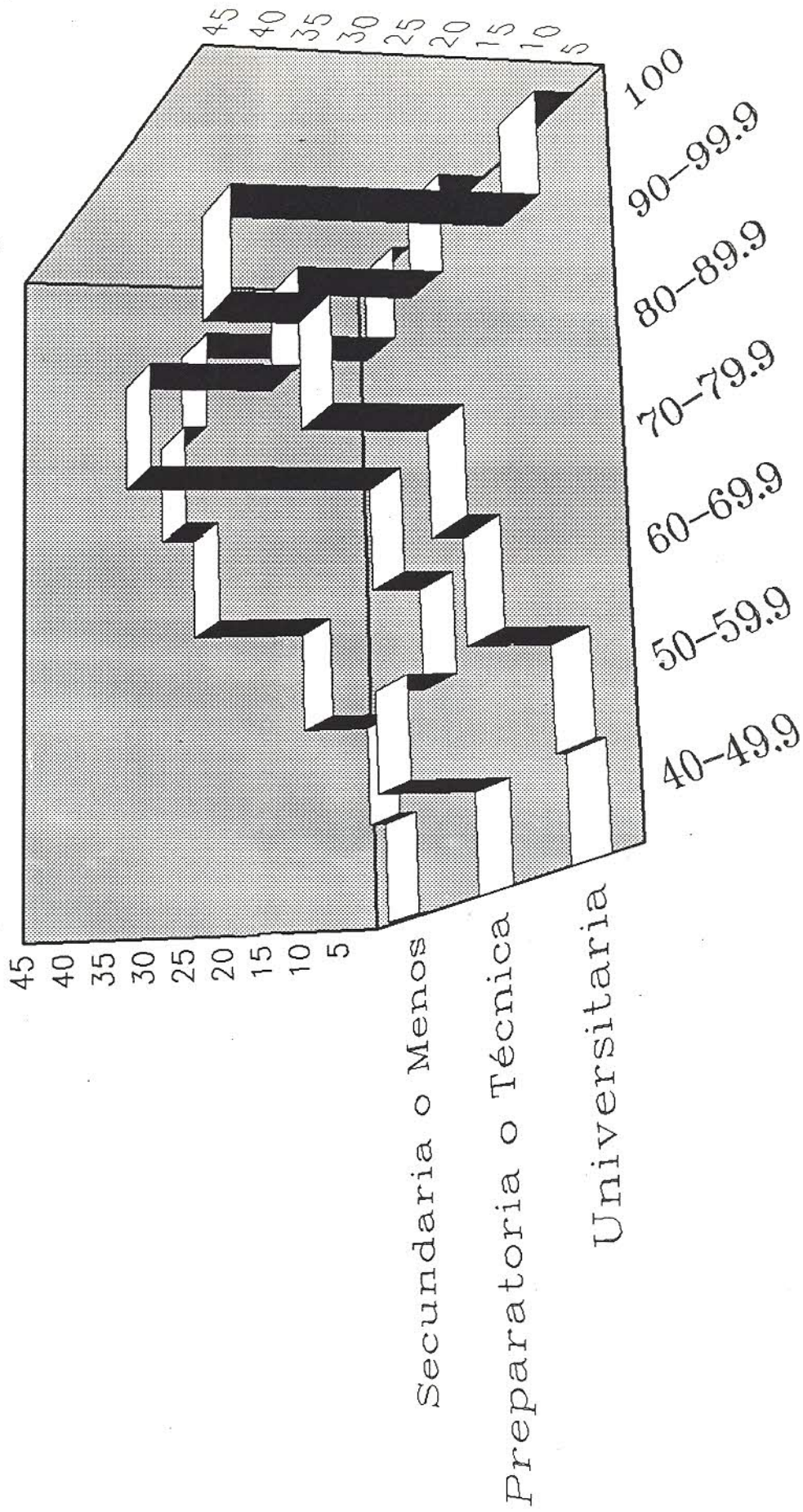
Hortensia Bryce, Investigadora



#	1	2	3	4	5	6
	30	40	65	77	64	99
	70	60	35	23	36	0
	%	%	%	%	%	%

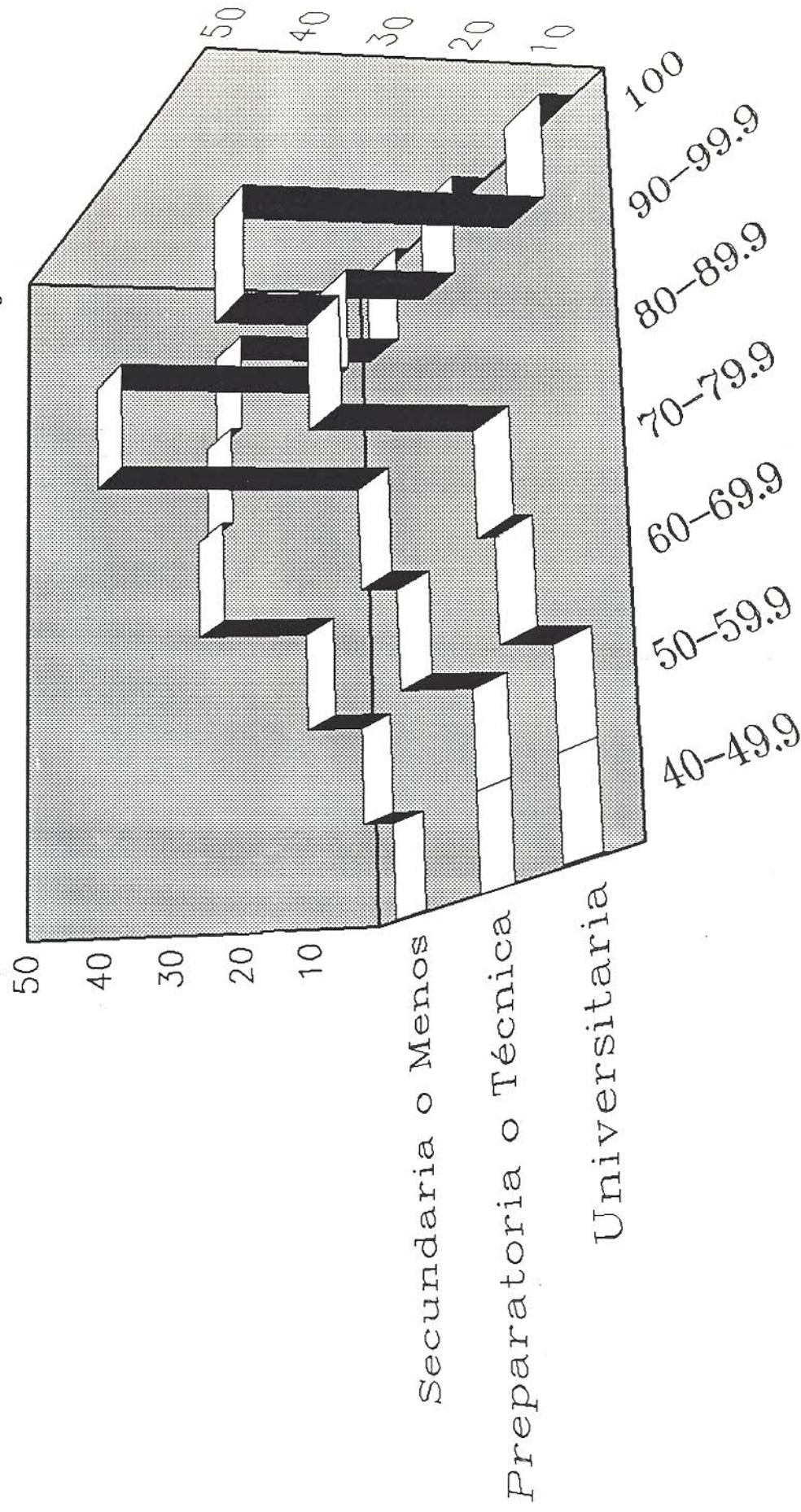
Masculino Femenino

