

PROYECTO DE GRADO

**“LA IMPORTANCIA DEL PREESCOLAR EN LA ADAPTACION
Y EL ÉXITO ESCOLAR EN LOS PRIMEROS AÑOS
DE LA EDUCACION PRIMARIA”**

SANDRA PATRICIA ESPITIA

Profesor LEONARDO RIVERA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
BOGOTÁ, D.C. SEPTIEMBRE DE 2001**

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1. JUSTIFICACIÓN | 3 |
| 1. LA INADAPTACIÓN ESCOLAR EN LOS NIÑOS DE “TRANSICIÓN” DEL COLEGIO “CRISTIANO FUENTE DE VIDA” | 4 |
| 2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA | 4 |
| 2.1.1 Filosofía del Plantel | 4 |
| 2. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DE ESTUDIO: CURSO TRANSICIÓN | 5 |
| 2.2.1 Diagnósticos del Grupo | 5 |
| 2.2.2 Panorama | 6 |
| 2.3 SITUACIÓN PREOCUPANTE | 8 |
| 2.3.1 Actividades Realizadas | 9 |
| 2.3.2 Conclusiones e interpretaciones obtenidas a partir de las actividades realizadas con los alumnos de transición | 11 |
| 2.3.2.1 Interpretación General | 14 |
| 3. OBJETIVOS | 16 |
| 3.1 OBJETIVO GENERAL | 16 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 16 |
| 4. REFERENTES TEÓRICOS | 16 |
| 4.1 EL PREESCOLAR | 16 |
| 4.1.1 El Contexto Escolar | 18 |
| 4.2 PROCESOS, HABILIDADES Y ACTITUDES QUE SE DESARROLLAN EN EL PREESCOLAR, Y SU IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA | 20 |
| 4.2.1 Importancia del Preescolar | 20 |
| 4.2.2 Habilidades y actividades que se desarrollan en el Preescolar | 22 |
| 4.2.2.1 Desarrollo del lenguaje en la edad preescolar | 26 |
| 4.2.2.2 Desarrollo Sensorial del niño preescolar | 27 |
| 4.2.3 Preparación Psicológica del preescolar para la escuela | 28 |
| 4.3 ADAPTACIÓN Y AJUSTE ESCOLAR | 34 |
| 4.4 RENDIMIENTO ESCOLAR | 37 |
| 4.4.1 Autoestima y rendimiento escolar | 38 |
| 4.4.2 Autoconcepto | 38 |
| 4.4.3 Relación entre autoconcepto académico y rendimiento escolar | 39 |
| 4.4.4 Contexto escolar y desarrollo de la autoestima | 39 |
| 4.4.4.1 Desplazamiento del foco del autoconcepto hacia la competencia en la edad escolar | 40 |
| 4.4.4.2 Habilidades interpersonales y autoconcepto | 41 |
| 4.4.5 Actitud de los profesores y autoconcepto | 42 |
| 4.4.6 Desarrollo de la autoestima positiva en la escuela | 45 |
| 4.5 MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR | 46 |
| 4.5.1 Preescolar y motivación | 47 |

| | |
|---|----|
| 5. DISEÑO Y ENFOQUE METODOLÓGICO | 48 |
| 5.1 REGISTRO DE LA INFORMACIÓN: DIARIO DE CAMPO | 48 |
| 5.2 ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ADAPTACIÓN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LOS NIÑOS SIN SIN ESCOLARIDAD TEMPRANA | 49 |

**LA IMPORTANCIA DEL PREESCOLAR EN LA ADAPTACION
Y EL ÉXITO ESCOLAR EN LOS PRIMEROS AÑOS
DE LA EDUCACION PRIMARIA**

INTRODUCCIÓN

El preescolar es el universo de la primera socialización. La enseñanza preescolar representa un papel de primer orden en la educación y el desarrollo del niño. De ahí que frente a los persistentes problemas mostrados por la educación formal, en especial por la escuela primaria, la actividad preescolar sea vista como un camino importante hacia la solución del fracaso y la inadaptación escolar, cifrándose en ella grandes expectativas. El tema de los posibles efectos de la educación preescolar de calidad sobre las perspectivas a largo plazo en los niños, ha sido un tema de interés constante entre maestros y psicólogos.

En este sentido, y a partir de la experiencia educativa con los alumnos de uno de los cursos de transición del Colegio Cristiano “Fuente de Vida”, se detectó que algunos de ellos presentaban inadaptación al medio escolar; lo cual se manifestaba, en sus hábitos, sus relaciones interpersonales y su rendimiento escolar. Una primera indagación mostró que la mayoría de éstos niños carecían de formación de preescolar. Este resultado, generó la motivación para la realización de este trabajo, el cual busca exponer a través de la descripción y

evaluación, los efectos que a corto y a largo plazo tienen los programas preescolares en el éxito escolar posterior. De igual forma, sugerir posibles pautas, estrategias y alternativas que ayuden al maestro a desechar la inadaptación que experimentan los alumnos que no han cumplido la etapa de preescolar.

Para la consecución de estos objetivos fue necesario un proceso investigativo sustentado en una consulta bibliográfica, un trabajo de campo y la construcción de un marco conceptual para que cada aspecto que se analizara estuviera revestido de toda claridad.

De acuerdo a los propósitos presentados, el presente trabajo esta contenido en cinco apartes, en el primero, se presenta el colegio donde se realizó la investigación, así como la unidad de estudio específica, en este caso los alumnos de Transición y la actividades realizadas con ellos; así mismo los resultados y las conclusiones obtenidas en las observaciones de campo. El segundo y tercer aparte hacen referencia a la descripción preocupante y los objetivos que permitirán explicarla y darle una posible solución.

El cuarto aparte esta dedicado a mostrar los antecedentes de cómo ha sido abordada la situación preocupante; resaltando el desarrollo teórico y conceptual que ha girado en torno de ella. El quinto aparte contienen el desarrollo metodológico, las recomendaciones y estrategias para ser aplicadas por los

educadores en su labor de orientar y formar a los niños que carecen de preescolar en los primeros años de educación básica.

1. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo psicosocial, particularmente en relación con lo académico, ha favorecido lo relacionado con las habilidades cognitivas, el rendimiento escolar y el desarrollo intelectual. Hay pues necesidad de enfocar los aspectos de salud mental y desarrollo social del niño, concretamente los elementos asociados con la creatividad, la autoestima, la competencia social, la cooperación, la calidad de interacción entre compañeros, adultos y familia, las aspiraciones, los sistemas de valores, la autocrítica, la crítica , la capacidad introspectiva y la integración.

Desde esta perspectiva, el preescolar significa más que un desarrollo infantil e intelectual del aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas, es la línea que se ocupa de un conjunto de habilidades que pueden ser vitales en el ajuste escolar y más allá de los confines del aula. De ahí que sea necesario precisar con mayor exactitud los reales beneficios que otorga este sector formativo. Igualmente es importante, dar a conocer los problemas que se pueden originar posteriormente en la escuela primaria por su ausencia, así como las posibles estrategias que podrían aplicarse para superarlos.

La labor del maestro en este proceso es fundamental, pues, desde su acompañamiento educativo diario puede contribuir a nivelar el comportamiento entre los niños con preescolar y sus compañeros que no lo han tenido.

2. LA INADAPTACIÓN ESCOLAR EN LOS NIÑOS DE “TRANSICIÓN” DEL COLEGIO CRISTIANO “FUENTES DE VIDA”

2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El colegio “Cristiano Fuente de Vida” esta ubicado en la Ciudadela Colsubsidio, localidad 10 de Engativá en Bogotá, esta rodeado aproximadamente por seis barrios, los cuales cuentan con una población infantil numerosa.

La población del sector pertenece al estrato tres (3), donde la mayoría de familias trabaja involucrando todo el núcleo familiar, tanto padre como madre.

2.1.1 Filosofía del plantel

Una de las finalidades del plantel educativo, es generar un cambio en los niños a nivel espiritual y en su comportamiento social, generando así un ambiente más propicio para la convivencia no sólo en la institución sino en todos los ambientes en que se desarrolle.

La visión de la institución es formar jóvenes capaces de ofrecer soluciones a la problemática social no sólo de su entorno sino a la problemática del país desde una perspectiva diferente.

Como institución cristiana responde al gran llamado que hizo Jesús cuando dijo: "Id y haced discípulos a todas las naciones...enseñándoles que guarden todas las cosas que os he mandado". Este es el imperativo que gobierna nuestra misión como educadores.

2.2 PRESENTACION DE LA UNIDAD DE ESTUDIO: CURSO TRANSICIÓN

2.2.1 Diagnóstico del grupo

Transición : B

No de Niños : 11

No de Niñas : 5

Edad : Entre 5 y 6 años

En principio el grupo era de cuarenta niños entre nuevos y antiguos, y como la misión de la institución es ofrecer un servicio educativo con calidad las directivas tomaron la decisión de dividir el grupo.

