

Sondeo de Habilidades Preacadémicas en Niños y Niñas Mexicanos de Estrato Socioeconómico Bajo

Yolanda Guevara Benítez¹

Silvia Macotella Flores.

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Compendio

Para determinar con qué habilidades lingüísticas y preacadémicas ingresan los niños y las niñas de clase socioeconómica baja al primer grado de primaria, trabajamos con una muestra de 100 niños y niñas de reciente ingreso a este nivel escolar. Cincuenta (50) tenían antecedentes de educación preescolar y 50 no. A todos/as les evaluamos con el Instrumento para la Evaluación de Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLÉ; Vega, 1991) y con la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE; De la Cruz, 1989). Encontramos diferencias entre los grupos en el BAPAE, pero no en el EPLÉ. Resaltó la obtención de puntuaciones bajas en ambos instrumentos en ambos grupos, lo cual nos condujo a reflexionar en torno al papel de la educación preescolar en poblaciones de nivel socioeconómico bajo.

Abstract

One hundred children beginning elementary education were studied in order to determine the linguistic and pre-academic skills which children belonging to a low socioeconomic status bring when entering first grade. Fifty children had attended preschool and 50 had not. All children were evaluated with the Pre-Reading Skills Assessment Instrument (PRSAI; Vega, 1991) and the School Learning Aptitude Battery (SLAB; De la Cruz, 1989). Differences between groups were found only in the latter instrument. Scores in both instruments resulted particularly low for the entire sample. This finding is discussed in terms of the role of preschool education for children belonging to a low socioeconomic status.

Palabras clave: Evaluación psicoeducativa; Educación preescolar; Estrato socioeconómico bajo

Key words: Psychoeducational assessment; Preschool education; Low socioeconomic status

¹ Puede comunicarse con la autora a la siguiente dirección electrónica: yolaguevara@hotmail.com. Por correo a la siguiente dirección: Calle Roberto Soto 12, Circuito Actores. Ciudad Satélite. Naucalpan, Estado de México, C.P. 53100 México.

El fracaso escolar tiene una estrecha relación con el bajo rendimiento en las áreas académicas básicas de lectura, escritura y matemáticas. Las dificultades significativas en estas áreas han sido el eje rector de la literatura sobre problemas específicos de aprendizaje en la que se analizan diversos factores relacionados con esta problemática (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999).

Varios autores y autoras han enfocado sus esfuerzos en definir y estudiar sistemáticamente las razones por las cuales surgen dificultades asociadas al fracaso escolar (Adelman & Taylor, 1993; Gearheart, 1987; Ramírez & Macotela, En prensa; Romano, 1990). De los planteamientos de dichos autores y autoras se desprende que en los problemas de aprendizaje influyen diversos factores que pueden clasificarse en individuales, familiares y escolares.

Dentro de los factores individuales pueden considerarse aspectos biológicos y psicológicos característicos de cada niño o niña. Los factores familiares engloban todos los aspectos de la familia que tienen relación con el desarrollo del niño o niña y su interacción con el ambiente físico y social. Los factores escolares incluyen todos aquellos aspectos que tienen relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como: las interacciones entre el maestro o maestra y sus estudiantes dentro y fuera del salón de clases, las interacciones del alumno o alumna con sus compañeros/as, las condiciones del ambiente escolar (ej. ruido, ventilación, iluminación y distribución del espacio físico), el sistema de evaluación y los métodos y contenidos de la enseñanza. Estos últimos son factores de suma importancia para el desempeño académico del estudiantado.

Por otra parte, Ingalls (1982) señala que:

Desde la década de los '30 se ha venido aceptando generalmente, que el modo en que se cría a un niño [o niña] influye mucho en sus capacidades intelectuales, y por consiguiente una de las principales causas de retraso..... es el hecho de que a muchos niños [y niñas] se les cría en ambientes que les impiden tener un buen rendimiento en las pruebas de inteligencia, en la escuela y en la vida en general (pág. 149).

Autores como Bereiter y Engelman (1977) demostraron las

relaciones estrechas que guarda el estatus económico y sociocultural de las familias, con las habilidades desarrolladas por los alumnos y alumnas dentro y fuera de la escuela. Puede asegurarse que las habilidades sociales, lingüísticas y preacadémicas que desarrollan los niños y las niñas durante los años preescolares tienen una gran influencia sobre el desarrollo de habilidades académicas en el ámbito escolar. Estos autores abrieron las puertas al estudio de las denominadas "desventajas culturales" a las que los alumnos/as de clase social baja pueden enfrentarse al ingresar a un sistema educativo "normal".

En las familias de clase socio-económica baja, los niños y niñas presentan retrasos lingüísticos que varían en grados de severidad y tales atrasos pueden explicarse a partir de la pobreza (en cantidad y tipo) de las interacciones entre padres, madres, hijos e hijas, que suele caracterizar a estas familias. Tough (1982) señala que los niños y niñas cuyos padres y madres tienen bajo nivel educativo: (a) usan estructuras simples en su lenguaje; (b) hacen peticiones directas y concretas, sin justificar sus requerimientos, y (c) su orientación del lenguaje no propicia el uso de estructuras lingüísticas complejas. Por su parte, los niños y niñas cuyos padres y madres tienen un nivel educativo medio y alto: (a) usan estructuras más complejas en sus frases y oraciones cotidianas; (b) poseen un lenguaje que se encamina a analizar y reflexionar sobre experiencias pasadas y a expresar planes e intenciones; (c) expresan y proyectan sentimientos propios y de otras personas, y (d) elaboran y justifican sus requerimientos. En estas familias hay una tendencia a leer y comentar libros, a ampliar la complejidad de su lenguaje y a realizar actividades preacadémicas como parte de su vida cotidiana.

