

Universidad del Aconcagua



Facultad de Psicología

Tesis de Licenciatura

“La adquisición de conceptos básicos en la infancia: La percepción docente en función del ámbito escolar de pertenencia”

Apellido y Nombre del Alumno: Lucas Arland

Directora: Dra. Mariana Carrada

2015

Hoja de Evaluación

TRIBUNAL EXAMINADOR

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesora invitada: Dra. Mariana Carrada

NOTA:

Resumen

El objetivo general fue determinar la percepción de los docentes sobre la adquisición de conceptos básicos de sus alumnos según el ámbito escolar de pertenencia: urbano, urbano marginal o rural, en salas de cuatro y cinco años y primer y segundo grado de escuelas públicas de gestión estatal de la provincia de Mendoza

Se considera como básico el manejo y conocimiento de conceptos espaciales, cuantitativos, cualitativos, de tamaño y forma; vocabulario asociado al conocimiento léxico, esto es, poder entender lo que el resto de los sujetos les comunican, así como hacerse entender por los mismos.

Para lograr dicho objetivo, se trabajó a partir de una perspectiva cuantitativa, con un diseño de investigación no experimental, y un alcance descriptivo-exploratorio transversal.

A partir de los resultados obtenidos se puede sostener que la percepción docente en relación a la adquisición de vocabulario en la infancia es mayor en contextos favorables, específicamente, en los alumnos que asisten a clases en el ámbito urbano, siendo menor la percepción docente de los alumnos pertenecientes a escuelas urbano marginales y rurales.

Palabras claves: Conceptos básicos, percepción docente, niños escolarizados, ámbito social de pertenencia.

Summary

The main objective was to determine the perception of teachers on the acquisition of basic concepts of their students according to the social sphere of belonging: urban, marginal-urban or rural, in four to five years kindergarten's teachers and first and second year's teachers from primary school, of public school management, in Mendoza

It is considered as basic knowledge the management of spatial, quantitative, qualitative, time, size and shape concepts; vocabulary associated with the lexical knowledge, that is, to understand what the rest of the people say to them and be understood by them.

To achieve this objective, we worked from a quantitative perspective, a non-experimental research design, and a descriptive exploratory transversal scope.

According to the results, it can be argued that teacher perception in relation to the acquisition of vocabulary in children is higher in favorable contexts, specifically in students attending classes in urban areas, with less teacher perception in students from rural and marginal-urban schools

Keywords: Basic concepts, teacher perception, school children, social sphere of belonging.

Índice

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: Aprendizaje en la infancia.....	14
1.1: Características principales del aprendizaje en la infancia.....	15
1.2: Desarrollo del lenguaje	17
1.2.1: Teorías sobre el desarrollo del lenguaje.....	19
1.2.2: Etapas del ciclo vital	21
1.2.3: Aprendizaje del lenguaje durante la niñez temprana	22
1.2.4: Aprendizaje del lenguaje durante la niñez media y la adolescencia	23
1.3: Conceptos básicos.....	23
1.4: Percepción docente	30
CAPÍTULO II: Ámbito escolar de pertenencia	33
2.1: Ámbito escolar de pertenencia.....	34
2.1.1: Escuela Urbana	35
2.1.2: Escuela Urbano Marginal	35
2.1.3: Escuela Rural	36
2.2: Influencia del ámbito escolar de pertenencia en el proceso de aprendizaje del niño.....	37
2.3: Influencia, a partir del ámbito escolar de pertenencia, de los docentes en los alumnos	42
CAPÍTULO III: Marco metodológico.....	48
3.1- Objetivos.....	49
3.2-Preguntas de investigación	49
3.3-Diseño y tipo de estudio	49
3.4-Participantes.....	51
3.5-Instrumentos	52
3.6-Procedimiento.....	54
3.6.1: Modelo de encuestas	55
3.7-Tratamiento estadístico.....	59

CAPÍTULO IV: Presentación y discusión de resultados.....	61
4.1. Análisis univariado:	62
4.2. Análisis bivariado:	88
4.3: Discusión de resultados	93
CAPÍTULO V: Conclusiones.....	98
Referencias bibliográficas	102