Otro punto de vista que se tuvo en cuenta fue la desigualdad en la parte de adaptación, en el desarrollo cognoscitivo y en la parte de formación de hábitos y valores.

El grupo de transición A son niños que han tenido mínimo un año con el colegio y en sus dimensiones se han desarrollado y trabajado bastante bien, siendo evidente en ellos hábitos y valores definidos. El B, es el grupo donde se encuentran todos los nuevos, tres de ellos no cuentan con escolaridad previa, los trece restantes provienen de otros colegios.

En los informes de fin de año, todos ellos fueron promocionados a Transición, pero en realidad algunos procesos fueron cortados o a lo mejor no se trabajaron. Es importante destacar, que a estos niños no se les ha trabajado formación de hábitos y valores en conjunto casa-colegio.

2.2.2. Panorama

Durante los primeros quince días de febrero, período de adaptación tanto para estudiantes como maestros, se observó mucha agresividad y ausencia de hábitos en los niños nuevos. A continuación se describirá algunas de las situaciones que se observaron desde el 19 de febrero, día en que se dividió el grupo.

Al llegar al colegio los niños no saludaban y los padres no se interesaban por lo que hicieran.

Dejaban la maleta tirada en cualquier parte del salón, no hacían tareas; se mandaban notas a los padres, pero al día siguiente con cualquier disculpa evadían su responsabilidad. En principio, las tareas se enviaban en hojas blancas, pues, los niños no valoraban el cuaderno, rayaban y ensuciaban indiscriminadamente sus hojas.

En una ocasión se les presto revistas para que buscaran una tarea, entre ellos la tiraban, otros rompieron las hojas.

A la hora de salir al baño tiraban la silla, no hacían ni tenían concepto de la fila, tiraban las puertas; los niños se orinaban fuera del orinal, las niñas no daban uso correcto al papel y no respetaban en lo absoluto los turnos.

En el momento de tomar onces, destapaban todos los alimentos pero no los terminaban; como no tenían servilletas se limpiaban con las mangos del saco. Cuando jugaban lo hacían imitando programas “infantiles”, agrediendo a los compañeros con malas palabras y puños. Estos comportamientos eran más frecuentes en los niños que en las niñas.

En clase la atención era poca y utilizaban un tono de voz demasiado alto. No cuidaban los materiales de trabajo, los dejaban tirados y en muy mal estado. En algunos, su presentación personal era en exceso descuidada.

2.3 SITUACIÓN PREOCUPANTE

Durante el inicio del el año escolar comenzó a ser evidente las diferencias que existían entre los estudiantes que componían el curso de Transición. Especialmente, por el comportamiento y las reacciones de aquellos alumnos que carecían de experiencia preescolar temprana. Constantemente se observaba en estos niños explosiones de agresividad y problemas de adaptación, siendo generalmente indisciplinados, poco atentos, habladores, agresivos y sin hábitos definidos; todo lo contrario, al comportamiento de los niños que asistieron al preescolar, quienes se apreciaban aplicados, curiosos, atentos e interesados por las actividades escolares.

De lo anterior surgieron dos grandes interrogantes: ¿Cómo influye el preescolar sobre las perspectivas a largo plazo en la calidad formativa y escolar de los niños? y ¿De qué manera puede ayudar el educador a los niños que carecen de esta etapa escolar para que no se resienta su proceso de adaptación y rendimiento escolar en los primeros años de educación primaria?

2.3.1 Actividades Realizadas

De acuerdo a este panorama, se realizó un taller con los padres con el propósito de que describieran un poco más a sus hijos, sus comportamientos de

acuerdo a algunas situaciones; el trato con sus hermanos, con quién pasaban la mayor parte del tiempo y en qué se ocupaban.

Al empezar el taller se les preguntó si querían contestar esta evaluación por escrito o de forma oral y pública, accedieron a esto último. Se les pidió la mayor sinceridad a fin de orientarlos debidamente. Los resultados de la evaluación arrojaron que el 30% de los niños estaban a cargo de personas diferentes a sus padres, y que el 100% veían televisión sin ningún tipo de restricción, ni regulación.

Al finalizar la evaluación, se procedió a comentarles a los padres sobre el comportamiento de sus hijos en el Colegio, haciendo un paralelo con los niños antiguos del plantel. Se expusieron los objetivos que se pretendían alcanzar para mejorar el proceso de adaptación y de rendimiento escolar en sus hijos. Así mismo se establecieron algunos acuerdos entre maestras y padres: El primero de ellos, consistía en que los niños no verían aquellos programas infantiles que incitaban a la violencia, a través de agresiones, gritos, homosexualidad, irrespeto, etc. Es decir, sustraer todos aquellos problemas que generaban antivalores. El segundo, se trataba de que los padres delegaran algunas pequeñas responsabilidades (recoger su ropa en casa, levantar el plato de la mesa, arreglar sus útiles para el día siguiente, etc.); de igual forma, se les dio a los padres una minuta para que sugirieran a sus hijos el hecho de

saludar, respetar a sus mayores, no agredir sus compañeros, ser más atentos en clase, entre otros.

Finalmente se programó una reunión a los quince días para evaluar los resultados. Por fortuna, se percibió un cambio de actitud por parte de los alumnos durante esos 15 días. Bajo las recomendaciones de maestros y padres, en ese período de tiempo comenzaron a saludar y estar un poco más atentos; sin embargo, el orden y las agresiones continuaban. Se les estimuló el juego al aire libre, recuperando juegos como ponchados, la golosa, el gato y el ratón, etc. De nuevo se programó otra reunión en los siguientes quince días. Esta última fue muy provechosa, pues, los padres más motivados llevaron revistas, artículos y opiniones propias de la manera en que podía ayudar a sus hijos para sacar adelante el año escolar.

Paralelamente a los talleres con los padres se hizo un trabajo de valoración de aptitudes y adaptación a los niños de Transición B, se detectó que tres de ellos no había recibido escolaridad previa, de tal forma que se intentó hacer un trabajo especial de nivelación. El trabajo fue arduo y en principio los resultados no fueron muy evidentes, los niños se veían cansados, nerviosos y desmotivados. Se decidió entonces hablar de forma personalizada con los padres de los niños, ellos manifestaron que veían los niños agotados y deprimidos, aún en casa. Influyó fuertemente el medio exterior, por un lado, uno de ellos perdió a su abuelo paterno, y antes de verlo sufrir por las tareas, su

abuela prefería hacérselas. La mamá de una de las niñas comentaba, que su hija le decía que no paraba de ir al baño a llorar cuando su maestra la pasaba al tablero y ella no podía hacer bien los trazos.

Dadas estas circunstancias, en principio se pensó en devolver a los niños al jardín y lograrán allí encontrar las bases necesarias para acceder a su siguiente etapa formativa más preparados y adaptados al medio escolar. Sin embargo, se optó finalmente por buscar algunas estrategias que ubicaran al maestro en la dirección de un proceso que permitiera la continuidad de los niños en transición, involucrando a todos sus demás compañeros como fuente de apoyo y refuerzo en las actividades de valoración, aprendizaje y adaptación.

2.3.2 Conclusiones e interpretaciones obtenidas a partir de la actividades realizadas con los alumnos de transición

A partir de la actividad realizada con los alumnos de transición se puede concluir:

- Los niños de transición observados, ofrecen evidencia de un impacto inmediato por las diferencias escolares entre ellos. Los alumnos con preescolar exhiben niveles promedio de desempeño académicos típicos de niños que están en un curso más avanzado frente a los niños que no tuvieron este tipo de escolaridad. Estas diferencias en desempeño

académico se extienden a diferencias en el éxito escolar; hay una diferencia mensurable en la proporción de niños que necesitan servicios de educación especial o que pueden perder el curso.

- Las intervenciones preescolares contribuyen al desarrollo de destrezas cognoscitivas, sociales y personales de los niños para ser aprovechadas en su etapas de formación posteriores.
- Aparece un patrón coherente de cambios en curso en los niños que asistieron al preescolar. Los efectos a largo plazo pueden ser significativos en lo que tiene que ver con el funcionamiento cognoscitivo y en el desarrollo de habilidades sociales requeridas para la adaptación a la enseñanza formal.
- La comprensión de la interacción entre el comportamiento de niños que no vienen de programas preescolares, sus demás compañeros y maestros es esencial para poder desarrollar una relación efectiva entre los tres niveles.
- La adaptación a los primeros años de educación básica, además de contener exigencias importantes en cuanto al aprendizaje escolar, exige también habilidades en cuanto a las relaciones sociales e interpersonales en sus aulas, recreo y espacios del sistema escolar.