Blank (1982), Farran (1982), Feagans (1982), Shuy y Staton (1982) y Tough (1982) plantean diversos aspectos importantes por los que las condiciones de crianza influyen en el desempeño académico. En primer lugar, los niños y las niñas pueden no estar acostumbrados a una rutina de vida en casa regida por horarios, lo cual hace que al ingresar a la escuela les cueste mucho trabajo ajustarse a un horario estricto. Además, las habilidades lingüísticas que poseen son deficientes y por ello pueden tener problemas para entender el lenguaje que los maestros y maestras manejan en su discurso académico. Otro factor de importancia es

que los niños y niñas no están acostumbrados a buscar relaciones causales y justificaciones sobre los eventos que enfrentan, y por último, que al no dominar el lenguaje oral, difícilmente pueden enfrentar el aprendizaje de la lengua escrita. Como puede observarse, el hecho de haber crecido en un ambiente empobrecido se traduce frecuentemente en el niño o niña en una desventaja escolar, porque los cursos regulares pueden estar diseñados partiendo de la base de que el estudiantado posee una serie de habilidades preacadémicas y de lenguaje, y de que ha desarrollado ciertas formas convencionales de interacción social.

Los diversos autores y autoras que han estudiado los efectos de la privación cultural sobre la ejecución académica de los niños y las niñas, han coincidido en señalar que dicha privación se relaciona con todas las circunstancias que acompañan a la pobreza: marginación social, vivienda ruinosas, hacinamiento, familias deshechas, carencia general de oportunidades culturales, e incluso falta de tiempo para la crianza infantil, dada la necesidad de los padres y las madres de integrarse a una actividad remunerada. Pero, hay coincidencia también en señalar que la privación cultural no es un fenómeno que deba perpetuarse, que es preciso identificar los aspectos que son deficientes en los alumnos y alumnas al momento de ingresar a la escuela, y los aspectos que requieren modificación en los programas de instrucción para el logro de los objetivos educacionales.

El Análisis de la Conducta, como marco conceptual ubicado en la tradición del objetivismo psicológico, se caracteriza por tres aspectos generales: 1) definir un objeto de estudio -la conducta- basado en aspectos observables, que sean susceptibles de ser estudiados de manera objetiva; 2) desarrollar un método científico de estudio, que permita eliminar las interpretaciones subjetivas sobre procesos ocultos, y 3) centrarse en el estudio sistemático de los fenómenos para derivar principios científicos aplicables a la solución de los problemas humanos. Una de las contribuciones más importantes, que este enfoque ha hecho a la educación, es la exposición de un conjunto de elementos necesarios para el diseño curricular, entre los que se destacan: la elaboración de objetivos conductuales, el análisis de tareas y su secuenciación por grados de complejidad, así como la definición de los repertorios de apoyo antecedentes a cada fase y a la consecución de cada objetivo de

instrucción (Bijou, 1980; Lovitt, Smith & Ridder, 1973; Ribes, 1980).

Desde sus inicios, los y las exponentes del Análisis de la Conducta han planteado la importancia de evaluar el nivel de desarrollo conductual que los niños y las niñas muestran antes de iniciar el aprendizaje dentro de un programa particular. Parten de la base de que la conducta debe enseñarse por grados de complejidad creciente y que no es posible que los alumnos y alumnas adquieran habilidades complejas si no cuentan con repertorios conductuales que son básicos y previos a dicho aprendizaje. Para referirse a tales habilidades previas se han usado como términos más comunes: repertorios de apoyo, habilidades previas o preparatorias, repertorios de entrada y conductas precurrentes, siendo éstos dos últimos los más usuales (Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena & Padilla, 1983; Ribes, 1980).

Galindo et al. (1983) señalaron que existen varias conductas que son prerequisite para adquirir la lectura y la escritura, entre éstas: relaciones espacio-temporales, discriminación de formas y colores y preescritura. Martínez (1988) señaló como precurrentes de la conducta académica: conductas visomotoras finas, esquema corporal, lateralidad, conceptos sobre igualdad y diferencia, propiedades de los objetos, ubicación en el espacio temporal, discriminación de forma y de color, memoria visual y auditiva, y seguimiento de instrucciones, a las cuales denomina conductas preacadémicas. El autor citado agrega que, cuando se llega a intervenir sin considerar dichas conductas precurrentes

se corre el riesgo de desarrollar el programa con serias deficiencias y dificultades, ya que éste no se adecuará a las características reales del sujeto No es posible desarrollar adecuadamente un programa de enseñanza de la lecto-escritura con un sujeto que presenta problemas severos de orientación espacio-temporal y de motricidad fina, dado que estas dos habilidades son requisito para aprender a leer y escribir (Martínez, 1988, p. 122-123).

En los últimos años, el modelo conductual ha puesto un mayor énfasis en la relación entre las habilidades preacadémicas y el éxito en el desarrollo de habilidades académicas como la lectura, la escritura y las matemáticas. El término *aprestamiento* para la

instrucción escolar (*school readiness*) se usa como "un término genérico compuesto por habilidades cognoscitivas, de lenguaje, sociales, y en general, conductas que usualmente se requieren para un aprendizaje escolar eficiente" (Wallace, Larsen & Elksnin, 1992, pág. 216; Traducción nuestra).

La psicología conductual actual pone énfasis también en las características que debe tener el currículo de las escuelas públicas para integrar a todos los niños y niñas, propiciando el logro de objetivos académicos y evitando los problemas de fracaso escolar (Bowey, 1995; Howell, Fox & Morehead, 1993; Salvia & Hughes, 1990; Smith, Rodgers & Stevenson, 1995;). Por ello, en países como Estados Unidos se han instaurado con éxito programas para evitar el riesgo de fracaso escolar en las escuelas públicas desde el nivel preescolar (Ames, 1992; Vacha & McLaughlin, 1992).

El estado actual en esta área, sustentado a partir de la investigación sistemática, se ha traducido en la aplicación de una serie de políticas educativas y recomendaciones dirigidas al personal de las escuelas públicas, para detectar estudiantes de "alto riesgo", tomando en cuenta su estructura social, familiar, escolar, tanto como sus características personales. Esto tiene la meta de implantar estrategias educativas que ayuden a prevenir y/o remediar los retrasos escolares de los niños y niñas.