Educación de la Madre y el Rendimiento del Niño según Examen



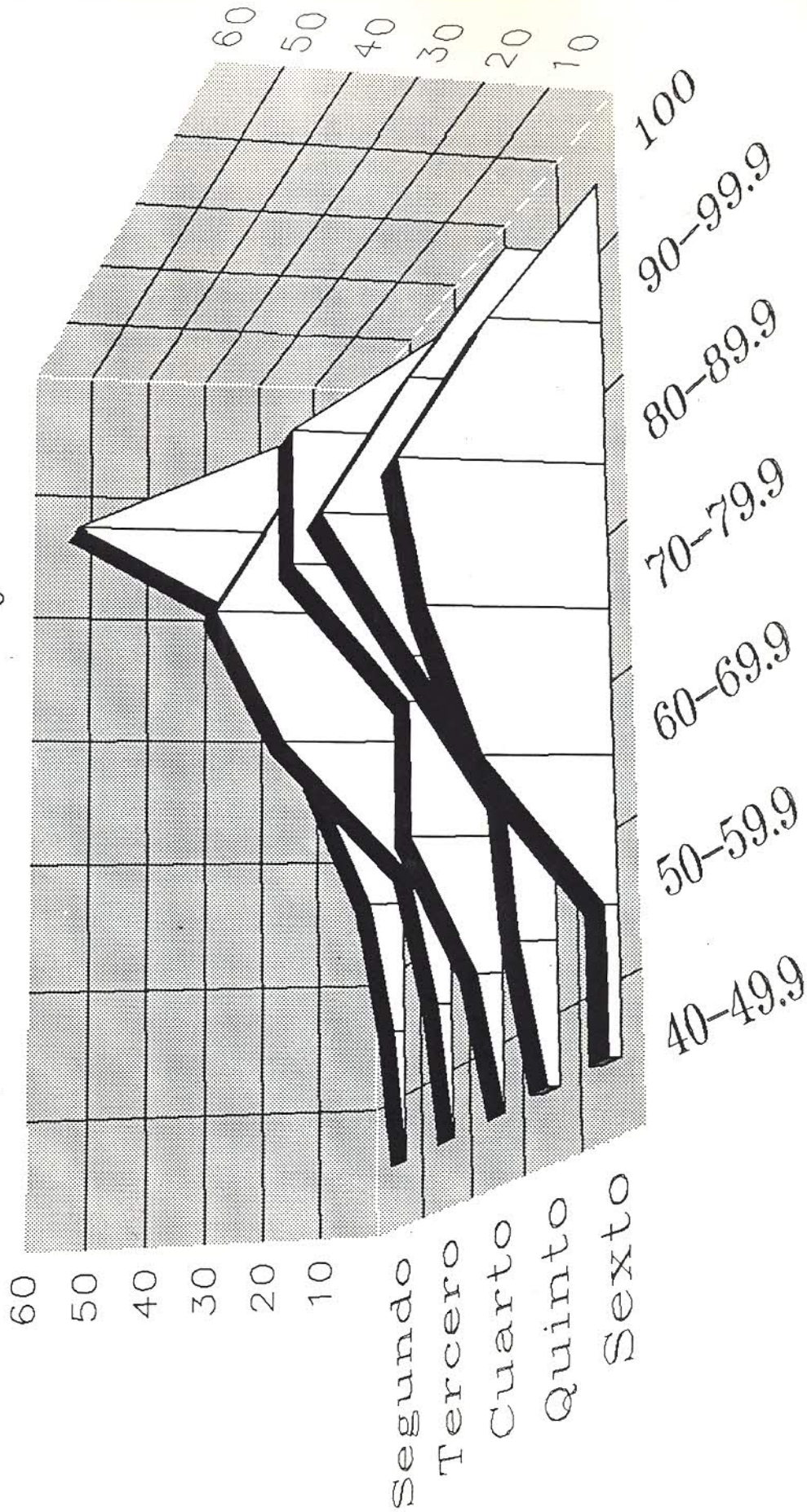
Hortensia Bryce, Investigadora

Educación del Padre y el Rendimiento del Niño según Examen