- La satisfacción de las demandas de aprendizaje, va repercutir fuertemente en la imagen o reputación social de un niño o niña entre sus compañeros y profesores.

- La naturaleza de los impactos a corto plazo así como de las posibles formas de mediación que surgen de estos, indican que el riesgo educativo en los primeros años de primaria puede modificarse al menos parcialmente mediante la intervención de la educación infantil temprana.

- El desarrollo de los alumnos debe ser integral, entendiendo que la educación debe perseguir, no sólo el aprendizaje de destrezas y habilidades cognitivas y comportamentales, sino el aprendizaje de valores y actitudes que guíen la conducta por caminos normativos en la sociedad en que vivimos.

Con respecto a las entrevistas con los padres de los niños de transición, se determinó que los padres de los niños con preescolar expresaron satisfacción por el desempeño escolar en sus hijos, mientras apenas algo más de la cuarta parte de los padres de los niños sin preescolar expresaron tal satisfacción. Los primeros, también expresaron aspiraciones educacionales más altas para sus hijos.

2.3.2.1 Interpretación general

Las conclusiones obtenidas en el trabajo de campo con los alumnos de transición y sus padres, permiten inferir, que tanto los recursos internos de un estudiante así como sus experiencias escolares previas son los factores más directamente relacionados con su logro escolar. Estos recursos internos pueden tener características personales tales como hábitos, percepciones y atribuciones acerca del estudio y acerca de sí mismo. Son de índole tanto cognitiva como afectiva, y su origen se encuentra principalmente en la familia y en los primeros años escolares.

Un aspecto que se destaca es la interrelación que existe entre todos estos factores, todos ellos aparecen estrechamente vinculados entre sí. Un aspecto fundamental en el estudio de la relación entre estos recursos interno del estudiante y su logro, es el hecho de que estos recursos se pueden desarrollar de diferentes maneras dependiendo de las actitudes de los padres y profesores. Si bien es cierto que llegada una edad estas características se vuelven más estables en el individuo, también es importante destacar que a temprana edad en la etapa de preescolar o en su defecto en los primeros años de escuela, estas variables son posibles de modificar, especialmente a través de un adecuado ambiente en la sala de clases y a través de conductas adecuadas por parte de los educadores. La importancia de la incorporación de variables afectivas en la educación no radica sólo en la evidencia de que éstas tienen el

potencial de elevar el rendimiento, sino también en el hecho de que ellas tienden a educar individuos más confiados y seguros en sí mismos, más persistentes en sus esfuerzos, más creativos y con un mejor desarrollo afectivo en general.

De acuerdo a lo expuesto, un hecho es evidente. La educación preescolar es una alternativa viable hoy de cara a “igualar” las oportunidades educativas y, en consecuencia, un modo de prever posibles fracasos escolares en los alumnos de primaria. Y esto es así no sólo por lo que los niños aprenden, sino sobre todo por los intereses que en ellos despiertan, los hábitos de trabajo que adquieren, la educación que los padres reciben, etc., si desde este momento empiezan a relacionarse con el centro. Fue evidente en el estudio, que los niños estudiados que habían carecido de jardín en la infancia tenían problemas de comportamiento, de integración al grupo y a la inversa; por el contrario, sus compañeros que habían asistido al preescolar se integraban fácilmente en la vida escolar. Esto permitió concluir que las dificultades de comportamiento y adaptación en los primeros años de primaria pueden deberse en parte a la ausencia de educación temprana en los niños.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Dar a conocer a los educadores algunas alternativas que le permitan orientar a los niños que carecen de preescolar, para optimizar así su proceso de adaptación y rendimiento escolar en los primeros años de educación primaria.

3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

3. Determinar los efectos de la educación preescolar sobre las perspectivas a largo plazo en la calidad formativa y escolar de los niños.

2. Proponer estrategias que contribuyan a nivelar en los primeros años de primaria el comportamiento entre los niños con preescolar y sus compañeros que no lo han tenido.

4. REFERENTES TEÓRICOS

4.1 EL PREESCOLAR

Históricamente la educación de preescolar surge y se desarrolla como un servicio educativo ligado a los sectores medios y altos de la población. Originaria de los países denominados desarrollados, su incorporación como servicio educativo a los del Tercer Mundo se produce tiempo después.

Un consorcio de proyectos de investigación preescolar de Estados Unidos (El Consorcio para Estudios Longitudinales¹) ha seguido a sus niños no solamente a lo largo de la primaria sino, en algunos casos, hasta la secundaria. Los resultados más promisorios provienen de los resultados aunados de siete de estos estudios experimentales, que muestran que los niños que participan en programas preescolares tienen menos probabilidades de fallar en los requisitos escolares que determinan si un niño debe repetir un año, asistir a clases de educación especial o abandonar la escuela. Esto indica que a pesar de las diferencias no significativas en los resultados de medidas de aptitud cognoscitiva, después de algunos años primaria, hay un efecto persistente del tratamiento; efecto que parece relacionado en parte con habilidades

¹ Referenciado por: MCKAY, Arlene y MACKAY, Harrison. El progreso de la escuela primaria después de la experiencia preescolar: problemática de investigación de seguimiento y hallazgos del estudio de Cali, Colombia. En: Evitando el fracaso escolar: informe del seminario sobre investigación preescolar. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. Mayo 26-29 1983. p.36

cognoscitivas pero también con la adquisición de comportamientos que son apropiados para el éxito escolar.

Se presto especial atención al diseño de programas educativos que proporcionaran continuidad entre el preescolar y la primaria, puesto que la hipótesis era que la causa principal de la imposibilidad de sostener los efectos medidos de los efectos medios de los programas preescolares a través de la primaria, era la falta de continuidad entre las dos clases de experiencias.

Según Mc Kay ², en programas preescolares para niños desfavorecidos, los resultados a corto plazo son a menudo positivos y demuestran que el niño responde a medios educativos que lo estimulan. En estudios donde ha habido intervenciones con los mismos niños por dos o más períodos de tratamiento consecutivo, los datos muestran que las respuestas de los niños son mayores durante el primer período y luego se mantienen constantes o se consolidan.

4.1.1 El Contexto Escolar

De acuerdo a María Victoria Trianes³, el contexto escolar es donde niños pasan varias horas al día a lo largo de su vida. Para muchos de ellos, la escuela no plantea problemas especiales y se divierten con la interacción con

² MCKAY, Arlene, Ibid. P, 38

³ TRIANES TORRES María Victoria. Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar. Málaga: Aljibe, 1999. p.12

compañeros y las numerosas actividades sociales que los contextos escolares proporcionan. Independientemente de si les gusta las actividades académicas. A su vez, las relaciones con iguales juegan un importante papel en el ajuste o adaptación a la escuela. La aceptación y el rechazo de los compañeros de clase, así como la amistad entre ellos, son dos áreas de investigación clásicas en las que se han encontrado relaciones entre problemas de adaptación social como rechazo de iguales, soledad o aislamiento, y dificultades de aprendizaje escolar, de adaptación a la escuela, dejar la escuela precozmente y otros índices psicopatológicos.

La familia y colegio son dos contextos diferentes que ofrecen distintas oportunidades de aprendizajes en cuanto al desarrollo social. La educación formal demanda patrones de interacción más circunscritos y restringidos que los que se producen en la familia, que suele tolerar una más amplia diversidad de tipos de interacción en los hijos. Por esto, se ha apuntado anteriormente, que adecuarse a las demandas de la escuela puede ser una tarea dura para ciertos niños, que por su educación familiar, su temperamento o la falta de la etapa preescolar, se adaptan con dificultad a sus reglas.

Las demandas de la escuela son diversas y el niño recibe permanente feedback acerca de la calidad de su adaptación a las mismas. En el terreno interpersonal estas demandas se refieren a relaciones nuevas o ya existentes con compañeros de clase y maestros. La reputación que un alumno adquiere,

las expectativas de los iguales y del profesor, las presiones a la conformidad, al seguimiento de las normas, moldean la conducta de los alumnos, desde los inicios de la escolarización, diferenciado a los niños que se adaptan a estas demandas de los inadaptados.

Schneider⁴ afirma que la adaptación comienza en la escuela infantil, momento en el que los objetivos educativos buscan prioritariamente la socialización y estimulación sociocognitiva del niño. Se reconoce que, cuando la escuela infantil y las guarderías ofrecen unos ambientes educativos de calidad y existen relaciones de afecto entre los cuidadores, profesores y alumnos, se proporcionaron a los alumnos las oportunidades intensivas y guiadas de interacción con sus iguales que son un factor detonante del desarrollo de las habilidades sociales.