En nuestra opinión, todos los señalamientos previos pueden ser útiles para analizar el fenómeno del fracaso escolar en países como México. Muchas fallas escolares pueden deberse a la carencia, por parte del alumnado, de diversas habilidades conductuales específicas que deben dominar antes de iniciar su instrucción escolar.

Partiendo de lo antes expuesto, derivamos dos objetivos para el presente estudio:

(1) Llevar a cabo un sondeo de las habilidades lingüísticas y preacadémicas en niños y niñas de estrato socioeconómico bajo, en escuelas mexicanas. Es decir, realizar una evaluación del desempeño inicial que muestran los alumnos y alumnas en el momento de ingresar al primer grado de educación primaria, en lo referente a conductas que se consideran como prerrequisitos de conductas académicas, y sobre las cuales se basa el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas; y.

(2) Realizar una comparación entre el nivel de desempeño mostrado por niños y niñas que cursaron educación preescolar y los y las que no.

METODO

Participantes

Se utilizó un muestreo no-probabilístico intencional (Neumann, 1997) de 100 niños (n=51) y niñas (n=49) de reciente ingreso al primer grado de educación primaria. El Grupo 1 se formó con 50 alumnos y alumnas con antecedentes de educación preescolar, y el Grupo 2 con 50 alumnos y alumnas que ingresaron a primer grado sin dicha experiencia, todos de seis años de edad. Para obtener los y las participantes del estudio visitamos diversas escuelas públicas de la zona metropolitana del Estado de México, ubicadas en zonas poblacionales de clase socio-económica baja (colonias proletarias). Logramos que en cuatro de ellas se nos permitiera trabajar y nos dieran condiciones para hacerlo. Cada uno de los grupos de estudio estuvo conformado por alumnos y alumnas de los diferentes grupos escolares de las cuatro escuelas participantes.

Instrumentos

Para determinar los instrumentos que utilizaríamos determinamos, partiendo de la literatura, las conductas preacadémicas y lingüísticas que nos interesaba evaluar.

Conductas Preacadémicas y Lingüísticas- Consideramos como las conductas preacadémicas más importantes: conceptos sobre igualdad y diferencia, propiedades de los objetos, relaciones y orientaciones espacio-temporales, discriminaciones visuales y motricidad fina. Asimismo, consideramos como conductas lingüísticas importantes: seguimiento de instrucciones, comprensión verbal, pronunciación, discriminación auditiva, significado de palabras, comprensión de narraciones y expresión espontánea del lenguaje.

Dentro de los instrumentos disponibles para evaluar estas conductas preacadémicas y lingüísticas utilizamos el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL) y la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE).

Instrumento Para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ)

Esta es una prueba de tipo conductual que sigue los lineamientos de la evaluación referida a criterio, en términos de destrezas específicas (Véase Anejo 1; Vega, 1991; Wallace, et al., 1992). Se diseñó para evaluar habilidades de tipo lingüístico y conceptual que los niños y niñas deben dominar antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita. El inventario evalúa diez áreas específicas: (1) pronunciación correcta de sonidos del habla; (2) discriminación de sonidos; (3) análisis y síntesis auditivos; (4) recuperación de nombres ante la presentación de láminas; (5) seguimiento de instrucciones; (6) conocimiento del significado de palabras; (7) comprensión de sinónimos, (8) antónimos y palabras supraordenadas; repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles; (9) diferenciación entre dibujo y texto, y (10) expresión espontánea.

Dicho instrumento fue probado y validado en México, con una muestra de niños y niñas próximos a concluir el nivel preescolar (Vega, 1991). Los datos de construcción, validez y confiabilidad del instrumento fueron reportados por su autora. Ella realizó análisis de correlación de cada uno de los subtests del EPLÉ con los de tres instrumentos (prueba ABC de Filho, 1960, prueba de Antón Brenner, 1964, y el Inventario de evaluación académica de Macotela, 1986 en Vega, 1991), incluyendo solamente los reactivos que mostraron una alta correlación (alpha de Cronbach) para asegurar el valor predictivo de la prueba. También probó los reactivos a través de la calificación de 40 jueces y juezas y realizó un análisis de regresión múltiple, ofreciendo datos de validez predictiva. En suma, la autora sólo incluyó en el EPLÉ las habilidades que tuvieron un porcentaje de 60 o más de confiabilidad y que fueron seleccionados por al menos un 70% de los jueces y juezas.

Para el presente estudio consideramos el número de aciertos en cada una de las áreas o subpruebas del instrumento EPLÉ.

Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)

Este es un inventario diseñado para evaluar habilidades preacadémicas que se consideran prerequisite para la

lectoescritura y las matemáticas (Véase Anejo 2; De la Cruz, 1989). El instrumento evalúa seis áreas conductuales: (1) comprensión verbal; (2) relaciones espaciales; (3) aptitud numérica; (4) constancia de forma; (5) orientación espacial e (6) igualación. Este instrumento fue diseñado, validado y estandarizado en España para administrarse en escuelas primarias a alumnos y alumnas del primer grado y los baremos o normas mexicanos aún están en proceso.

En el presente estudio utilizamos esta prueba porque las muestras de conducta que proporciona son muy útiles para evaluar los aspectos preacadémicos de nuestro interés. Aun cuando los términos que utiliza pueden no corresponder a una terminología conductual, decidimos respetarlos porque se refieren a conductas observables. Lo que sí cambiamos fue la forma de analizar los resultados del instrumento, ya que no transformamos los puntajes para "normalizarlos", sino que los datos fueron sólo el número de aciertos en cada área o sub-prueba. Es decir, analizamos los resultados de este instrumento siguiendo los lineamientos de las pruebas referidas a criterio, no como una prueba normativa.

Ninguna de las áreas de conducta evaluadas se repitió, ni al interior de alguna de las pruebas, ni de una a otra de ellas. De hecho, para los objetivos del presente estudio, los instrumentos son complementarios.