Introducción

La idea de realizar este estudio pretende continuar con el trabajo iniciado por la alumna Corina Simone, en su tesis de licenciatura denominada “La adquisición de conceptos básicos en la infancia: la percepción del docente”, quien ha evaluado la percepción docente respecto de la adquisición de conceptos básicos en establecimientos educativos urbanos, comparándola con las respuestas obtenidas por los alumnos evaluados en dichos establecimientos. Este trabajo se deriva de dos proyectos de investigación, dirigidos por la Dra. Mariana Carrada, que forman parte del proyecto de Investigación denominado “Elaboración, validación y tipificación del Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos (TMVCB) para población argentina”, y “Estandarización del Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos (TMVCB) para poblaciones escolares urbano-marginales y rurales de Mendoza, Argentina” (2014) del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, en los cuales he sido incorporado como alumno tesista colaborador.

La etapa del desarrollo que va desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años es considerada, desde las ciencias cognitivas, como el período más significativo en la formación del individuo (Young, 2002; OECD, 2006, UNESCO, 2007).

La exposición al lenguaje a edad temprana permite al niño desarrollar habilidades y conceptos básicos como la ampliación y manejo de nuevo vocabulario, comunicación oral y expresiva, desarrollo del pensamiento lógico, orientación espacial y desarrollo de la motricidad, entre otros, necesarios para un mejor aprovechamiento de su trayectoria escolar.

García Pérez (2012) formula que una de las exigencias del currículo escolar durante los primeros años de escolarización consiste en la adquisición de un vocabulario suficientemente amplio y preciso que les permita a los niños, por una parte, comunicarse con los iguales y, por otra, comprender y asimilar los conocimientos que le transmiten los docentes. Este vocabulario está integrado por palabras de uso frecuente (sustantivos, pronombres, verbos, preposiciones, adverbios) que permiten denominar conceptos (espaciales, cuantitativos, temporales, cualitativos, de tamaño y forma). El progreso curricular, especialmente durante los primeros años de la escolaridad, está ligado íntimamente al conocimiento léxico y semántico necesario para entender y hacerse entender.

El conocimiento de numerosas palabras se presenta como algo básico para desarrollar la inteligencia y analizar la realidad adecuadamente: Leer, hablar, escribir, es decir, explicar y comprender el mundo con palabras es una condición indispensable para desarrollar la inteligencia humana (Marina, 1996).

A través del vocabulario el niño será capaz de relacionarse con sus semejantes y exponer sus deseos y necesidades de forma más precisa. Bajo ese enfoque, el desarrollo del lenguaje oral es un aspecto fundamental en el desarrollo del niño, ya que cumple una función no solamente de comunicación, sino también de socialización, humanización y autocontrol de la propia conducta.

El proceso de aprendizaje puede verse afectado por el ámbito escolar de pertenencia, dependiendo de la capacidad de mismo para proporcionar un ambiente que lo facilite o no.

El ámbito escolar de pertenencia es un factor importante en el aprovechamiento escolar, no en sí mismo, sino, a través de su influencia en la atmósfera familiar, en la elección del vecindario, la calidad de la escolaridad disponible y en la forma en que los padres crían a los niños (National Research Council [NRC], 1993).

Cada contexto en el que se desenvuelve el niño, tales como la familia y la escuela, sumado a las características propias del mismo, los mensajes recibidos por los demás y la cultura, influyen en la manera en que se desempeña en la escuela.

Ellos también perciben el tipo de alfabetización que se espera que adquieran en la medida en que observan cómo los miembros de la comunidad leen y escriben, pudiendo así tomar conciencia de qué se espera que sepan y qué no, y también construir sistemas de creencias acerca de por qué es así.

El vecindario que una familia puede permitirse determina la calidad de la escolaridad disponible, y esto, con las actitudes del grupo de pares del vecindario, afecta la motivación. Sin embargo, muchos niños que provienen de vecindarios con desventajas tienen buen desempeño en la escuela, lo que hace la diferencia es el capital social: los recursos familiares y comunitarios con los que pueden contar las familias con niños (Pong, 1997).