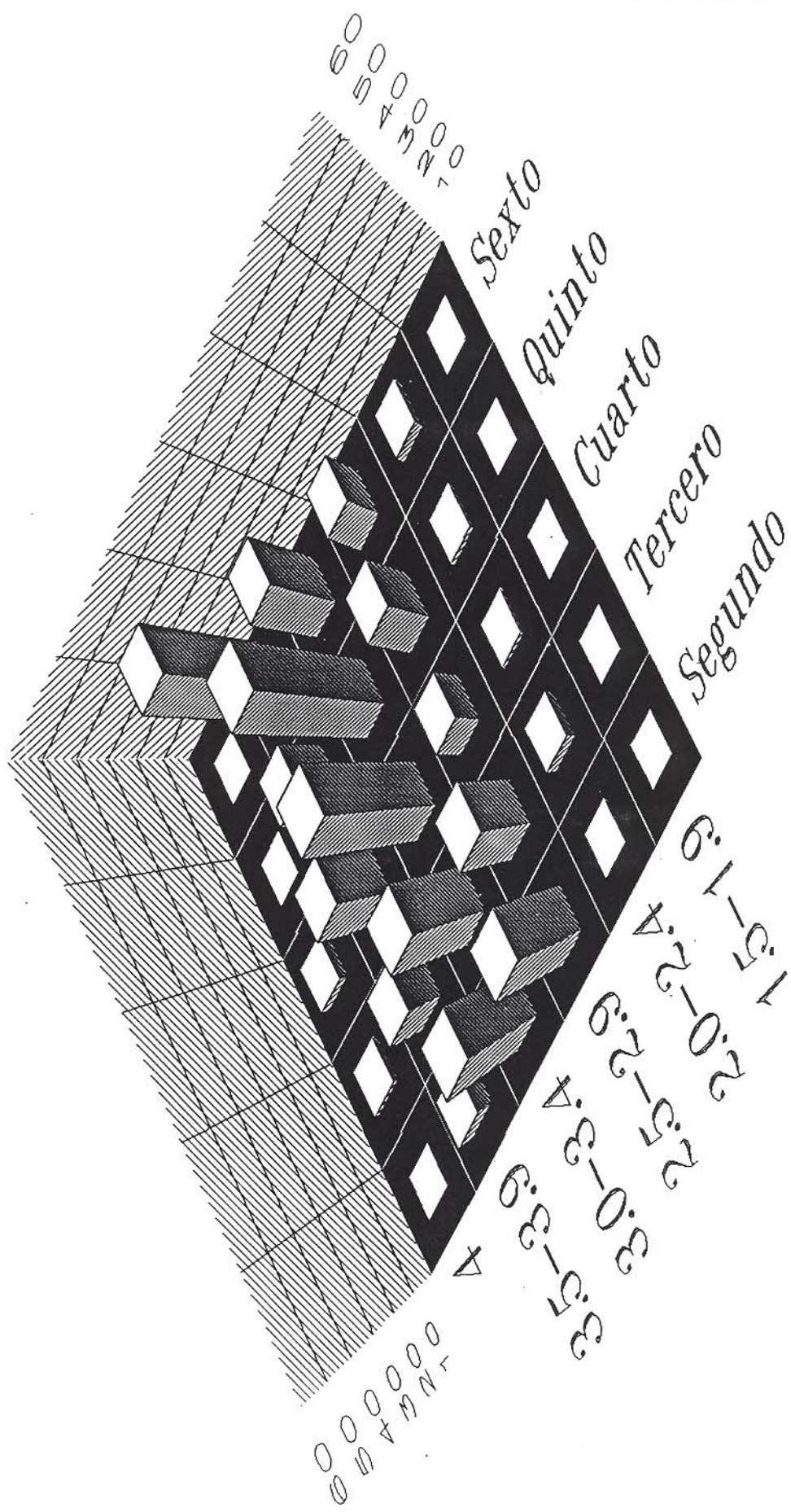
Hortensia Bryce, Investigadora

Grado del Niño y su Rendimiento según Examen del Gobierno



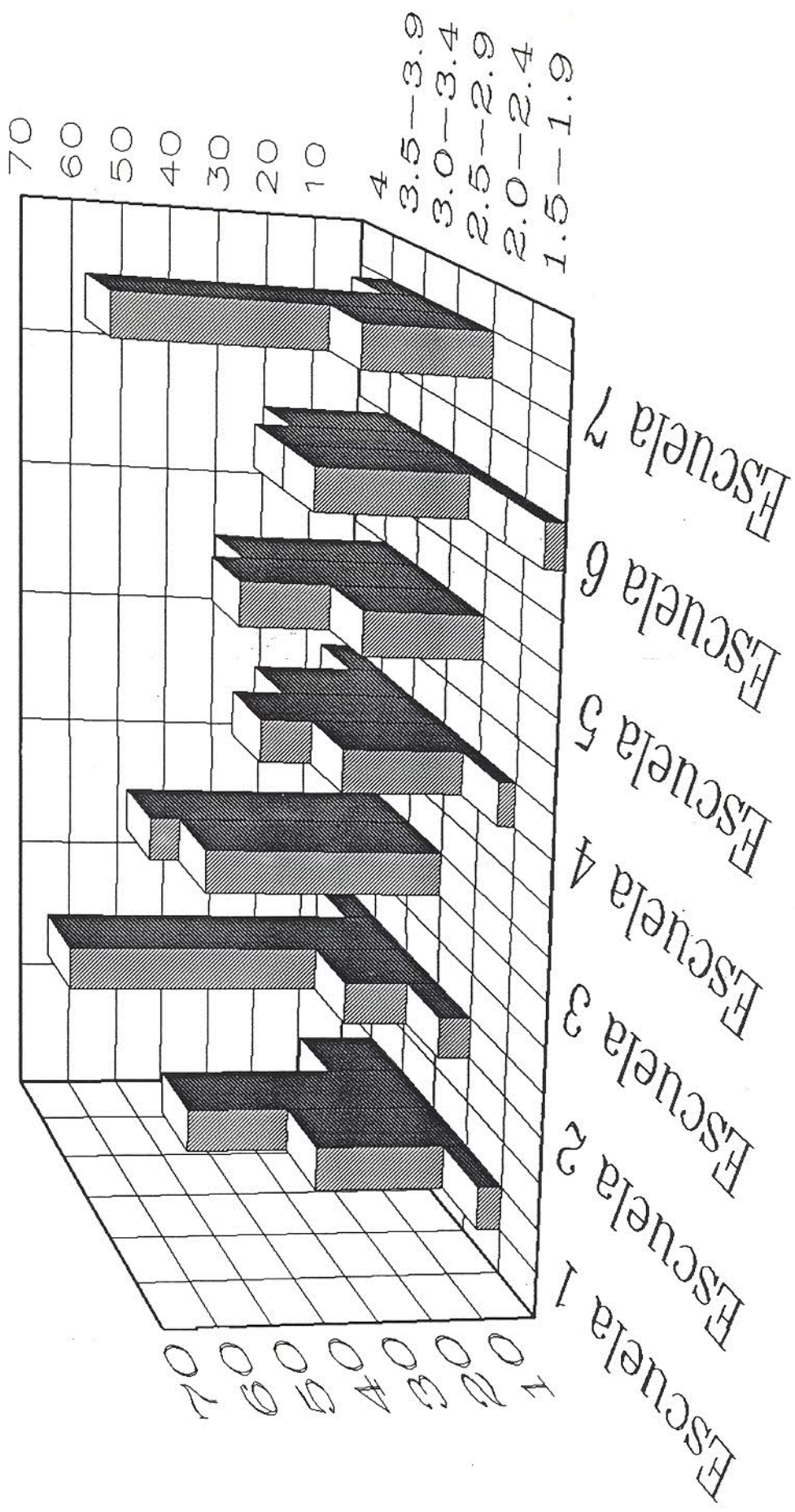
Hortensia Bryce, Investigadora