Utilizamos láminas con dibujos y con estímulos gráficos, así como las palabras y cuentos que requiere el EPLE. También empleamos las hojas con dibujos contenidos en la prueba BAPAE y los formatos de registro para ambas pruebas.

Procedimiento

Dado que solamente administramos evaluaciones de tipo académico en las instalaciones y en el horario escolar, solicitamos autorización a la dirección y facultad de las escuelas primarias, informándoles sobre el uso y la confidencialidad de los datos a obtener. A los niños y niñas les preguntamos si estaban de acuerdo en que les administráramos unas pruebas, y les informamos que si no querían participar podían negarse. Cada prueba individual duraba aproximadamente 45 minutos, y se le administró a los 100 niños y niñas durante el primer mes de clases (agosto) del período

escolar 1997-98. Las autoridades escolares proporcionaron datos respecto a los alumnos y alumnas que ingresaron a primer grado habiendo cursado el nivel preescolar y los que no cursaron dicho nivel. Los alumnos y alumnas fueron evaluados de manera individual, en un salón de clases de aproximadamente 3x3 metros, que contaba con pizarrón y mesabancos. Utilizamos un espacio similar en cada escuela para llevar a cabo las evaluaciones sin interferencia.

Confiabilidad

Las evaluaciones las realizó individualmente un solo evaluador. Este anotó las respuestas verbales dadas por los alumnos y alumnas en cada reactivo y guardó las pruebas resueltas en papel. Para obtener el número de respuestas correctas para cada participante, en cada subprueba, dos evaluadores realizaron la calificación. Utilizaron la fórmula "número de acuerdos entre número de acuerdos más desacuerdo por cien". El promedio de confiabilidad fue del 95% .

Análisis

Creamos una base de datos que incluyó: 1) el número asignado a cada participante en el estudio, 2) la calificación de cada uno de los 100 alumnos y alumnas en cada una de las seis subpruebas del instrumento EPLE, 3) la calificación en cada una de las diez subpruebas del instrumento BAPAE, 4) los puntajes totales de EPLE y BAPAE, 5) el sexo de cada participante, 6) la escuela de pertenencia, y 7) el grupo de referencia en el estudio. Utilizamos el programa SPSS para análisis estadístico computarizado.

Realizamos un análisis estadístico descriptivo de las puntuaciones por grupo (1: con preescolar, 2: sin preescolar), para cada una de las pruebas y subpruebas. Este análisis consistió simplemente en la obtención de la media y la desviación estandar para cada grupo.

El análisis estadístico comparativo entre los grupos del estudio (1: con preescolar, 2: sin preescolar) se realizó con la prueba t de Student para comparación de muestras independientes. Todos los datos que presentamos, incluyendo la asignación de rangos, se generaron mediante por el programa computarizado de manera automática.

En la Tabla 1 resumimos el análisis estadístico para el caso del instrumento EPLE incluyendo las medias y desviación estándar, tanto para el puntaje total como para cada una de las subpruebas. Presentamos también la puntuación máxima para el instrumento total y para cada subprueba. La prueba nos permite apreciar las semejanzas en puntuaciones entre el grupo con antecedentes preescolares y el grupo sin esta experiencia. No obstante, las medias del grupo con preescolar, excepto en el caso de la subprueba "Diferencia figura-texto" resultaron ligeramente superiores a las del grupo sin preescolar.

Al contrastar las medias de ambos grupos contra las puntuaciones máximas posibles, resaltó el hecho de que solamente en dos de las subpruebas (Seguimiento de Instrucciones y Diferencia figura-texto) el puntaje observado se aproximó al esperado. En general, el nivel de ejecución en la prueba EPLE fue bajo. La prueba *t* de Student (prueba no paramétrica) permite realizar comparaciones estadísticas sistemáticas entre grupos (en este caso el grupo 1, con preescolar, se comparó contra el grupo 2, sin preescolar). Cuando se aplicó esta prueba tomando como base el puntaje total del EPLE, arrojó un valor $t = 1.52$ y la probabilidad asociada al valor de *t* es mayor de .05 ($p = .132$). Inferimos de estos datos que no existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, en lo referente a las habilidades lingüísticas con las que ingresan los niños y niñas al primer grado, evaluadas a partir del EPLE. Tampoco encontramos diferencias significativas entre los grupos del estudio en ninguna de las diez subpruebas del instrumento.

En la Tabla II presentamos el análisis descriptivo referido a la prueba BAPAE. Aquí se aprecia que las medias para el grupo con preescolar fueron mayores a las del otro grupo, en todos los casos. Sin embargo, tanto en las calificaciones globales como en las de todas las subpruebas observamos notables diferencias entre los puntajes observados y los esperados.

Al contrastar las medias globales entre grupos, el análisis estadístico ofreció un valor de $t = 2.99$ ($p = .004$) que indica la significancia estadística de la diferencia entre grupos a favor de los alumnos y alumnas que ingresaron con preescolar. En un

Tabla 1

Media y Desviación Estándar por Grupo, para la Prueba de Evaluación de Precurrentes para la Lectura (EPLE) y sus Subpruebas, así Como los Totales Posibles en Cada Caso.

Prueba o Subprueba	Grupo 1 con Preescolar		Grupo 2 sin Preescolar		Total posible de la prueba
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
EPLE	77.5	18.5	72.0	15.8	135
Pronunciación	10	3.7	9.5	3.2	15
Discriminación de sonidos	6	2.5	5.5	2.5	10
Análisis y síntesis Auditivos	12.5	5.8	11.9	4.7	20
Recuperación de nombres	5.8	2.1	5.1	2.0	10
Seguimiento de instrucciones	9.5	1.1	9.4	1.1	10
Significado de palabras	10.5	4.5	9.7	3.0	20
Sinónimos y antónimos	6.8	3.9	5.4	4.5	20
Repetición de un cuento	3.9	2.0	3.1	2.0	10
Diferencia figura-texto	9.5	1.9	9.8	1.4	10
Expresión espontánea	2.7	2.0	2.6	2.2	10

análisis estadístico más fino, determinamos las diferencias entre grupos por subprueba para cada uno de los instrumentos utilizados. Mediante la prueba *t* encontramos que para el caso del instrumento BAPAE existían diferencias estadísticamente significativas entre grupos en cuatro de las seis subpruebas: comprensión verbal ($p=.019$), relaciones espaciales ($p=.012$),

Tabla 2

Media y Desviación Estándar por Grupo, para la Prueba Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) y sus Subpruebas, así Como los Totales Posibles en Cada Caso.