Ortega (2004) señalan que maestros y maestras, como factor humano general y muy especialmente como equipo docente de un centro educativo concreto, constituyen el factor determinante en los procesos de cambio. Conocer el pensamiento, las actitudes y los comportamientos docentes, más allá de los rasgos generales que se pueden describir de ellos analizando su nivel general de formación previa, son imprescindibles, si se quiere establecer algún tipo de proyecto o programa innovador. También plantea que las creencias de los docentes sobre sus alumnos son decisivas, ya que son ellos los que atribuyen características a los chicos, tales como si son inteligentes o no, si tienen problemas o no. Estas ideas de los mismos, muchas veces, puede ser errónea produciendo falencias en la educación que les proporcionan.

En general, se ha encontrado que, bajo ciertas condiciones –como cuando los maestros favorecen, o se percibe que favorecen a los niños con mejor desempeño sobre los que tienen menor desempeño, o cuando los maestros tienen expectativas menores para los niños pobres- las expectativas del profesor funcionan como profecías que se autorrealizan, pronosticando e influyendo en el aprendizaje de los estudiantes (Papalia, 2004).

Kern (1995) plantea que la percepción de los docentes en relación a la enseñanza del lenguaje pueden llevar a producir conflictos en los resultados obtenidos en los alumnos, los cuales puede contribuir a la generación de frustración, ansiedad, falta de motivación y, en algunos casos, el abandono de los estudios.

Los juicios de los docentes están atravesados por el origen social de los educandos. Hay una matriz social implícita en las apreciaciones aparentemente neutrales de los docentes.

La percepción de los docentes en cuanto a la adquisición del lenguaje se presenta en relación al conocimiento actual de dicho lenguaje, y en relación a las características de la cultura y al nivel socioeconómico al cual pertenece.

A su vez, es posible afirmar que la percepción que tienen los docentes en cuanto a sus alumnos, basándose en las capacidades o habilidades que consideran necesarias para el proceso de aprendizaje, influyen en gran medida en el desempeño escolar de los mismos y en sus posibles futuros logros.

A partir de lo dicho anteriormente, en los primeros dos capítulos se llevará a cabo un recorrido teórico sobre las principales temáticas que orientarán la actual investigación.

En el capítulo Uno se expondrán las principales características del aprendizaje en la infancia, cómo se desarrolla el lenguaje, y cómo este proceso es explicado según las diferentes posturas teóricas. También se expondrá qué se entiende por Conceptos Básicos y por Percepción Docente, y la importancia e influencia que ambos tienen en el proceso de aprendizaje.

En el capítulo Dos se trabaja a partir del Ámbito Escolar de Pertenencia, buscando explicar cómo el mismo influye en el proceso de aprendizaje del niño, y de la percepción que el docente puede llegar a tener del alumno a partir de este, logrando resultados desfavorables e influyendo en su conducta futura.

El capítulo tres está formado por el marco metodológico y con este los objetivos, preguntas de investigación, participantes, instrumentos y procedimientos.

Por último el capítulo cuatro se encuentra conformado por los resultados obtenidos y la discusión de los mismos, y el capítulo cinco presenta las conclusiones del trabajo.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I:
Aprendizaje en la
infancia

1.1: Características principales del aprendizaje en la infancia

La etapa del desarrollo que va desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años es considerada, desde la biología y las ciencias cognitivas, como el período más significativo en la formación del individuo (Young, 2002; OECD, 2006, UNESCO, 2007).

Alrededor de los años 50 los grandes autores sostenían que en los primeros años de vida no se podía dar el aprendizaje. Sin embargo con el correr de los años los psicólogos se han ido interesando e informando del gran papel que cumple el aprendizaje en el desarrollo de los niños, incluso los recién nacidos, aunque dispongan de pocos recursos en ese periodo (Marchesi, Carretero & Palacios, 1999).

El aprendizaje puede definirse como un “cambio relativamente permanente en el comportamiento o potencial de comportamiento, que resulta de la experiencia o la práctica” (Shaffer, 2000).