Grado del Niño y su Conducta



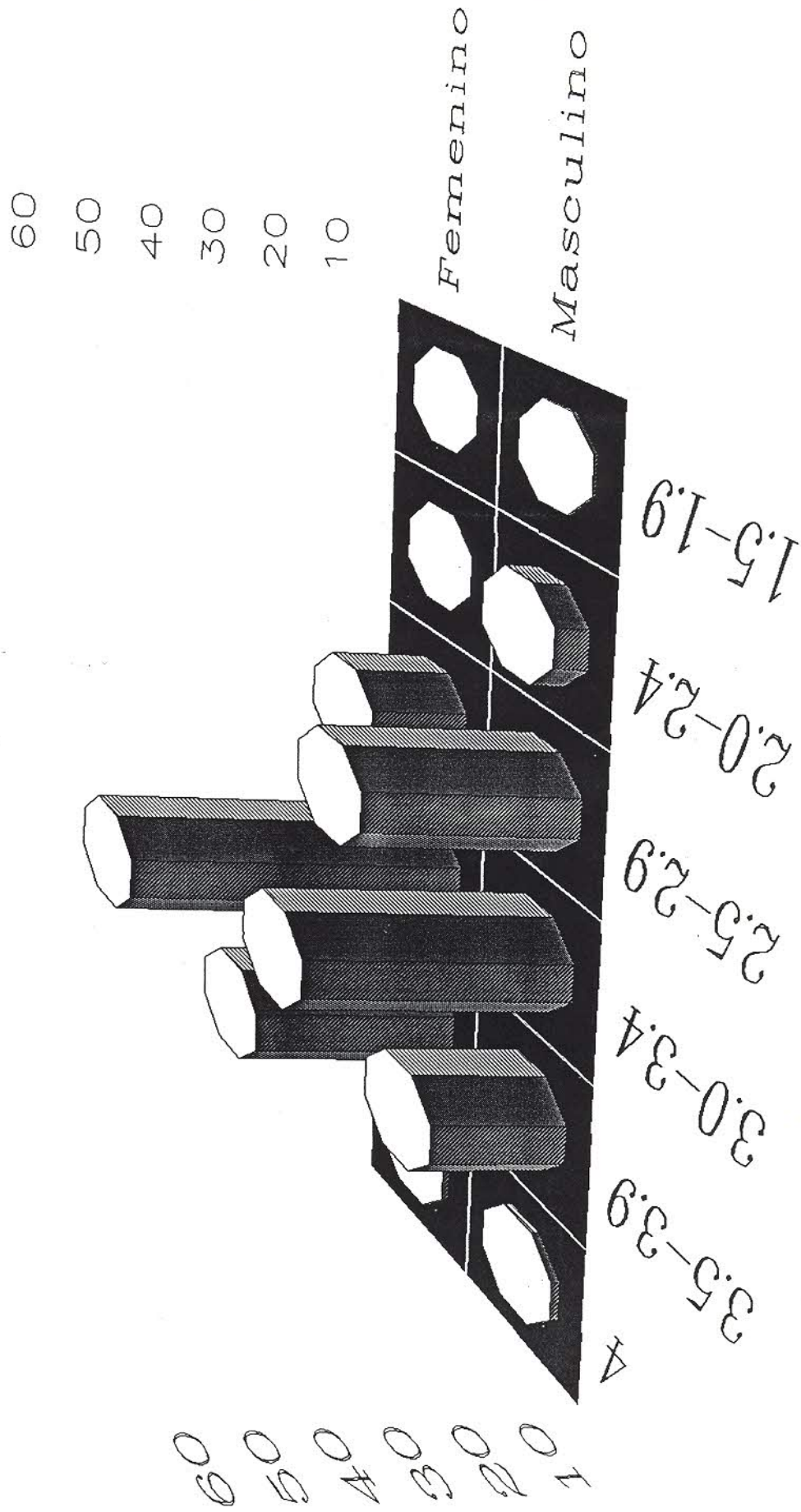
Hortensia Bryce, Investigadora

Escuela del Niño y su Conducta



Hortensia Bryce, Investigadora

Sexo del Niño y su Conducta

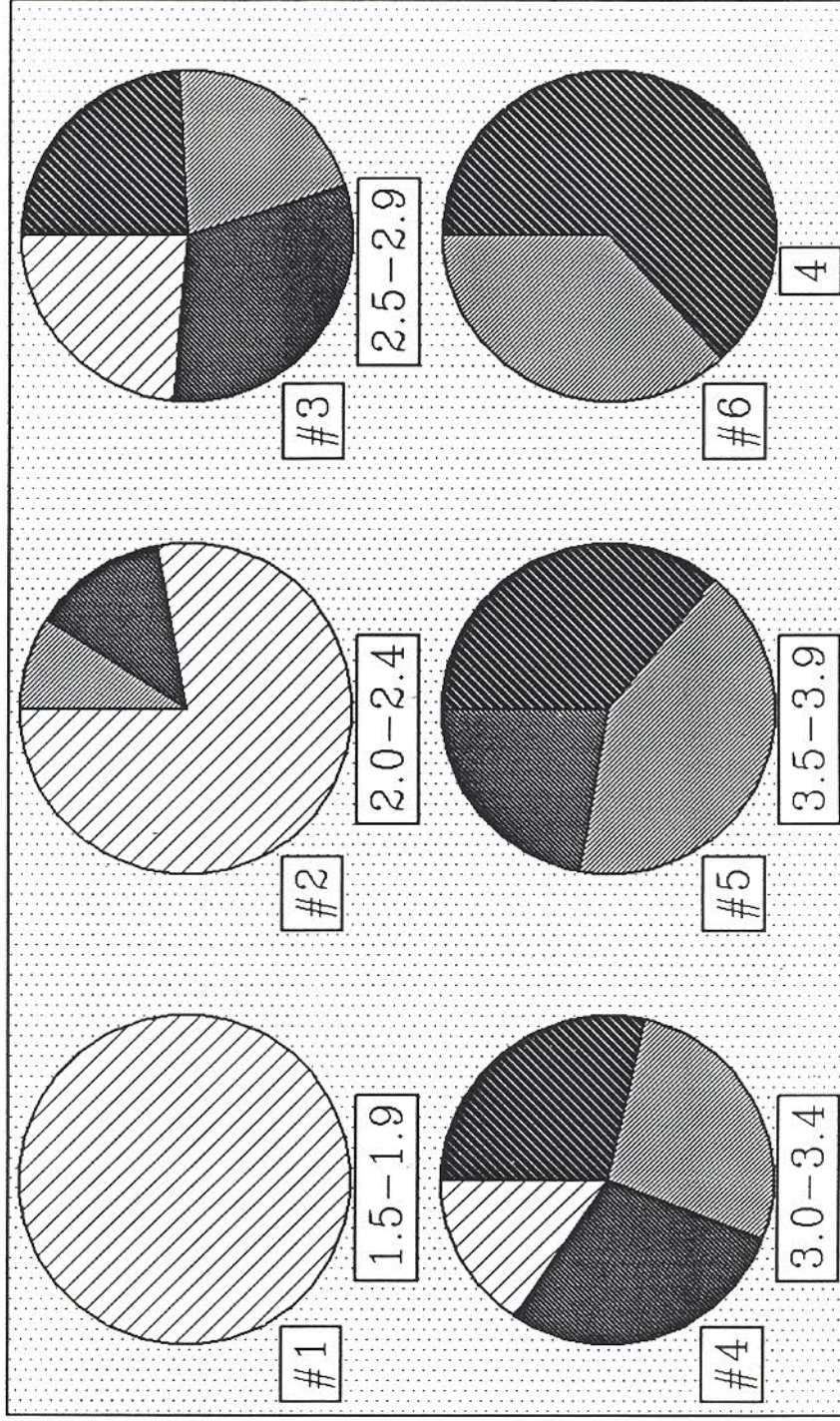