Prueba o Subprueba	Grupo 1 con Preescolar		Grupo 2 sin Preescolar		Total posible de la prueba
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
BAPAE	47.3	13.2	39.5	12.8	90
Comprensión verbal	11.2	3.2	9.7	2.9	20
Relaciones espaciales	3.5	2.1	2.4	1.9	10
Aptitud numérica	10.1	2.9	8.9	3.9	20
Constancia de forma	3.8	2.3	2.0	2.1	10
Orientación espacial	5.7	3.4	4.1	3.2	10
Igualación	13.2	4.9	12.1	4.4	20

constancia de forma ($p=.000$) y orientación espacial ($p=.020$).

Dado nuestro objetivo de comparar a los grupos en el mayor número de aspectos posible, agrupamos en el computador los datos de cada grupo por rangos de calificación. Nuestro interés al hacer esto fue observar en qué rangos de calificaciones se encontraban los niños y niñas, independientemente de la media de cada grupo. El programa para análisis estadístico computarizado asignó cinco rangos para el EPLE y cuatro para el BAPAE.

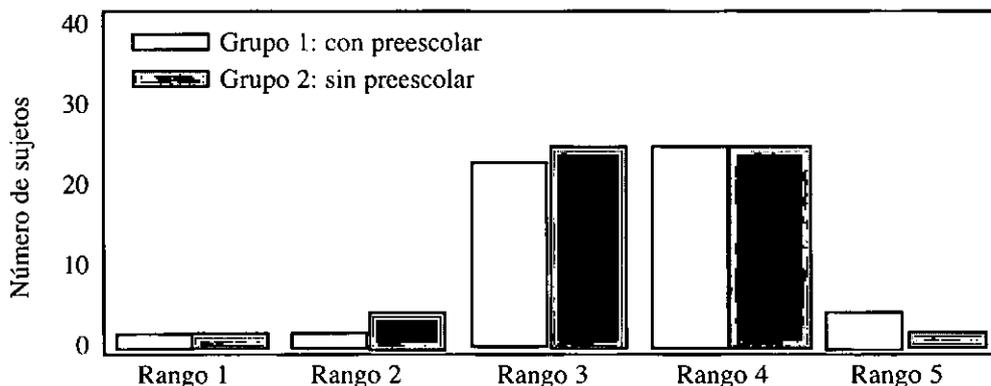
En la Figura 1 mostramos la similitud entre ambos grupos, en la distribución de los puntajes por rangos en el instrumento EPLE. En los dos grupos la mayoría de los alumnos y alumnas obtuvieron puntuaciones dentro de los rangos 3 y 4 (de 51 a 100 puntos), y fueron pocos los casos que obtuvieron puntajes dentro de los rangos 1 y 2 (de 0 a 50 puntos) y 5 (de 101 a 135).

Figura 1

Distribución de Puntajes por Rango para cada Grupo, en la Prueba de Evaluación de Precursores para la Lectura (EPL)

Comparación entre Grupos de los Rangos de Distribución del EPLE Inicial

DISTRIBUCION POR RANGOS DEL EPLE INICIAL



RANGO DE CALIFICACIONES

Rango 1: Calificaciones de 0 a 25 puntos

Rango 2: Calificaciones de 26 a 50 puntos

Rango 3: Calificaciones de 51 a 75 puntos

Rango 4: Calificaciones de 76 a 100 puntos

Rango 5: Calificaciones de 101 a 135 puntos

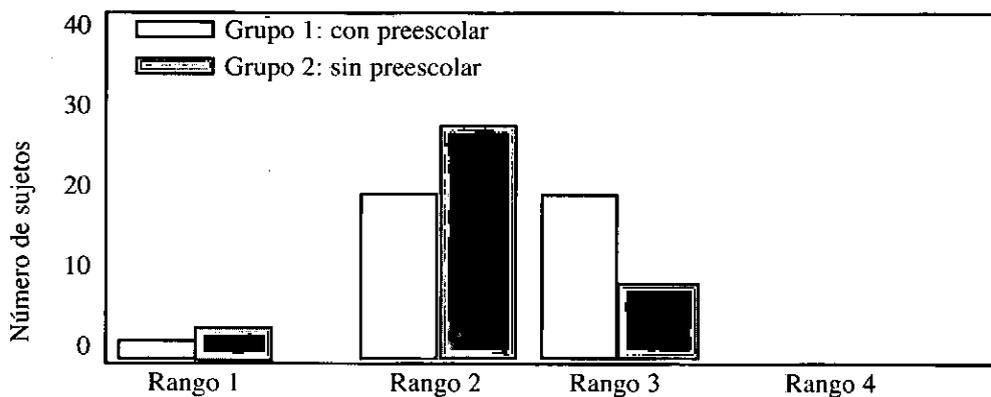
Máximo posible: 135 puntos

En la Figura 2 mostramos la distribución de los puntajes por rango en el instrumento BAPAE para ambos grupos. En el grupo con preescolar las puntuaciones de los niños y niñas estuvieron principalmente en los rangos 2 y 3 (entre 26 y 75 puntos, de los 90 posibles de la prueba); 24 en el rango 2 (de 26 a 50 puntos) y 24 en el rango 3 (de 51 a 75 puntos). En el grupo sin preescolar las puntuaciones de los niños/as estuvieron en su mayoría (36 participantes) dentro del rango 2 (de 26 a 50 puntos), y sólo 10 estuvieron en el rango 3 (de 51 a 75 puntos). En ambos grupos fueron pocos los casos dentro del rango 1 (de 0 a 25 puntos) y ningún caso superó los 75 puntos.