4.2 PROCESOS, HABILIDADES Y ACTITUDES QUE SE DESAROLLAN EN EL PREESCOLAR, Y SU IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

4.2.1 Importancia del Preescolar

Efectivamente, el jardín de infantes es lo que se conoce por educación preescolar, y no una simple guardería infantil. Por ello, es aconsejable que los

padres manden a su hijo durante dos años al centro de educación inicial. El primer año constituye una transición evolutiva, una adaptación a la vida escolar, al grupo, mediante actividades creativas y juegos.

El segundo año tiene una gran importancia para el futuro escolar del niño. Además de las actividades educativas y creativas generales, aprenderá los fundamentos de la lectura, de la escritura y del cálculo. El niño va a ejercer sus facultades visuales, auditivas, su memoria, su juicio y su atención en forma de juegos. Desde luego, no termina la preescolar sabiendo leer y escribir, pero sí habrá aprendido lo suficiente para que, desde el momento en que inicie la enseñanza primaria, todos esos conocimientos encajen como las piezas de un rompecabezas y esté en condiciones de leer y escribir.

Se puede resumir el trabajo preparatorio de la preescolar del siguiente modo:

- + Integración social
- + Aptitud para las actividades de grupo
- + Descubrimiento de la capacidad expresiva
- + Desarrollo de los sentidos, del juicio y la reflexión
- + Preparación para la lectura, la escritura y el cálculo
- + Desarrollo del vocabulario

⁴ SCHNEIDER (1993) Citado por TRIANES TORRES, María Victoria.

+ Creación del deseo de leer y escribir.

Un niño que culmina con éxito la preescolar, sabe, por término medio, copiar una frase de tres o cuatro palabras, reconocer las letras y las cifras, contar hasta cien y reconocer algunos grupos de letras y palabras, como su nombre y apellidos.

4.2.2 Habilidades y actitudes que se desarrollan en el preescolar

Las motivaciones de la conducta del niño cambian sustancialmente a lo largo de la edad preescolar. El preescolar más pequeño actúa, la mayoría de las veces, al igual que en la infancia temprana, impulsado por los sentimientos y deseos que experimenta en cada momento dado y no se da cuenta que las motivaciones que le han inducido a realizar esa acción. El preescolar mayor es mucho más consciente en su comportamiento, y expone en muchos casos perfectamente los motivos de su conducta en cada circunstancia concreta.

Un mismo comportamiento de niños de distinta edad puede obedecer a estímulos totalmente distintos. Al mismo tiempo, algunas motivaciones son típicas de la edad preescolar en general e influyen de manera especial en el comportamiento del niño. En primer lugar son las motivaciones relacionadas con el interés del niño por el mundo de los adultos. Este deseo de parecerse al

adulto es el que anima al niño en el juego de roles. Con frecuencia este deseo sirve para lograr que el niño se comporte correctamente en una situación cotidiana.

Otro grupo importante de motivaciones que determinan el comportamiento del niño son las lúdicas, relacionadas con su interés por el juego. Esas motivaciones que dependen del juego, también se deben al deseo de actuar como adulto. Más allá de los límites del juego estas motivaciones marcan toda la conducta del niño y dan un carácter especial a la infancia preescolar. El niño es capaz de convertir cualquier cosa en juego. Con frecuencia; cuando parece que realiza un trabajo serio o está enfrascado en el estudio, en realidad el niño ha creado en su mente una situación imaginaria y está jugando.

En la edad preescolar se forman nuevos tipo de motivaciones debido a una mayor complejidad de actividades del niño. Este el carácter de las motivaciones cognitivas y competitivas.

Con frecuencia se ve la curiosidad del niño de preescolar por saber. En realidad, las preguntas del niño no siempre son muestra de un interés cognoscitivo. Con la mayor parte de sus preguntas el preescolar de edad menor y mediana pretende únicamente acaparar la atención del adulto, entrar en contacto con él, compartir con él lo que siente. Por eso es frecuente que el niño corte la explicación del adulto para hacerle nuevas preguntas. Sólo

paulatinamente, influenciado por los adultos, que le educan y le transmiten conocimientos, el niño se interesa más y más por lo que lo rodea y siente mayor deseo de conocer.

Las actividades conjuntas con los coetáneos, principalmente el juego, regido por unas reglas, despiertan en el niño el deseo de autoafirmarse y, en con base en ello, el afán de ganar, de ser el primero. Los preescolares mayores despliegan su afán competitivo incluso en actividades que no tienen carácter de competición. A los niños les gusta comparar continuamente sus éxitos, son dados a la jactancia y les duele mucho el fracaso.

En el desarrollo de las motivaciones de conducta desempeñan un papel importante las razones éticas que a lo largo de la edad preescolar van cambiando y transformándose a medida que el niño asimila las normas morales y aprende a valorar sus propias acciones. Inicialmente el niño observa las reglas de conducta únicamente para mantener con los adultos unas relaciones positivas. El elogio y la caricia que el niño obtiene por el buen comportamiento producen en el sentimientos agradables; así, poco a poco, el cumplimiento de las reglas se convierte para él en el ago positivo y obligado. Los preescolares de menor edad se comportan de acuerdo a las normas éticas sólo con los adultos o los niños por los que sienten simpatía. El preescolar de mayor edad extiende su conducta ética a un amplio círculo de personas, con las que mantienen un contacto directo. Es porque que comprende el auténtico

significado de las reglas éticas y sabe que debe aplicarlas obligatoriamente en sus contactos con cualquiera.

Dentro de las motivaciones éticas de la conducta cada vez adquieren más importancia las motivaciones sociales, el deseo de ser útil a los demás. El preescolar de menor edad ya es capaz de realizar una tarea no difícil para satisfacción de otras personas. Los niños de las distintas edades preescolares también tienen un comportamiento distinto en el juego, en el que el éxito de su equipo depende de cada uno de ellos. El preescolar menor, y en parte el mediano, se preocupa únicamente de su propio éxito; otra parte de los de edad mediana y los mayores actúan para lograr el éxito de todo el equipo.

Cuando se trata de ayudar a otros, el preescolar de mayor edad da muestras de cumplir con las normas éticas de manera consciente. La conducta del preescolar es el mantenimiento de las relaciones positivas con los adultos y con otros niños.

A medida que se extiende sus contactos con los de su edad, al niño le importa cada vez más la opinión que sus compañeros tienen de él. El niño de tres años que ingresa en un jardín de infancia puede pasarse los primeros meses comportándose como si a su alrededor no hubiera otros niños. Si quiere sentarse puede quitar la silla a otro niño; pero con el tiempo la situación cambia, las actividades comunes y la formación de la sociedad infantil hace de la

opinión positiva y de las simpatías que le profesan sus coetáneos una motivación eficaz de la conducta del niño. Sobre todo el niño procura ganarse las simpatías de aquellos niños que le agradan y que gozan de popularidad en el grupo.

En la edad preescolar se desarrollan las motivaciones del amor propio y de la autoafirmación. Estos sentimientos surgen en el límite entre la infancia temprana y la edad preescolar, cuando el niño se ve como un ser aparte de los demás y toma al adulto como modelo de comportamiento.

4.2.2.1 Desarrollo del lenguaje en la edad preescolar

En la edad preescolar el niño amplía el círculo de conocidos, se hace más independiente, rebasa los marcos de las relaciones familiares y se pone en comunicación con más gente, principalmente con niños de su edad. Esta ampliación de las relaciones requiere del niño un buen dominio de sus medios de comunicación, principalmente del lenguaje. Además, al hacerse más complejas las actividades del niño, requieren un lenguaje de mejor calidad. El lenguaje se desarrolla en varias direcciones: se perfecciona a través del contacto práctico con otras personas y se convierte, al mismo tiempo, en un instrumento del pensamiento, que será base de una reorganización de los procesos psíquicos.

Al finalizar la edad preescolar y en determinadas condiciones de educación el niño comienza a comprender la estructura del lenguaje, lo que en el futuro le servirá para hablar y escribir correctamente.

4.2.2.2 Desarrollo Sensorial del niño preescolar

La infancia preescolar es un período de intenso desarrollo sensorial, es cuando el niño perfecciona su capacidad para orientarse en las propiedades externas y en las relaciones de los objetos y los fenómenos, en el espacio y en el tiempo.

El niño, al percibir y manipular los objetos, aprecia su color, su forma, su tamaño, su peso, su temperatura, su superficie, etcétera. Cuando escucha la música, aprende a percibir la melodía, a destacar la altura de los sonidos, a captar el ritmo; al escuchar el lenguaje aprende a distinguir las diferencias en la pronunciación de sonidos parecidos. También aumenta su capacidad para establecer la situación espacial de unos objetos con respecto a otros, determinar el transcurso de los acontecimientos y los espacios de tiempo que los dividen.

El desarrollo sensorial del niño preescolar tiene dos causas mutuamente relacionadas: 1) el niño asimila los conceptos que proceden de las distintas propiedades y relaciones de los objetos y fenómenos, y 2) domina nuevas

operaciones perceptivas que le permiten captar el mundo circundante de una manera más completa y desmembrada.