Hortensia Bryce, Investigadora

Edad al Iniciar la Primaria y la Conducta del Niño

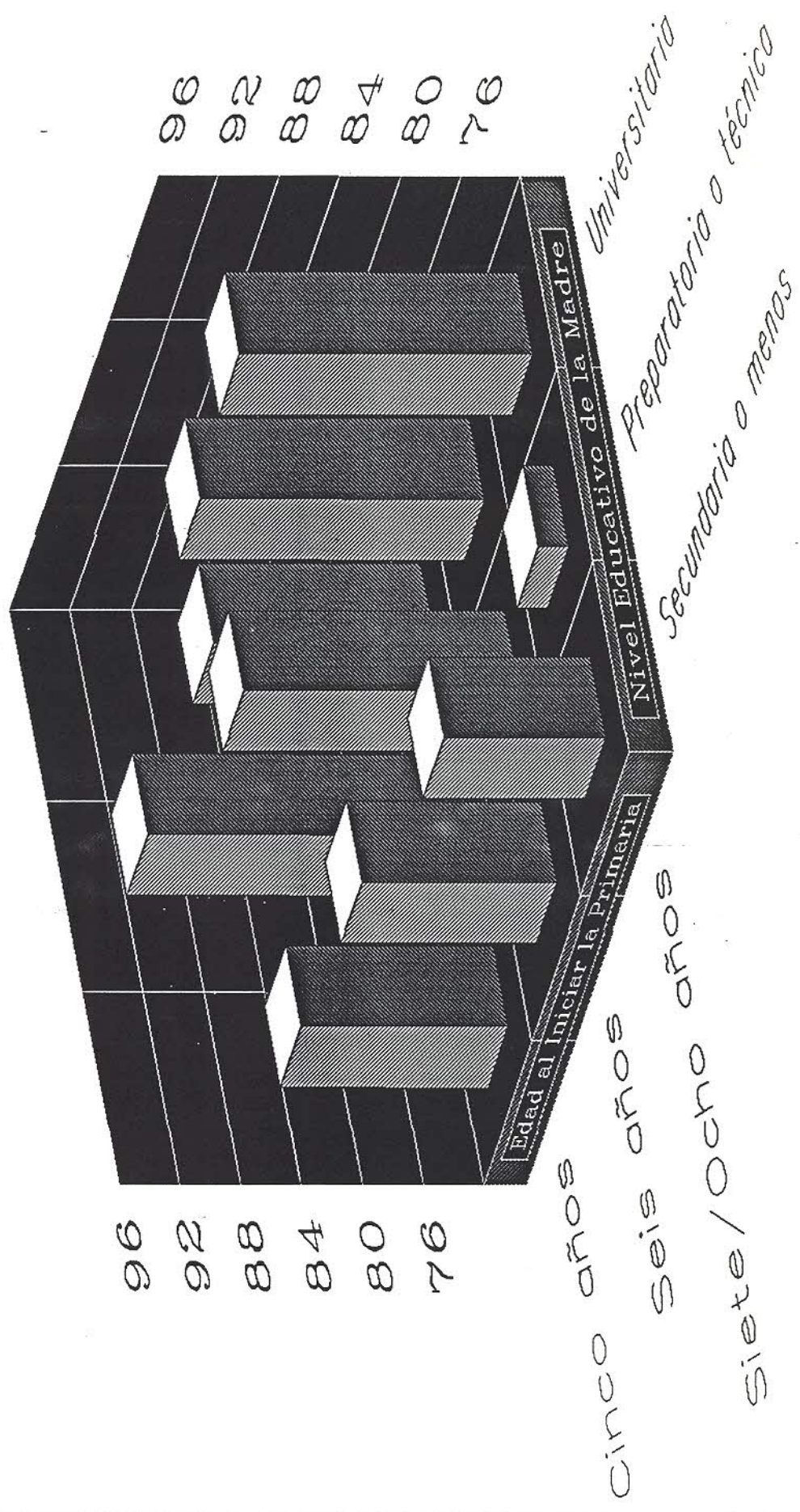
Hortensia Bryce, Investigadora

#	1	2	3	4	5	6
	0	0	24	29	36	63