Figura 2

Distribución de Puntajes por Rango para Cada Grupo, en la Prueba Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE).

DISTRIBUCION POR RANGOS DEL BAPAE INICIAL



RANGO DE CALIFICACIONES

Rango 1: Calificaciones de 0 a 25 puntos

Rango 2: Calificaciones de 26 a 50 puntos

Rango 3: Calificaciones de 51 a 75 puntos

Rango 4: Calificaciones de 76 a 90 puntos

Máximo posible: 135 puntos

Dado que en ambos grupos había niños y niñas, fue necesario analizar si existían diferencias atribuibles a esta condición, que pudieran llevar a un error de interpretación de los datos obtenidos. Para ello utilizamos nuevamente la prueba *t* de Student, utilizando los puntajes totales del EPLE y del BAPAE, con la variable sexo como punto de comparación. En el EPLE la media de ejecución de las niñas ($n=49$) fue de 73.63 y la media de los niños ($n=51$) fue de 75.94. En el BAPAE fueron de 44.0 y 42.90, respectivamente. El análisis estadístico indicó: para el EPLE un valor de $t=-.66$ y $p=.510$, para el BAPAE un valor de $t=.40$ y $p=.688$, es decir, que no hubo diferencias significativas en la ejecución entre niños y niñas en ninguno de los dos instrumentos utilizados, lo cual permite asegurar que las diferencias mostradas por los niños y niñas participantes eran atribuibles a la variables grupo, con y sin preescolar.

DISCUSION

El presente trabajo tuvo como primer objetivo sondear el tipo de habilidades preacadémicas y lingüísticas que tienen los niños y niñas de condición socioeconómica baja, al momento de ingresar al primer año de enseñanza primaria. Un segundo objetivo se refirió a determinar si existían diferencias significativas entre las habilidades de los alumnos y alumnas que cursaron preescolar, con respecto a quienes no lo cursaron.

Con respecto al primer objetivo, con los resultados confirmamos, en una muestra de población mexicana, los señalamientos de múltiples autores/as (Ames, 1992; Bereiter & Engelmann, 1977; Blank, 1982; Bowey, 1995; Farran, 1982; Feagans, 1982; Ingalls, 1982; Shuy & Staton, 1982; Tough, 1982; Vacha & McLaughlin, 1992) en relación con las carencias lingüísticas y preacadémicas que suelen mostrar los niños y niñas criados en situación de desventaja social o de pobreza. Así se desprende de los datos sobre las diferencias entre las puntuaciones observadas y las esperadas.

En lo que toca al segundo objetivo, encontramos diferencias entre grupos con y sin antecedentes preescolares, sólo en el puntaje global del BAPAE y en cuatro de las seis subpruebas que lo conforman. No ocurrió así en el caso del instrumento EPLE, ya

que en ninguna de las diez subpruebas que lo conforman encontramos diferencias entre grupos. Esto se apreció tanto en lo que corresponde al análisis estadístico, como en el análisis de la distribución por rangos de calificación en cada instrumento.

A partir del análisis de cada habilidad que se evaluaba con los instrumentos, emergieron indicadores de aspectos en los que encontramos diferencias entre los grupos: comprensión verbal, relaciones espaciales, constancia y forma y orientación espacial (evaluadas por el BAPAE). Los aspectos en los que no hubo diferencia se relacionan con aptitud numérica e igualación (BAPAE) y, en general, con habilidades que implican dominio del lenguaje oral (evaluadas por el EPLE).

En términos generales, los datos indican que ninguno de los dos grupos ingresó a la primaria con los niveles lingüísticos y preacadémicos deseables, de acuerdo con los criterios de los instrumentos utilizados. Sólo en dos subpruebas del instrumento EPLE, seguimiento de instrucciones y diferencia figura-texto los niños y niñas mostraron niveles superiores al 80%. En la mayoría de las subpruebas de ambos instrumentos obtuvieron alrededor del 50% de aciertos, lo cual representa un nivel sumamente bajo. Las áreas particularmente bajas en ambos grupos fueron relaciones espaciales y constancia de forma, en el BAPAE; así como significado de palabras, sinónimos y antónimos, repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles, y expresión espontánea, en el EPLE.

Las carencias lingüísticas y preacadémicas que encontramos en los niños y niñas del Grupo 2 no resultan sorprendentes, si tomamos en consideración que provienen de un grupo social desprotegido y que no cursaron preescolar. Pero los alumnos y alumnas del Grupo 1, a pesar de haber cursado el nivel preescolar, tampoco muestran buen desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas. La mayoría de ellos y ellas tienen problemas de manejo y comprensión de vocabulario en palabras aisladas y dentro de la narración del cuento; también tienen problemas para estructurar sus propios discursos en la expresión espontánea. Sus discriminaciones visuales finas al parecer no se habían desarrollado bien en los cursos de nivel preescolar. En general, los niños y niñas mostraron deficiencias en una proporción considerable de las habilidades que evaluamos, a pesar de que los

reactivos de las pruebas son de bajo nivel de complejidad.

Lo anterior conduce a reflexionar respecto al papel que está jugando la enseñanza preescolar en la preparación que ofrece a los educandos y educandas de condición socioeconómica baja. En lo particular sugiere la necesidad de revisar a profundidad los programas, la pertinencia de los objetivos, las estrategias para lograrlos y, en general, la adecuación de la enseñanza a las características de esta población.