No hay ningún otro período en la vida de los seres humanos en que éstos aprendan y se desarrollen tan velozmente como en la primera infancia. La atención y el cuidado que reciben los niños y niñas durante los primeros ocho años de vida –y especialmente en los tres años iniciales– tienen una importancia fundamental e influyen en el resto de sus vidas. El aprendizaje no se limita a los niños y niñas de determinada edad ni depende de la existencia de un ámbito escolar estructurado. De hecho, los bebés aprenden rápidamente desde su nacimiento. Crecen y aprenden más cuando reciben afecto, atención y estímulos además de una buena alimentación y atención de la salud adecuada. Las inversiones en el desarrollo de los niños mediante actividades de aprendizaje en la primera infancia y de preparación para la escuela, así como en las actividades relacionadas con

su salud y alimentación, aumentan las probabilidades de que terminen la escuela primaria (Farfán, 2010).

Para que el niño pueda asimilar los conocimientos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario cierto proceso activo de apropiación de información, en donde el niño elabore por sí mismo el conocimiento, permitiendo así que sea interiorizado y construya a partir de esto sus propias definiciones de la realidad.

No obstante, el hecho de reconocer que el niño construye por sí mismo el conocimiento no tiene que implicar indefectiblemente que no exista un adulto que guíe ese proceso de aprendizaje, y establezca las condiciones y proposiciones en las cuales el niño actúe por sí solo: el conocimiento se aprehende por la propia acción del niño, en condiciones que el adulto promueve de forma precisa, y esto, quiera que no, implica el rol orientador del adulto en este proceso (Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI, 2006).

Los niños imitan el comportamiento de quienes los rodean, aprendiendo de esta manera cómo comportarse. A partir de esto, Senge, Cambron-McCabe y Lucas (2002) plantean que quienes son responsables de ellos, ya sean padres, maestros u otras personas significativas, deben contar con recursos, conocimientos y aptitudes para ofrecerles los mejores ámbitos posibles de aprendizaje e interacción.

El objetivo más amplio del aprendizaje en la primera infancia consiste en garantizar que los niños en situación de desventaja inicien su educación escolar a tiempo y estén preparados para ir a la escuela desde el punto de vista cognoscitivo, social y emocional. Los padres, los maestros y las personas a cargo del cuidado de los niños determinan el nivel de desarrollo de los lactantes y niños y niñas de corta edad basándose en la manera en que se relacionan y juegan. Su participación resulta

fundamental para el proceso de aprendizaje en la primera infancia y para sentar las bases del aprendizaje escolar futuro de los menores (UNESCO, 2013).

1.2: Desarrollo del lenguaje

Uno de los mayores logros de los seres humanos, que los diferencia del resto del reino animal, es la creación y uso del lenguaje. El lenguaje humano es asombrosamente flexible y productivo. A partir de una cantidad pequeña de sonidos individuales, carentes de significado, los niños llegan a generar miles de patrones auditivos significativos (sílabas, palabras, e incluso vocablos idiosincráticos) que con el tiempo se combinan de acuerdo con un conjunto de reglas gramaticales para producir una cantidad infinita de mensajes. El lenguaje también es una herramienta inventiva con la que expresamos nuestros pensamientos e interpretaciones de lo que hemos visto, oído o experimentado de alguna u otra manera.

Aunque el lenguaje es uno de los cuerpos de conocimiento más abstractos que adquiere el ser humano, los niños de todas las culturas llegan a entender y usar esta forma intrincada de comunicación a edades muy tempranas.

Para poder comunicarse de manera eficaz, los niños deben adquirir cuatro aspectos del lenguaje:

- **Fonología:** conocimiento del sistema de sonidos del lenguaje
- **Semántica:** comprensión del significado de los morfemas, palabras y enunciados
- **Sintaxis:** reglas que especifican cómo se deben combinar las palabras para producir enunciados

- **Pragmática:** principios que regulan la forma en la que el lenguaje debe ser usado en diferentes situaciones sociales.

Según lo expuesto por Papalia en su libro “Desarrollo Humano” (2004), a los tres años el niño promedio puede usar de 900 a 1000 palabras diferentes y emplea alrededor de 12000 cada día. Para los seis años un niño tiene un vocabulario hablado de 2600 palabras y entiende más de 20000, habiendo aprendido un promedio de 9 palabras nuevas por día desde que tenía 18 meses de edad. Con la ayuda de la educación formal, el vocabulario pasivo o receptivo de un niño (las palabras que puede entender) aumentará 4 veces su cantidad –hasta 80000 palabras- para la época en que ingrese a la secundaria.