	0	9	21	27	42	37
	0	13	31	29	22	0
	99	78	24	15	0	0
						%



 Cinco Años
  Seis Años
  Siete Años
  Ocho Años

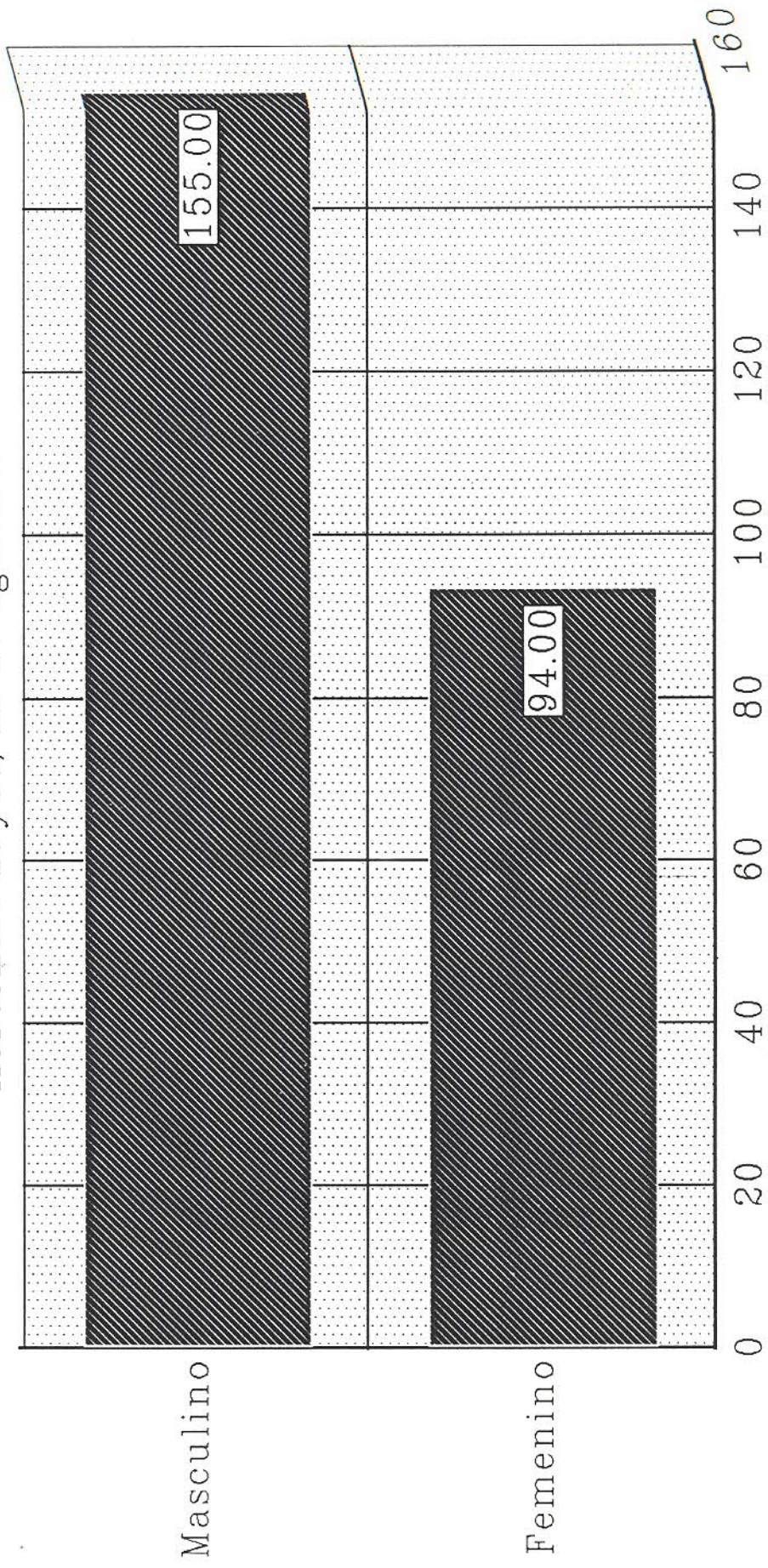
Rendimiento Académico en General según el Maestro