4.2.3 Preparación Psicológica del preescolar para la escuela

La preparación psicológica con vistas al futuro curso de los estudios en la escuela es una de las metas más importantes de la formación del niño preescolar.

El ingreso en la escuela representa un vuelco en la vida del niño, que cambia toda su forma de existencia, le sitúa en una nueva posición social y le sitúa en una nueva posición social y le posibilita unas nuevas relaciones con el adulto y con sus coetáneos.

Lo destacable en la situación del escolar es que sus estudios son una actividad obligatoria y socialmente importante. El niño responde ante el maestro, ante la escuela y ante su familia del cumplimiento de esa actividad. La vida del escolar se halla reglamentada por un sistema de normas escritas obligatorias para todos los escolares. El propósito fundamental de esa vida es adquirir conocimientos comunes para todos los niños.

También las relaciones de los escolares en la clase son distintas a la de los niños en el grupo del jardín de infancia. El rasero principal que establece la

posición del niño entre sus coetáneos pasa a serlo la calificación, el éxito de los estudios. Al mismo tiempo, la participación conjunta en una actividad obligatoria da lugar a nuevos tipos de relaciones mutuas, basadas en la responsabilidad común.

La actividad escolar, tanto por su contenido como por su organización, difiere sustancialmente de las actividades características de la edad preescolar. La asimilación de conocimientos es en la escuela el único objetivo y aparece en su estado puro, no enmascarado con tareas de tipo lúdico o productivo. El niño estudia para adquirir un bagaje cultural de cara al futuro.

Todas estas particularidades de la vida y de las actividades del escolar suponen exigencias muy grandes de su personalidad, sus cualidades psíquicas y sus conocimientos.

Según Ana Miranda y Sonia Jarque ⁵, las encuestas entre los preescolares mayores muestran que, salvo contadísimos casos, todos los niños quieren pasar del jardín de infancia a la escuela. La posibilidad de estudiar no es lo único que atrae al niño. En el preescolar ejerce una poderosa atracción los atributos externos de la vida escolar: el pupitre, los timbres, los recreos, las calificaciones, la cartera, etc. Este interés por lo externo es menos importante

⁵ MIRANDA CASAS, Ana y JARQUE, Sonia. Teorías actuales sobre el desarrollo. Málaga : Aljibe.1999 . p212

que el deseo de estudiar, claro está, pero también tiene su valor positivo, pues expresa el deseo del niño de cambiar de lugar, su posición en la sociedad.

La preparación intelectual del niño para la escuela incluye varios aspectos mutuamente relacionados. El niño que ingresa en primer grado escolar debe poseer determinados conocimientos del mundo circundante: de los objetos y sus propiedades de los fenómenos de la naturaleza viva y muerta, del hombre y la sociedad y conocer las normas de comportamiento. Pero no importa tanto el volumen de conocimientos como su calidad, es decir, en qué medida las nociones del niño adquirió en la infancia preescolar son correctas, exactas y sintetizadas.

La inteligencia imaginativa del niño de edad de preescolar mayor está bien dispuesta para asimilar conocimientos generalizados; con una enseñanza correcta el niño asimila bien las ideas, en las que se reflejan las leyes básicas de distintos fenómenos de la realidad. Estas ideas son fundamentales por cuanto permiten al niño pasar a la escuela y asimilar conocimientos científicos. La formación preescolar cumple su cometido si el niño llega a la escuela conociendo las bases para el estudio de las ciencias sabiendo distinguir lo vivo, la planta del animal, lo natural de lo creado por el hombre, lo bueno de lo útil. La asimilación del sistema de conceptos científicos será cosa del futuro.

La escuela primaria parte en sus programas de que el niño no tiene ninguna formación especial y que hay que enseñarle a leer y a contar desde un principio. Por tal razón, la preparación del niño para el ingreso en la escuela no contempla como obligatorios esos conocimientos. Eso no es obstáculo para que una parte considerable de los niños, al ingresar en primer grado, ya sepan leer y casi todos contar. Esta preparación, este conocimiento de la lectura y las matemáticas más elementales del preescolar puede ser un factor influyente en los estudios escolares. También debe considerarse positivo el que el niño sepa distinguir entre los aspectos fonéticos y sustanciales de la palabra, comprender las relaciones cuantitativas de los objetos y su diferencia de los valores figurativos de esos objetos, así como conocer los conceptos elementales de las matemáticas, tales como el número.

Para el niño que ingresa en la escuela lo más importante no son los propios conocimientos que él posee, sino el nivel de desarrollo de sus intereses cognoscitivos y de su actividad cognoscitiva. La disposición positiva hacia la escuela y hacia el saber no asegura por sí un aprendizaje estable si al niño no le atrae el contenido de la enseñanza que recibe en la escuela, sino le interesa conocer cosas nuevas.

La formación de intereses cognoscitivos es un proceso paulatino y duradero; si en la edad preescolar no se ha presentado la suficiente atención a esos intereses, no surgirán nada más al ingresar en la escuela. En la escuela

primaria los que experimentan mayores dificultades no son los niños que al finalizar la edad preescolar saben menos, sino los intelectualmente pasivos, los no acostumbrados a pensar, a resolver problemas no directamente relacionados con una situación lúdica o vital.

La instrucción preescolar sistemática ayuda a formar unos intereses cognoscitivos estables, pero aún así una parte de los niños se manifiesta intelectualmente pasiva, lo que requiere una profunda labor individualizada.

Un nivel suficiente de la actividad cognoscitiva del preescolar mayor, que asegure un buen rendimiento en la escuela primaria, comprende además el control voluntario de esa actividad y determinadas características de percepción y de la inteligencia.

El niño que ingresa a la escuela, debe ser capaz de llevar a cabo un examen sistemático de los objetos y de los fenómenos, destacar sus variadas propiedades. El niño tiene que tener una perceptibilidad lo suficientemente completa, precisa y discriminada que le permita realizar una labor propia con distintos materiales bajo la dirección del maestro. El niño debe de saber destacar los aspectos esenciales de los objetos.

Para el estudio en la escuela y el aprendizaje sistemático es sumamente importante la inteligencia del niño. El niño tiene que saber destacar lo

importante en la realidad que lo rodea, saber comparar, ver las diferencias y las semejanzas, razonar, hallar las causas de los fenómenos y sacar conclusiones.

Finalmente, la preparación psicológica del niño para la escuela comprende aquellas cualidades de su personalidad que le permitan incorporarse a la colectividad y hallar en ella su sitio. A ello ayudan las reglas de conducta asimiladas por el niño en el contacto con sus coetáneos en la edad preescolar.

En los preparativos del niño para la escuela tiene una importancia básica los juegos y las operaciones productivas: precisamente en esas actividades surgen por primera vez las motivaciones sociales de la conducta y la jerarquía de las motivaciones y se forman y perfeccionan las operaciones de la percepción y de la inteligencia y se desarrollan los hábitos sociales de la convivencia. Indudablemente, éste no surge de manera espontánea, sino bajo la dirección constante del adulto, que transmite a las nuevas generaciones sus experiencias de conducta social, ayudando a la formación de hábitos necesarios. Hoy ciertas cualidades del niño preescolar que sólo pueden lograrse mediante una enseñanza sistemática, como son la capacidad elemental para aprender y un nivel suficiente de voluntariedad de los procesos cognoscitivos.

En la preparación psicológica del niño para la escuela es importante también la labor educativa especial que se desarrolla en el jardín de infancia con los niños de edad preescolar mediana y mayor. Así, los niños obtienen conocimientos

generalizados y sistematizados, aprende a orientarse en la nueva realidad. En el proceso de ese aprendizaje el niño adquiere los elementos para una interpretación teórica de la realidad que le permitirá asimilar de manera consciente las ciencias.

4.3 ADAPTACION Y AJUSTE ESCOLAR

El contexto escolar es donde niños y adolescentes pasan varias horas al día a lo largo de su vida. Para muchos de ellos, la escuela no plantea problemas especiales y se divierten con la interacción con compañeros y las numerosas actividades sociales que los contextos escolares proporcionan, independientemente de si les gusta o no las actividades académicas. A su vez, las relaciones con iguales juegan un importante papel en el ajuste o adaptación a la escuela. La aceptación y el rechazo de los compañeros de clase , así como la amistad entre ellos, son dos áreas de investigación clásicas en las que se ha encontrado relaciones con problemas de adaptación social como rechazo de iguales, soledad o aislamiento, y dificultades de aprendizaje escolar, de adaptación a la escuela, dejar la escuela precozmente , entre otros.