Si bien los resultados del presente trabajo son sugerentes más que conclusivos, sí señalan la pertinencia de continuar investigando acerca de las necesidades de preparación para la escuela primaria, a fin de precisar las recomendaciones que puedan hacerse a quienes son responsables de la educación preescolar. Por ahora, parece haber indicios de que los niños y niñas de nivel sociocultural bajo, aún aquellos que cursaron preescolar, frecuentemente ingresan a la primaria con una serie de carencias preacadémicas y lingüísticas que no les permiten acceder fácilmente a la lengua escrita, y no existe un programa compensatorio que les ayude a superar esos problemas, ni una práctica educativa tendiente a desarrollar el uso funcional de la lengua oral que los y las capacite para la comprensión dentro del proceso de alfabetización.

Como ya fue ampliamente expuesto, sabemos que las habilidades lingüísticas y preacadémicas con que los alumnos y alumnas ingresan a primaria, tienen una gran influencia sobre su aprendizaje durante su estancia en la escuela, y que guardan una estrecha relación con el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, que a su vez se asocian al éxito o fracaso escolar. Gran parte de la investigación que sustenta dicho conocimiento se ha generado desde la psicología educativa. Ello necesariamente lleva a plantear la urgencia de que las personas encargadas de la política educativa mexicana, y de otros países con características similares, se apoyen en profesionales de la psicología para la toma de decisiones relacionadas con los programas de estudio, la práctica didáctica y la evaluación de resultados de la educación, a todos niveles, siendo particularmente importante su participación a nivel de educación inicial, donde los niños y niñas deben desarrollar la alfabetización por derecho y por necesidad social.

Dentro de la psicología conductual se han desarrollado

procedimientos que permitirían: 1) la implantación de un buen sistema de evaluación de alumnos y alumnas -antes, durante y después de cada curso escolar-, de prácticas didácticas y del propio currículo; 2) una programación curricular incorporando análisis de tareas, planteamiento de objetivos educacionales, diseño de ayudas y estímulos de apoyo, programación de habilidades preacadémicas y académicas por grados de complejidad, diseño y uso de materiales que faciliten la lectura, la escritura, las matemáticas, y otras materias escolares y preescolares; y 3) el desarrollo de estrategias de práctica didáctica para favorecer el uso funcional del lenguaje, la formación de conceptos, la lecto-escritura, y demás áreas académicas relevantes. La incorporación de psicólogos y psicólogas dentro del sistema educativo, realizando las funciones mencionadas, les permitiría cumplir con una labor profesional mucho más amplia que la que actualmente tienen asignada - resolver problemas educativos, cuando éstos ya están presentes en la población escolar. Dicha incorporación permitiría que los y las profesionales que estudian el aprendizaje participaran en una tarea sustantiva de todo país: educar con eficiencia.

Referencias

- Adelman, H., & Taylor, L. (1993). *Learning problems and learning disabilities*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, (3), 261-271.
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1977). *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona, España: Fontanella.
- Bijou, S. W. (1980). Lo que la psicología puede ofrecer hoy a la educación. En S. W. Bijou, & E. Rayek (Eds.) *Análisis conductual aplicado a la instrucción*, (págs. 19-30). México, D.F., México: Trillas.
- Blank, M. (1982). Language and school failure: Some speculations about the relationship between oral and written language. En L. Feagans, & D. Farran (Eds.) *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation*. (págs. 75-94). New York, NY: Academic Press.
- Bowey, J. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 476-487.
- De la Cruz, M. V. (1989). *Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar*. Madrid, España:

TEA Ediciones.

- Farran, D. (1982). Mother-child interaction: Language development, and the school performance of poverty children. En L. Feagans, & D. Farran (Eds.). *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation*. (págs. 19-52). New York, NY: Academic Press.
- Feagans, L. (1982). The development and importance of narratives for school adaptation. En L. Feagans, & D. Farran (Eds.) *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation*. (págs. 95-116). New York, NY: Academic Press.
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, I., Taracena, E., & Padilla, F. (1983). *Modificación de conducta en la educación especial: Diagnóstico y programas*. México, D.F., México: Trillas.
- Gearheart, B. R. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje*. México, D.F., México: Manual Moderno.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W., (1999). *Introduction to learning disabilities* (2da. Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Howell, K., Fox, S., & Morehead, M. (1993). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ingalls, R. (1982). *Retraso mental: La nueva perspectiva*. México, D.F., México: Manual Moderno.
- Lovitt, T., Smith, D., & Ridder, J. (1973). El uso de eventos dispuestos y programados para alterar la ejecución de operaciones de restar en niños con problemas de aprendizaje. En F. S. Keller, & E. Ribes (Eds.) *Modificación de conducta: Aplicaciones a la educación*. (págs. 45-93). México, D.F., México: Trillas.
- Martínez, E. (1988). *Manual de apoyo para las prácticas de campo de educación especial*. [Programa de Publicaciones de Material Didáctico]. México, D.F., México: Facultad de Psicología; México, Universidad Nacional Autónoma.
- Neumann, W.L. (1977). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston, MA: Allyn Bacon.
- Ramírez, F., & Macotela, S. (En prensa). Evaluación del autoconcepto en niños con y sin problemas de aprendizaje. *Integración: Educación y Desarrollo Psicológico*.
- Ribes, E. (1980). La formación de profesionales e investigadores en psicología con base en objetivos definidos conductualmente. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento, & F. López (Eds.) *Enseñanza, ejercicio e investigación en psicología*. (págs. 17-23). México, D.F., México: Trillas.
- Romano, H. (1990). *Diagnóstico y tratamiento en problemas de aprendizaje*. [Material del Área de Educación Especial. Carrera de Psicología]. Iztacala, México: Universidad Nacional Autónoma.