Hortensia Bryce, Investigadora

SEXO

Hortensia Bryce, Investigadora

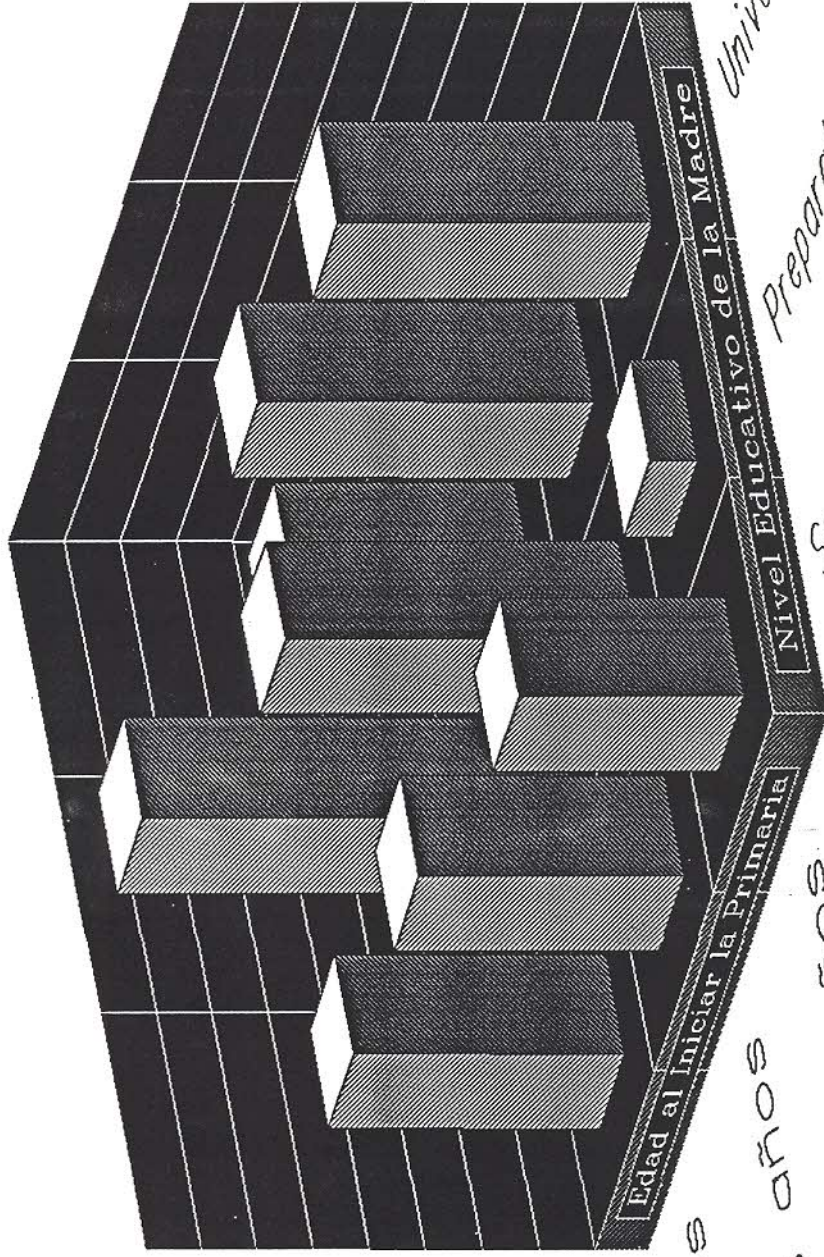


■ Proporción en la Muestra

Rendimiento en Matemáticas según el Maestro

6
92
88
84
80
76
72
68

0 2 4 6 8 0 2 4
0 2 4 6 8 0 2 4



Cinco años
Seis años
Siete / Ocho años

Preparatoria o técnica
Secundaria o menos

Hortensia Bryce, Investigadora

APENDICE C

CARTAS

Universidad de Montemorelos
Maestría en Educación,
Montemorelos, Nuevo León.

Enero 28 de 1992

Escuela Primaria _____
Montemorelos, Nuevo León.

Estimado Director:

Para cumplir el requisito de tesis de Maestría, estoy investigando la relación que pueda haber entre la edad que el niño inicia la Primaria, su rendimiento académico y su conducta. Esta información servirá para aumentar conocimiento sobre una área de mucha polémica y a la vez podrá proveer indicaciones claves en cuanto al fracaso escolar.

Por esta razón le estoy solicitando su autorización para aplicar los siguientes instrumentos:

- 1.- Un cuestionario para niños de 2do. a 6to grados (ocupará unos 15 minutos para llenarlo).
- 2.- Una hoja de observación que se utilizará en una sesión para cada grupo.
- 3.- Una hoja que contiene 4 categorías de las cuales los maestros seleccionarán 1, la que mejor exprese la conducta del alumno indicado.

Habrá necesidad también de revisar los registros del año 1991-1992 para averiguar las notas adquiridas en la Prueba Monterrey a mitad del año, y la evaluación dada por el maestro en el mismo período.

Los formularios contestados los pasará a recoger quien firma al calce o podrá hacerlo llegar si así desea a la dirección arriba citada. Le agradezco de antemano las gentilezas de su atención a esta petición.

Atentamente,

Lic. Hortensia Marie Bryce.

28 de Enero de 1992.

Montemorelos, N.L., México

Yo _____, Director de la escuela

Primaria _____, autorizo a la

Lic. Hortensia Bryce, aspirante al grado de Maestría en Educación, observar y administrar

una encuesta a los alumnos de 2do. a 6to. grados en los períodos elegidos.

Atentamente,

Director

BIBLIOGRAFIA

- Ahr, A. Edward. "Early School Admission: One District's Experience." Elementary School Journal 67 (1967), p. 231-236.
- Ames, Louise, B. Is Your Child in the Wrong Grade? New York: Harper and Row, 1967.
- Aronfreed, Justin, et al. Developmental Psychology Today. U.S.A.: Communications Research Machine Inc., 1971.
- Ary, Jacobs Y. A. Introducción a la Investigación Pedagógica. México, D. F.: Nueva Editorial Interamericana, 1982. ✓
- Ayres, A. Jean. "Reading - a Product of Sensory Integrative Processes." Perception and Learning (1968), p. 77-82.
- Baer, Clyde J. "School Progress and Adjustment of Underage and Overage Students." Journal of Educational Psychology 49 (1956), p. 17-49.
- Bandura, A. Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.
- _____. Social Learning Theory. Morriston, N.J.: General Learning Corp., 1971.
- Biehler, Robert F. y Jack Snowman. Psicología Aplicada a la Enseñanza. México: Editorial Limusa, 1990. ✓
- Bigge, Morris L. Teorías de Aprendizaje para Maestros. México: Editorial Trillas, 1975. ✓
- Bredekamp, Sue y Lorrie Shepard. "How Best to Protect Children from Inappropriate School Expectations, Practices and Policies". Young Children (1989), p. 14-24.
- Brenznitz, Zvia y Tamar Teltsch. "The Effect of School Entrance Age on Academic Achievement and Social-Emotional Adjustment of Children: Follow-up Study of Fourth Graders." Psychology in the Schools 26 (1989), p. 62-67.

- Carroll, Marian L. "Academic Achievement and Adjustment of Underage and Overage Third Graders". The Journal of Educational Research 56 (1963), p. 415-419.
- Charlesworth, Rosalind. "Behind Before They Start? Deciding How to Deal with the Risk of Kindergarten Failure." Young Children 44 (1989), p. 5-13.
- Chi, M.T. "Age Differences in Memory Span." Journal of Experimental Psychology 22 (1977), p. 266-281
- Cronbach, Lee J. Sicología Educativa. México: Editorial Pax-México, Librería Carlos Césarman, 1980.
- Crosser, Sandra L. "Summer Birth Date Children: Kindergarten Entrance Age and Academic Achievement." The Journal of Educational Research 84 (1991) p. 140-145.
- De Mattos, Luiz Alvez. Compendio de Didáctica General. México: Editorial Kapelusz, 1985.
- Dewey, John. "The Primary Education Fetich." Forum 25 (1898).
- Dipasquale, G.W; A.D.Moule y R.W. Flewelling. "The Birthdate Effect." The Journal of Learning Disabilities 13 (1980), p. 234-238.
- Drew, Clifford. Introduction to Designing and Conducting Research. U.S.A.: The C.V. Mosby Company, 1980.
- "Educación Básica: La Reforma Necesaria." Editorial. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XX (1990) p. 5-11.
- Elkind, D. "Superbaby Syndrome can lead to Elementary School Burnout." Young Children 43 (1987) p. 14.
- Feingold, Alan. "Sex Differences in Variability in Intellectual Abilities: A New Look at an Old Controversy." Review of Educational Research 62 (1992) p. 61-84).
- Feldman, Heidi. "The Development of Thinking Skills in School Age Children." Pediatric Annals 18 (1989) p. 356-363.
- Frostig, Marianne y Phyllis Maslow. Problemas de Aprendizaje en el Aula. Argentina: Editorial Médica Panamericana, 1987.
- García-Hoz Rosales, Ma. Begoña. Diagnóstico de la Madurez Lectora. Madrid: Ediciones Anaya, 1981.