De acuerdo a Ladd⁶, tanto la adaptación como el ajuste escolar son procesos que se producen a lo largo del tiempo y suponen la forma de desenvolverse en este contexto, satisfaciendo sus demandas e intentando alcanzar los criterios

⁶ LADD (1989) Citado por TRIANES TORRES María Victoria. Op cit. P. 12

de éxito que imponen los agentes sociales (padres, profesores, iguales) y la propia cultura escolar. Este mismo autor destaca, que la adaptación escolar se produce como fruto de la interacción de los siguientes factores:

- a) las características personales (género, emocionalidad, etc)
- b) las competencias comportamentales y cognitivas (habilidades de solución de problemas)
- c) Características de los entornos interpersonales (experiencias formativas, profesores comprensivos y hábiles)
- d) Las normas concretas de la clase y centro: por ejemplo, en relación a las sanciones disciplinarias, las reglas que regulan la aceptación por los compañeros, etc .

La adaptación social se refiere a la calidad de las interacciones interpersonales que están reguladas por las normas y expectativas de los contextos sociales debiendo satisfacer sus expectativas y demandas.

La adaptación social y escolar están íntimamente relacionadas en la infancia y edades medias debido a que los aprendizajes escolares en estas edades requieren habilidades previas de aprendizaje, pero también sociales, y además, los objetivos de la educación primaria no son sólo de logro académico sino social. El fracaso en satisfacer algunas tareas y demandas sociales de los

entornos escolares, puede desembocar en procesos de desajuste o inadaptación a la escuela; entre ellas se puede contar:

- La entrada a la escuela: demanda separación del ambiente familiar, introducción a las tareas escolares centradas en el aprendizaje de la lectura y escritura, y nuevas interacción y juego con iguales.
- Las tareas escolares: presenta demandas complejas. Existen tres tipos de competencias necesarias para afrontar la educación primaria: 1) Motivación de logro, es decir, deseos de dominar las tareas escolares, de obtener buena calificación, valoración positiva del trabajo escolar; 2) competencias percibidas, es decir, auto eficiencia y seguridad en poder realizar las tareas académicas con éxito.; y 3) conducta escolar apropiada, ya que se requieren hábitos de trabajo en la tarea. Seguir las instrucciones del profesor , relaciones cooperativas con los compañeros.

Las relaciones entre compañeros a lo largo de la primaria son, para algunos alumnos, fuente de tensiones, por ejemplo, alumnos rechazados por los demás, ignorados en clase, o alumnos que necesitan de la aprobación de los demás, son más dependientes, introvertidos o de gustos o aficiones diferentes, o no tienen amigos, etc. Estos ejemplos y otros ponen de manifiesto las demandas, insatisfacciones y tensiones que puede plantear las relaciones sociales. Al mismo tiempo, estas carencias pueden repercutir gravemente en la autoestima

y competencias percibidas del alumno, y producir sentimientos de soledad, depresión y aislamiento.

4.4 RENDIMIENTO ESCOLAR

Los factores afectivos tales como la autoestima, locus de control y motivación de logro están estrechamente relacionados entre sí y todos muestran relación con el rendimiento escolar. Todos estos factores pueden ser afectados por las prácticas al interior de la sala de clases, así como por las prácticas de los padres en el hogar.

Hoy en día existe gran cantidad de evidencia empírica concerniente al peso que tiene las variables o recursos internos del niño sobre el rendimiento escolar. De hecho, entre los numerosos estudios que investigan la relación de diversas variables con el rendimiento académico, los que arrojan resultados más concluyentes son aquellos que estudian aspectos tales como la autoestima, expectativas y motivación de los alumnos, encontrando que aquellos niños que tienen un buen autoconcepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento y una motivación intrínseca por aprender, consistentemente obtienen más logros en el colegio que aquellos que muestran una autoestima pobre, bajas expectativas y una escasa motivación.

4.4.1 Autoestima y rendimiento escolar

Uno de los recursos internos sobre los cuales existe mayor consenso en cuanto a su relación con el rendimiento académico es la autoestima de los alumnos. La autoestima ha sido definida por Burns⁷ como la valoración que las personas hacen de sí mismas, relacionada con el sentido de autorespeto, identidad, seguridad y confianza, propósito y sentido de competencia. Así, no es raro que exista una fuerte asociación entre esta variable y el rendimiento escolar, si consideramos la importancia que pueden tener las experiencias escolares en la autovaloración de un niño y si tomamos en cuenta, por otro lado, que un niño con una alta autoestima tendrá una sensación de competencia, la cual le permitirá enfrentar los desafíos escolares con confianza y creatividad.

4.4.2 Autoconcepto

Casals⁸ define el autoconcepto, como las cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo. También se suele definir autoconcepto como la imagen que tenemos de nosotros mismos en la dimensión cognitiva, perceptual y afectiva.

⁷ BURNS (1990) Citado por CASALS, Esther. Educación infantil y valores. Bilbao: Editorial Desde de Brower, 1999.

⁸ CASALS. Ibid. P.176

4.4.3 Relación entre autoconcepto académico y rendimiento escolar

Hoy en día existe una gran cantidad de evidencia que indica una relación positiva entre los niveles de autoestima y autoconcepto y el rendimiento escolar. Aquellos niños con mejor autoconcepto académico son quienes tienen también un mejor rendimiento.

Los éxitos relacionados con el logro académico influyen el autoconcepto a través de varios mecanismos, en particular a través de la evaluación por parte de los otros significativos (por ejemplo, profesores y padres). De acuerdo a lo anterior, es posible sostener que el autoconcepto académico es fundamentalmente el resultado del rendimiento pasado, más que la causa del rendimiento posterior.

4.4.4 Contexto escolar y desarrollo de la autoestima

La autoestima y autoconcepto no sólo son importantes en la predicción del rendimiento, sino que juegan un rol fundamental en la salud mental y buen desarrollo afectivo de los escolares. Sin duda, la experiencia escolar será un factor determinante para el desarrollo de la autoestima, dado el gran impacto de las experiencias de rendimiento escolar tanto en el niño como en su familia. Según Milicic⁹, la experiencia escolar determinará en forma importante el

⁹ MILIC (1995), citado por CASALS. Ibid. P. 180

bienestar socioemocional de un niño y tendrá efectos significativos durante la vida adulta de éste.

De aquí la importancia de evaluar cómo el contexto escolar afecta el desarrollo de una autoestima positiva o negativa en los niños, analizando la cuestión de si las condiciones actuales de los sistemas escolares fomentan o no una autovaloración positiva en los niños. Para ello es útil utilizar, en primer lugar, cuáles son los factores que inciden en el autoconcepto a lo largo del desarrollo.

4.4.4.1 Desplazamiento del foco del autoconcepto hacia la competencia en la edad escolar

Si se analiza desde este punto de vista lo que ocurre con un niño de 7 años, ya inserto en el medio escolar. El foco de su autoconcepción se va desplazando gradualmente desde las cosas que suele hacer hacia aquellas cosas en las que es bueno. Combínese este conocimiento con el hecho de que las dos maneras principales de evaluar los niveles de competencia en la escuela son a través de la evaluación del profesor y a través de la comparación con otros niños, es decir, dos factores externos al propio niño. Así, con el ingreso a la escuela el origen de la percepción de sí mismo se desplaza desde la propia percepción, a la percepción que los demás tienen de sí mismo.

Esto es concordante con el análisis que hace Eric Erikson ¹⁰en su teoría del desarrollo psicosocial, de la forma en que el ingreso a la escuela puede afectar la autopercepción del niño. Según este autor, en la edad escolar se oponen en el niño las fuerzas de la industria y la inferioridad. Por una parte, el niño se ve impulsado a poner en práctica las habilidades adquiridas en la práctica escolar, pero siempre enfrentando el miedo de sentirse inferior que el resto de sus compañeros. En esta edad es cuando el niño comienza a tener mayores parámetros de comparación con niños de su edad y esto puede provocar un efecto determinante en su autoestima. El niño se pone constantemente en comparación con sus semejantes y va adquiriendo, con base a su desempeño dentro del grupo, un sentimiento de competencia para enfrentar las tareas escolares, o bien de un sentimiento de inferioridad y de incapacidad para salir victorioso de la situación escolar. En este último caso, lo que se producirá será una actitud de inercia, donde el niño va poniendo cada vez menos interés en las tareas escolares, puesto que ha perdido la confianza en que será capaz de salir victorioso de ellas.

4.4.4.2 Habilidades interpersonales y autoconcepto

El aspecto social de la escuela no sólo influye la autoestima de los niños a través de la comparación con otros, sino también, al poner en tela de juicio un nuevo conjunto de habilidades que hasta entonces el niño había tenido poca

¹⁰ ERICKSON, ERIC (1979) citado por CASALS. Ibid,p,181

oportunidad de evaluar: las habilidades interpersonales o habilidades sociales. Bernstein y Rosenberg¹¹ afirman que, además de desplazarse de lo físico a lo psicológico, las descripciones de sí mismo van variando su foco con la edad desde aspectos conductuales, emocionales y situacionales, hacía características de la personalidad social, tales como capacidad para hacer amigos o aceptación de las normas sociales. Esto realza la importancia de que el niño tenga en la escuela oportunidades efectivas para desarrollar buenas habilidades sociales y habilidades de interacción con otros general.