GUEVARA, MACOTELA

- Salvia, J., & Hughes, Ch. (1990). *Curriculum-based assessment: Testing what is taught*. New York, NY: MacMillan Publishing Co.
- Shuy, R., & Staton, J. (1982). Assessing oral language ability in children. En L. Feagans, & D. Farran (Eds.) *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation*. (págs. 53-74). New York, NY: Academic Press.
- Smith, W., Rodgers, C., & Stevenson, M. (1995). Child care in the 21st century: Why educators should consider implementing it in their schools. *Educational Technology*, 35, (2), 47-49.
- Tough, J. (1982). Language, poverty and disadvantage in school. En L. Feagans, & D. Farran (Eds.) *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation*. (págs. 3-18). New York, NY: Academic Press.
- Vacha, E., & McLaughlin, T. (1992). The social structural, family, school, and personal characteristics of at-risk students: Policy recommendations for school personnel. *Journal of Education*, 174, (3), 9-25.
- Vega, L. (1991). *Proposición y prueba de un instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura*. Tesis inédita de Maestría en Psicología Educativa. México, D.F.: México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma.
- Wallace, G., Larsen, S., & Elksnin, L. (1992). *Educational assessment of learning problems*. Austin, Texas: PRO-ED.

ANEJO 1

Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE; Vega, 1991)

- 1) Pronunciación correcta de sonidos del habla (15 reactivos): Gris, flan real, alto, baño, olmo, Pedro, blusa, grito, mixto, perfil, araña, objeto, plebeyo, y desglosa. Se pide al niño o niña que repita la palabra y se anota su pronunciación.
- 2) Discriminación de sonidos (10 reactivos): pan-ban, día-tía, pata-bata, rama-rama, mono-mono, corredor-comedor, patela-paleta, besará-pesará, alemán-ademán, panal-banal. Se pide al niño o niña que identifique si las palabras suenan iguales o diferentes.
- 3) Análisis y síntesis auditivos (20 reactivos). Se pide a cada niño o niña que junte diez palabras que se le presentan una a una, separadas en sílabas: coche, carreta, ropero, lapicero, televisión, tema, corona, teléfono, cenicero, desarmador. Después se le presentan diez palabras compuestas para que el

- niño o niña las descomponga en partes: anteojos, interpersonal, autopista, marcapasos, portaaviones, sobrecargo, telefoto, cuenta gotas, antesala, cumpleaños.
- 4) Recuperación de nombres ante la presentación de láminas (10 reactivos). Se le presentan dibujos de objetos para que diga su nombre: ventana, periódico, televisión, carriola, mesita, cortina, cuadro, florero, librero y lámpara.
 - 5) Seguimiento de instrucciones (10 reactivos): Párate, camina hacia la puerta, y ábrela, cierra la puerta, van hacia acá, siéntate, toma el papel, toma el crayón, haz un dibujo y dame el papel.
 - 6) Conocimiento del significado de palabras (10 reactivos). Cada niño o niña debe decir qué significa cada palabra: flor, libro, bebé, sonaja, perro, casa, suéter, lápiz, carro y papá.
 - 7) Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas (20 reactivos). Cada niño o niña debe dar un sinónimo de hogar, can, oveja, asno, y terminado. Además, debe decir un antónimo de: día, fácil, arriba, flaco, lento. Cada niño o niña debe decir en qué se parecen: un perro, un gato, un ratón; una margarita, una rosa, y una azucena; un plátano, una naranja, y un durazno; un coche, un avión y un barco; un piano, una guitarra y un violín.
 - 8) Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles. Se califica el número de ideas principales y el número de detalles captados (10 puntos).
 - 9) Diferencia entre dibujo y texto (10 reactivos). Se presentan diez palabras escritas y 10 dibujos. Cada niño o niña debe señalar dónde está escrito y dónde hay dibujo.
 - 10) Expresión espontánea. Se le pregunta al niño o niña todo lo que hizo ese día antes de llegar a la escuela. Se califica: uso de tiempos verbales, número y diversidad de vocabulario, elaboración gramatical u secuenciación de ideas (10 puntos).

Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE; De la Cruz, 1989)

- 1) Comprensión verbal (20 reactivos). Cara niño o niña deberá elegir entre cuatro dibujos el que representa la palabra que se le indica: es profundo (pozo), está inclinado (un pincel), indica el calor que hace (termómetro), el que es de metal, el frasco que está destapado, el resorte estirado, el que está enredado, (madeja), el niño niña que está inmóvil, el edificio, el que no es un mueble, se usa para evitar la oscuridad, lo que gira, el niño asilado, los que hacen algo en colaboración, lo que resulta arriesgado, el árbol más estrecho, el que se desvía, lo que sirve para deslizarse, lo que crece debajo de la tierra, el que está en posición horizontal.
- 2) Relaciones espaciales (10 reactivos). Se muestra una figura geométrica completa y figuras de comparación incompletas, el niño o la niña deben buscar entre los dibujos de una fila el trozo que le falta a cada dibujo de comparación.
- 3) Aptitud numérica, conceptos cuantitativos, (20 reactivos). El niño o niña debe realizar una operación mentalmente y señalar el dibujo que representa la respuesta. Ejemplos: Marca el cuadro donde hay más de cuatro puntos, marca el dibujo que tiene menos de tres, marca el dibujo menor, el penúltimo árbol de la fila, sumar 3 caramelos más 2, restar 2 pasteles a 6, marcar la flor que está en el centro, etc.
- 4) Aptitud perceptiva: constancia de forma (10 reactivos). Se presenta un dibujo de muestra y cinco dibujos de comparación. Cada niño o niña debe marcar cuáles son exactamente iguales a los dibujos de muestra. Varían en posición y en detalles. Los dibujos con peces, copas, tazas, casas, en general objetos comunes.
- 5) Aptitud perceptiva: orientación espacial (10 reactivos). Igual al anterior, pero aquí todos los dibujos de comparación son iguales al de muestra, sólo varía la posición.
- 6) Igualación (20 reactivos). Los dibujos son: cuadros con puntos. tipo dominó, figuras geométricas, relojes marcando diferentes posiciones en sus manecillas y letras y números.

HABILIDADES PREACADEMICAS

Cada niño o niña debe marcar los dos que son iguales. A modo de ejemplo: **pq, pq, uu, un, uu, 606, 609, 606, hd, hd, dh.**