Esta rapidez para expandir su vocabulario se logra por medio de la representación rápida, la cual les permite absorber el significado de una nueva palabra después de escucharla una o dos veces en una conversación. A partir del contexto, los niños parecen formarse una hipótesis rápida acerca del significado de la palabra, la cual almacenan en la memoria.

Niños de tres y cuatro años tienen capacidad para decir cuando dos palabras se refieren al mismo objeto o acción, saben que un solo objeto no puede tener dos nombres propios, que es posible aplicar al mismo sustantivo más de un adjetivo, y que un adjetivo puede ser combinado con un nombre propio.

En relación a la gramática y la sintaxis las formas en que los niños combinan sílabas en palabras y palabras en oraciones son cada vez más sofisticadas durante la niñez temprana.

A los tres años comienzan a usar plurales, posesivos y el tiempo pasado, y conocen la diferencia entre yo, tú y nosotros. Pese a ello, sus oraciones son cortas y simples, a menudo omiten palabras pequeñas como *un* y *la*, pero incluyen algunos pronombres, adjetivos y preposiciones.

Entre las edades de cuatro y cinco años las oraciones tienen un promedio de cuatro a cinco de palabras y pueden ser declarativas, negativas, interrogativas o imperativas.

Entre los cinco y los siete años el habla de los niños se ha hecho más parecida a la adulta hablan en oraciones largas y complicadas, usan más conjunciones, preposiciones y artículos, usan oraciones compuestas y complejas pueden manejar todas las partes del habla.

1.2.1: Teorías sobre el desarrollo del lenguaje

Existen tres importantes perspectivas teóricas sobre la adquisición del lenguaje:

- Los teóricos del aprendizaje, tomando a Skinner como referente, proponen que los niños adquieren el lenguaje a medida que imitan el habla de otros y son reforzados por las emisiones gramaticalmente correctas. Sin embargo, la investigación proporciona muy poco sustento a las nociones de que los padres moldean el habla gramatical o que los niños adquieren el lenguaje al imitar los enunciados que escuchan.

Los adultos utilizan un habla infantil para dirigirse a sus hijos pequeños, al igual que formulan sus enunciados primitivos con expansiones y reconstrucciones, pero en tanto los niños compañeros con quienes conversar, adquirirán el lenguaje, aun sin estos apoyos ambientales (Shaffer, 2000)

- Los nativistas, tomando como referente a Chomsky, creen que los seres humanos están dotados de capacidades innatas para el procesamiento lingüístico, es decir, un dispositivo de adquisición del lenguaje o capacidad para hacer lenguaje, que funcionarán con mayor eficiencia antes de la pubertad. Se supone que los niños no

requieren nada más que ser expuestos al habla para aprender cualquiera y todos los lenguajes.

La identificación de universales lingüísticos es congruente con el punto de vista nativista, tanto como las observaciones de que las funciones del lenguaje son cumplidas por las áreas de Broca y de Wernicke del cerebro, y que los niños sordos de padres que oyen y otros niños expuestos a lenguas francas y carentes de gramática pueden crear lenguajes propios. Además, el aprendizaje tanto de una primera lengua como de una segunda parece proceder en forma más nivelada durante el período sensible anterior a la pubertad. Pero muchos de estos descubrimientos han sido impugnados; además, desafortunadamente, los nativistas no son muy claros respecto a la forma en que los niños tamizan las entradas verbales y hacen los descubrimientos cruciales que refuerzan sus competencias lingüísticas (Shaffer, 2000)

- Los defensores de la perspectiva interaccionista, quienes toman como referente a Blumer, reconocen que los niños están biológicamente preparados para adquirir el lenguaje. Sin embargo, sostienen que lo que puede ser innato no es algún tipo de procesador lingüístico especializado sino, más bien, un sistema nervioso que madura de manera gradual y predispone a los niños a desarrollar ideas similares más o menos a la misma edad, que están motivados a compartir con sus acompañantes. Por lo tanto, se dice que la maduración biológica afecta al desarrollo cognoscitivo, el cual, influye a su vez, en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, los interaccionistas hacen hincapié en que el ambiente desempeña una función crucial en el aprendizaje del lenguaje, ya que los acompañantes continuamente

introducen reglas y conceptos lingüísticos nuevos al participar en conversaciones que los niños pueden comprender con facilidad (Blumer, 1982)