4.4.5 Actitud de los profesores y autoconcepto

Una apreciación consistente – por parte del profesor y de otros significativos- relativa a un buen desempeño puede generar en un niño una percepción de sí mismo como poco capaz, percepción que será en adelante muy difícil de modificar. Así, las percepciones expresadas por los profesores acerca de sus alumnos son claramente determinantes en el aprendizaje cognitivo y social de un niño.

Respecto a la importancia de los educadores en el rendimiento de los niños, Hokoda y Fincham¹² han observado que uno de los factores que permiten predecir el comportamiento de los niños frente a una tarea difícil es la mediación que hacen los maestros de dichas tareas. Así, si los maestros,

¹¹ BERNSTEIN Y ROSENBERG (1982) Citados por CASALS. Ibid. P,182

connotan las experiencias de fracaso en oportunidades de aprendizaje en lugar de connotarlas como oportunidades para evaluar el niño, es más probable que el niño muestre persistencia y esfuerzo frente a las dificultades, en lugar de afecto depresivo y evitación de los desafíos.

Lo anterior conduce a una interesante reflexión acerca de las posibilidades que ofrece el sistema escolar para el desarrollo de las actitudes positivas y productivas frente a las dificultades. Lo que surge de manera natural es insistir en la necesidad de connotar las situaciones escolares como posibilidades de aprendizaje, en lugar de connotarlas, como suele hacerse, como situaciones de evaluación.

Otro factor del contexto escolar que incidirá en el desarrollo de concepto de sí mismo es la interacción del niño con su grupo de pares. Esta se ve influida, entre otros factores, por el éxito o fracaso que exista dentro del grupo en curso. Así, los alumnos más aventajados tendrán un estatus especial respecto de la clase y los que han tenido reiterados fracasos, serán relegados a un segundo plano. Esto puede resultar especialmente conflictivo en las primeras edades de los niños, cuando estos suelen expresar sus ideas sin inhibiciones y a mantenerlas gracias al apoyo del grupo de amigos.

¹² HOKODA Y FINCHAM (1995) citados por CASALS. Ibid. P.183

La interiorización de estas y otras ideas va a depender especialmente de la valoración que el niño tenga de la (s) persona(s) que las expresen – qué tan significativas sean esas personas- y de la valoración que exista dentro de su contexto social acerca de las características que se le adjudican. Por ejemplo, si el niño está convencido que es buen dibujante, ello le será más valioso si en su medio se le otorga especial importancia a tener dichas habilidades.

Así, con el ingreso del niño al sistema escolar, se produce un cambio en los factores que afectan el desarrollo de la autoestima y del concepto de sí mismo. Estos factores pasan de ser exclusiva propiedad de la familia, a multiplicarse y a ser compartidas por pares, profesores y toda la gama de experiencias que proporcionan el colegio. Así, el autoconcepto se formaría gradualmente a partir de las experiencias y de las interacciones del individuo con su realidad, siendo la familia el principal agente y la configuración de la autoimagen primaria, en aspectos físicos y psicológicos; ésta se integraría posteriormente con una autoimagen secundaria, en la que los principales agentes socializadores serían la familia extensa, los pares y la escuela.

En resumen, estos autores concluyen que las conductas que más ayudan a los niños a desarrollar patrones de persistencia y autoeficacia son los siguientes:

- ✓ Redirigir la atención del niño desde la habilidad hacia el dominio de la tarea concreta.

- ✓ No sugerir renunciar cuando hay una creencia o conducta de desesperanza.
- ✓ Establecer objetivos de desempeño, pero no usarlos como un criterio evaluativo.
- ✓ Ignorar verbalizaciones y efectos negativos de los niños, respondiendo a ellos, en lugar de con una confirmación, con una estrategia de ayuda o enseñanza, lo cual también redirige la atención del niño desde su propia habilidad a la tarea-

Además de lo anterior, se debe tener en cuenta el factor familiar, puesto que se ha observado, que la conducta de los padres y otros adultos significativos tienen gran importancia en el enfrentamiento que hará el niño de las tareas de aprendizaje.

4.4.6 Desarrollo de la autoestima positiva en la escuela

En vista de la numerosa evidencia que señala la escuela como uno de los factores predominantes en la formación del autoconcepto y autoestima a partir de cierta edad, no es bizarro plantear la necesidad de que la institución escolar asuma su responsabilidad en fomentar una buena autoestima en los niños. Maris¹³, señala los siguientes aspectos generales que deben tomar en cuenta la escuela a la hora de atender la necesidad de autoestima de sus alumnos:

¹³ MARIS (1993), citado por CASALS. Ibid. P, 184

- Orientación hacia la progresiva construcción de una personalidad autónoma, tomando conciencia de la importancia del desarrollo de un locus de control interno.
- Planificación de estrategias docentes que requieren de la participación activa de los alumnos y a la vez que controlen el proceso de aprendizaje.
- Proponerse como objetivos educativos la formación de hábitos relativos al trabajo intelectual, hábitos que a la vez comprometen y exigen la esfera valorativa, íntimamente ligada a la toma de conciencia de los propios logros y dificultades involucrados en el proceso de aprender.
- Todo esto implicaría colocar en el centro del proceso educativo al sujeto, como centro consciente y autónomo.

4.5 MOTIVACION Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Los efectos asociados a las situaciones de aprendizaje parecen ser de gran relevancia para el desempeño de los estudiantes en dichas situaciones. Como lo demuestran los estudios sobre autoestima y autoeficacia, los niños con buen rendimiento muestran una actitud positiva y confiada frente a las tareas de aprendizaje. Un tercer rasgo que los niños de buen rendimiento suelen exhibir

es un alto compromiso emocional –y conductual- con la tarea. Esto último se ha relacionado con una alta motivación por el aprendizaje.

Aunque la motivación de logro aparece como un constructo bastante claro en relación al desempeño escolar, el panorama se complica por la intervención de dos factores que parecen modular el efecto que puede tener la motivación en el logro: el factor social y las atribuciones de éxito-fracaso.

4.5.1 Preescolar y motivación

Durante los primeros años de la niñez, antes de que los niños ingresen al jardín o a la escuela, la motivación de logro se caracteriza por ser autónoma, es decir, orientada a una comparación con estándares interno, donde el desempeño se compara con el logro previo. Sin embargo, una vez el niño entra al preescolar, es posible que la motivación de logro cambie, orientándose hacia lo social, donde el logro es comparado prioritariamente con el logro de los otros.

En general, lo anterior apunta al desarrollo de sentimientos de aceptación, confianza, pertenencia y a la estimulación de las experiencias de afecto positivo en el preescolar y luego en la escuela.

5. DISEÑO Y ENFOQUE METODOLOGICO

En primera instancia se considero un panorama de las diferentes teorías que se han tejido alrededor de la importancia del preescolar en la adaptación y el éxito escolar en los primeros años de la educación primaria, con el fin de tenerlas como guías de interpretación de la situación preocupante que fue observada.

Luego se determinaron las técnicas de recolección de la información, que básicamente se centraron en la observación, así como en la interacción con los alumnos a través del aula de clase y los talleres de familia con los padres. La aplicación de estas técnicas permitieron el acceso a las formas de expresión de los niños y sus padres. Sin duda a través de sus narraciones, se fueron ofreciendo las claves para comprender las dimensiones de la problemática.

5.1 REGISTRO DE LA INFORMACIÓN: DIARIO DE CAMPO

Toda la información recolectada fue registrada en el diario de campo. Esta herramienta de trabajo permitía concentrar las descripciones relevantes que eran observadas, así como las actividades realizadas y algunas notas interpretativas. En general, el diario de campo permite exponer los datos obtenidos, proporcionando de manera ordenada, coherente y sistemática la mayor parte de la información para la explicación de la dinámica del fenómeno.

5.2 ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ADAPTACIÓN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON NIÑOS SIN ESCOLARIDAD TEMPRANA

Los profesores de preescolar y primaria poseen numerosos recursos en su relación docente para motivar, explicar, guiar y orientar a los alumnos. Recibe una formación inicial amplia que tiene como objetivo conseguir el cambio educativo de sus alumnos, logrando objetivos que se proponen en el diseño de instrucción. Unas clases bien organizadas, al mismo tiempo que estimulan las relaciones sociales, promueven la competencia social y unos altos índices de aceptación entre compañeros.