- Glasser, William. Escuelas sin Fracazos. México: Editorial Pax-México, 1985.
- Gorton, Richard A. School Administration and Supervision. U.S.A.: Wm C. Brown Company Publishers, 1983.
- Grass, Jaime Arnau. Diseños Experimentales en Psicología y Educación. México: Editorial Trillas, 1981.
- Hess, Robert D. y Doreen J. Croft. Teachers of Young Children. Boston: Houghton Mifflin Company, 1981.
- Hittleman, Daniel R. Developmental Reading: A Psycholinguistic Perspective. U.S.A.: Rand McNally College Publishing Company, 1978.
- Hyman, Ronald. School Administrators Handbook and Teacher Supervisión Evaluation Methods. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc., 1977.
- Ibáñez, Berenice; Carmen Bedoya; y Martha Lilia Pila. "Personalidad y Problemas de Aprendizaje en Niños de Bajo Nivel Socioeconómico." Revista Mexicana de Psicología 5 (1988) p. 22-26.
- Izquierdo, Carlos Muñoz. "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo." Revista Latinoamericana de Estudios Educativos IX (1979) p. 159.
- King, Inez. "The Effect of Age of Entrance into Grade One Upon Achievement in Elementary School." Elementary School Journal 55 (1955) p. 331-336.
- Kinsbourne, Marcel y Paula Caplan. Problemas de Atención y Aprendizaje en los Niños. México: La Prensa Médica Mexicana, 1983.
- Langer, Philip; John Michael Kalk; y Searles, Donald T. "Age of Admission and Trends in Achievement: A Comparison of Blacks and Caucasians." American Educational Research Journal 21 (1984) p. 61-78.
- Licht, Barbara G.; Sandra R. Stadler; y Swenson, Cynthia C. "Children's Achievement-Related Beliefs: Effects in Academic Area, Sex and Achievement Level" The Journal of Educational Research 82 (1989) p. 253-259.
- McGreal, Thomas L. Successful Teacher Evaluation. U.S.A.: ASCD Publications, 1983.

- Mendoza Alvarez, Josefina. "Recuperación del Niño con Atraso Escolar." Revista de Estudios Educativos XVI (1986), p. 219-233.
- Millman, Jason y Linda Darling-Hammond. The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers. U.S.A.: SAGE Publications, Inc., 1990.
- Molina Fuente, Max. El ambiente del aula: Teoría y Práctica. México: Impresora GALVE, 1985.
- Moore, Raymond S. y Dorothy N. Moore. Better Late Than Early: A New Approach to Your Child's Education. New York: Reader's Digest Press, 1975.
- Moreno, Monserrat y Genoveva Sastre. Aprendizaje y Desarrollo Intelectual. México: Editorial Gedisa Mexicana, 1987.
- Morton, L.L. y N.M. Courneya. "Early School Entry and Subsequent Academic Problems." Alberta Journal of Educational Research 36 (1990) p. 11-23.
- Nérici, Imídeo G. Introducción a la Supervisión. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1975.
- Newfield, John. "Accuracy of Teacher Reports: Reports and Observations of Specific Classroom Behaviors." The Journal of Educational Research 74 (1980) p. 78-82.
- Pain, Kerrie, Dr.: Grade One Entrance Age Study. Research Report. U.S. Department of Education (1981) p. 2-56.
- Papalia, Diane y Sally Wendkos Olds. El Mundo del Niño. Tomo 3. México: Libros McGraw-Hill de México, 1987.
- Parsons, Cynthia. "Let Children Start School When They are Ready." Phi Delta Kappan (1985) p. 61-62.
- Piaget, Jean. The Origins of Intelligence in Children. U.S.A.: International Universities Press Inc., 1977.
- Plewis, Ian. "Pupil's Progress in Reading and Mathematics during Primary School: Associations with Ethnic Group and Sex." Educational Research 33 (1991) p. 133-138.
- Proctor, Thoron B.; Kathryn N. Black; y John F. Feldhusen. "Early Admission to Elementary School; Barriers Versus Benefits". Roper Review (1988) p. 85-87."
- Riva Amella, José Luis, et al. Aprender. Barcelona: Editorial Marín, 1990.

- Rodríguez Diéguez, José Luis. Didáctica General. Spain: Editorial Ancel, 1983.
- Sawrey, James M. y Charles W. Telford. Psicología Educativa. México: CIA Editorial Continental, 1982.
- Schwebel, Milton; Charles A. Mahler; y Nancy Fagley. "El Factor Social en el Desarrollo de las Funciones Cognoscitivas." Perspectivas XX (1990). p. 295-309.
- Shepard, Lorrie A. y Mary Lee Smith. "Escalating Academic Demand in Kindergarten: Counterproductive Policies." Elementary School Journal 89 (1988) p. 135-145.
- Silva y Ortiz, María Teresa. La Percepción Visual en los Primeros Años del Aprendizaje. México: Universidad Autónoma de México, 1983.
- Speer, J.R. y J.H. Flavell. "Young Children's Knowledge of the Relative Difficulty of Recognition and Recall on Memory Tasks." Developmental Psychology 15 (1951) p. 214-217.
- Steed, David. "Disruptive Pupils, Disruptive Schools: Which is the Chicken? Which is the Egg?" Educational Research 27 (1985) p. 3-8.
- Stipek, Deborah J. y Heidi Gralinski. "Gender Differences in Children's Achievement-Related Beliefs and Emotional Responses to Success and Failure in Mathematics." Journal of Educational Psychology 83 (1991), p. 361-371.
- Titus, Janet y James S Terwilliger. "Gender Differences in Attitudes, Aptitude, and Achievement in a Program for Mathematically Talented Youth." Paper presented as part of a poster symposium on Gender and Mathematics. At annual, AREA Meetings, Boston, MA, April, 1990.
- Vander Zanden, James W. Human Developmental. 2a. edición. U.S.A.: Alfred A. Knopf, Inc., 1981.
- Yelon, Stephen y Grace W Weinstein. La Psicología en el Aula. México: Editorial Trillas, 1988.
- Zigler, Edward. "Child Care in the 70's." Education Digest (1972). p. 17-28.