Hay dos formas en que los efectos a corto plazo del preescolar pueden extenderse hasta el éxito a largo plazo de la educación formal. La primera es aprovechando mejor las oportunidades de enseñanzas disponibles. A los niños se les puede ayudar a responder en formas que los hagan a parecer más “escolarizables”, es decir, que se les puede dar una ventaja inicial. Esta ventaja inicial conducirá a poseer mas habilidades de las enseñadas para ser aplicadas en los primeros años de educación formal; capacidad de lectura y escritura, capacidad numérica y otras de tipo cognoscitivo y social.

Una segunda estrategia es involucrar la familia de los niños en este proceso de socialización y adaptación escolar. Si estos cambios en los niños son visibles

para sus padres, y si los padres consideran que estos cambios son deseables, entonces puede esperarse que los mismos padres asignen sus recursos de manera diferente, con miras de ampliar la escolaridad de sus hijos.

En cuanto a las metodologías, los profesores pueden recurrir a sus métodos docentes, pero procurando apartarse del trabajo rutinario propio de las materias escolares, procurando proporcionar actividades que sean experiencias que permitan la comprensión y práctica de las habilidades así como recibir la valoración por ello. Por ejemplo, dramatizaciones, juegos de simulación, situaciones que favorezcan la convivencia y la comunicación, la expresión de las propias ideas, juegos cooperativos, etc. En cuanto a la educación en valores y actitudes se reconoce que la metodología de elección debe promover la reflexión, discusión, intercambio de opiniones, respeto y comprensión del punto de vista de otro, clarificación de valores, discusión de dilemas, entre otros recursos educativos.

De igual forma, el maestro puede adoptar las siguientes actitudes que permitirán un avance positivo en el proceso de adaptación y en el mejoramiento del rendimiento escolar:

- ❖ Ser efusivo y claro al reconocer lo que los niños han hecho correctamente. Si no han cumplido con lo que se esperaba, darles una nueva oportunidad explicando un poco más lo que se espera de ellos.

- ❖ Generar un clima que posibilite la creatividad.

- ❖ Generar un clima emocional cálido, participativo, interactivo, donde el aporte de cada uno pueda ser reconocido. Fomentar especialmente el trabajo en grupos durante la clase.

- ❖ Usar frecuentemente el refuerzo de los logros de los alumnos frente al grupo. Es importante reconocer logros reales que sean sentidos como algo especial y único por el alumno. permitiéndole así procesarlos como éxitos personales.

- ❖ Mostrar confianza en las capacidades de los niños y en sus habilidades para enfrentar y resolver sus problemas o dificultades en distintas materias o situaciones.

- ❖ Motivar a los estudiantes a buscar soluciones y respuestas adecuadas y sabias a los conflictos, más que a resolverlos en términos de bueno o malo, o de ganar o perder.

- ❖ Desarrollar el espíritu de observación y ayudarlos a buscar formas innovadoras para adaptarse a la realidad.

- ❖ Incentivar a los alumnos a asumir responsabilidades: esto les demostrará que se confía en ellos. Las responsabilidades asignadas deben ser posibles de cumplir por los niños.

- ❖ Poner exigencias y metas al alcance de los niños y que esas metas puedan ser alcanzadas con un esfuerzo razonable. Evaluar el logro de las tareas solicitadas con un criterio a nivel de los niños y no con exigencia de adulto.

Además de estas recomendaciones generales, se sugiere que los maestros lleven a cabo actividades en forma grupal, tanto fuera como dentro de la sala de clases. Algunas de actividades pueden ser:

1. Actividad

Presentarse, diciendo dos cosas buenas de sí mismo.

Objetivo

Contactarse con emociones positivas, provocar un acercamiento entre los participantes y fomentar el compartir.

2. Actividad

Unir con una flecha dibujos de caras expresando la reacción ante diversas acciones del alumno.

Objetivo

Comprender que las relaciones interpersonales son recíprocas y se construyen a través de gestos y palabras.

3. Actividad

Dibujar o escribir dos o tres cosas para las que cada niño se sienta realmente bueno.

Objetivo

Ampliar el conocimiento de sí mismo y desarrollar una actitud de aceptación y valoración de sí mismo.

4. Actividad

Contar chistes

Objetivo

Desarrollar el sentido del humor

5. Actividad

Trabajar en un Collage o una maqueta que represente a todo el curso

Objetivo

Desarrollar la identidad solidaria y el sentido de pertenencia.

6. Actividad

Pedir a los niños que recuerden una vez en que algo les resultó bien . Recordar bien que sintieron, por qué creen que resultó bien, si alguien reconoció lo que hicieron, haciéndolos sentirse valiosos e importantes.

Objetivo

Conectarse con situaciones que permiten desarrollar la autoeficacia

7. Actividad

Pedir a los niños que expresen en sus rostros sentimientos de felicidad, pena, preocupación, rabia, envidia, miedo. Adivinar las expresiones de los otros. Recordar situaciones donde hayan sentido esas emociones.

Objetivo

Conectarse con los propios sentimientos.

8. Actividad

Pedir a los niños que imagine que son una persona tal como les gustaría ser. Luego, pedirles que la comparen con la forma en que son ellos.

Objetivo

Conocerse a sí mismo. Plantearse metas que se relacionen con los recursos con que se cuenta y estrategias posibles para lograrlas.

9. Actividad

Cada alumno piensa en algo que encuentra positivo de su vida familiar

Objetivo

Enseñar a los niños algunas estrategias posibles para acercarse a sus padres y facilitar la expresión de afecto entre los miembros de la familia.

10. Actividad

Pensar con los niños cuáles son las principales límites y normas de la clase y qué pasa si no se cumplen.

Objetivo

Desarrollar la capacidad de aceptar normas y límites impuestas en un contexto de respeto mutuo.

11. Actividad

Pedir a los niños que se reflexionen sobre las cosas que son importantes para ellos y, en base a eso, que se proyecten en el futuro en cuanto a cómo serán, que harán y cómo se sentirán al respecto.

Objetivo

Proyectarse a futuro en cuanto al desarrollo personal y social.

12. Actividad

Pedirles que recuerden a una persona que admiran o admiraban. Analizar de qué manera esa persona influyó o influye en su vida.

Objetivo

Reflexionar sobre el papel que los modelos juegan en las personas y su importancia educativa.

13. Actividad

Se imitan estatuas expresando estados de ánimo. Los niños imaginan y cuentan que están sintiendo las estatuas, por qué y qué les paso.

Objetivo

Desarrollar lenguaje emocional y empatía con las emociones de otros.

14. Actividad

Planear junto con los niños actividades gratas para realizar en el colegio con sus profesores y compañeros.

Objetivo

Evocar y contactarse con emociones positivas relacionadas con la situación escolar. Mejorar la relación profesor alumno.

15. Actividad

Pedir a los niños que piensen qué cosas suyas hacen que sea fácil vivir con ellos. Invitarlos a reflexionar sobre qué cosas harían que fuera más fácil vivir con ellos.

Objetivo

Conectar a los niños con los sentimientos que provocan sus actitudes y conductas en otros.

16. Actividad

Pedir a los niños que completen un conjunto de oraciones respecto de los aspectos suyos que más agradan a los demás.

Objetivo

Conocer la percepción positiva y la estima de los otros hacia uno y desarrollar la capacidad de dar retroalimentación positiva.

Si bien los alumnos que han recibido la formación de preescolar ya han cumplido en su proceso de formación estos objetivos, no afecta el que compartan con sus demás compañeros las actividades; todo lo contrario, coadyuvan al proceso enriqueciéndolo con sus experiencias, además de reforzarse estas actitudes en ellos.

BIBLIOGRAFÍA

ARANCIBIA, V. Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres. Santiago: CEPAL , 1996.

ARANCIBA, V. , MALTES, S y ALVAREZ, M. Un modelo explicativo del rendimiento escolar. Revista de Tecnología Educativa, Vol, XI, No 2. 1989

BANDURA, Albert y WALTERS, Richard. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

CASALS, Esther y DEFIS, Otilia. Educación infantil y valores. Bilbao: Editorial Desde de Brouwer, 1994.

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO (CIID). Evitando el fracaso escolar: relación entra la educación preescolar y la primaria. Informe del seminario sobre investigación preescolar. Celebrado en Bogotá, mayo 26-29 de 1983.

GESELL, Arnold y otros. El niño de 5 y 6 años. Barcelona: Paidos, 1984.

GONZALEZ CUBERES, María Teresa. Al borde de un ataque de prácticas: la enseñanza construcción e interacción. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen. El problema de la adaptación escolar. Madrid: Ediciones Anaya, 1979.

KAMMI y DE VRIES, Reta. La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Propuesta de secuencia. Educación infantil. España: Editorial Escuela Española, 1992.

TRIANES TORRES, María Victoria. Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.