1.2.2: Etapas del ciclo vital

Existen ocho periodos planteados por Papalia (2004) del ciclo vital, los cuales presentan características particulares, tanto físicas, cognitivas como sociales; ellos son: período pre natal (concepción al nacimiento), período de lactancia y primeros pasos (nacimiento a tres años), infancia temprana (tres a seis años), infancia intermedia (seis a once años), adolescencia (once a veinte años), adultez temprana (veinte a cuarenta años), adultez intermedia (cuarenta a sesenta y cinco años), adultez tardía (sesenta y cinco en adelante)

A continuación se describen los correspondientes a las edades contempladas en la tesina:

El tercer periodo se denomina infancia temprana, va desde los tres hasta los seis años. Comienza a formarse el cuerpo y aparecen mayores similitudes con el cuerpo adulto. Hay una gran evolución en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa. También se produce una disminución del sueño y el apetito. Aquí el pensamiento es más egocéntrico e ilógico, pero la memoria y el lenguaje mejoran notablemente. En cuanto al desarrollo psicosocial, los niños a esta edad presentan una autoestima global, mayor comprensión de las emociones de los otros. Además aflora el altruismo, la agresión, el miedo y un aumento de la independencia. Un factor importante que comienza a formarse es la identidad sexual.

El cuarto periodo corresponde a la infancia intermedia, va desde los seis a los once años. Se produce un enlentecimiento del desarrollo del cuerpo, pero mejora la fuerza y las aptitudes atléticas. El pensamiento se desarrolla a tal punto que los niños presentan un pensamiento lógico y concreto.

Además el lenguaje y la memoria aumentan. En relación al desarrollo psicosocial, se puede decir que el autoconcepto aumenta lo que repercute en el autoestima. El grupo de pares adquiere una primordial importancia.

1.2.3: Aprendizaje del lenguaje durante la niñez temprana

Durante el período preescolar (edades de 2 ½ a cinco años), el lenguaje del niño se vuelve mucho más parecido al de un adulto.

En la medida en que los niños producen emisiones mayores, agregan morfemas gramaticales como la -s para el plural, -ando y -endo para el gerundio y -ó para el pasado, artículos, preposiciones y verbos auxiliares. Aunque cada niño adquiere los marcadores gramaticales a diferentes ritmos y en ocasiones los sobrerregulan, existe cierta sorprendente uniformidad en el orden en que aparecen estos morfemas. El período preescolar también es el momento en el que un niño aprende reglas de gramática transformativa que le permitirán cambiar afirmaciones declarativas en preguntas, negaciones, imperativos, cláusulas relativas y enunciados compuestos. Para cuando ingresan a la escuela, los niños ya dominan la mayor parte de las reglas sintácticas de su lengua materna y pueden producir una amplia variedad de mensajes complejos tipo adulto.

Otra razón para que el lenguaje incremente su nivel de complejidad durante los años preescolares es que los pequeños comienzan a apreciar y usar contrarios semánticos y de relación como grande/pequeño, ancho/angosto, más/menos y antes/después.

Los niños en edad preescolar comienzan a entender lecciones pragmáticas como la necesidad de adecuar sus mensajes a la capacidad para comprender de un oyente si esperan ser entendidos, las habilidades de comunicación referencial de los niños no están bien desarrolladas,

aunque comienzan a detectar al menos algunos mensajes a la capacidad para comprender de un oyente si esperan ser entendidos, las habilidades de comunicación referencial de los niños no están bien desarrolladas, aunque comienzan a detectar al menos algunos de ellos mensajes sin información que reciben y a pedir aclaraciones (Papalia, 2004).

1.2.4: Aprendizaje del lenguaje durante la niñez media y la adolescencia

La niñez media y el inicio de la adolescencia es un periodo de perfeccionamiento lingüístico. Los niños aprenden excepciones sutiles a las reglas gramaticales y comienzan a entender incluso las estructuras sintácticas más complejas de su lengua materna. El vocabulario crece con rapidez a medida que los niños adquieren conocimiento morfológico, al igual que conciencia metalingüística, una capacidad para pensar en el lenguaje y para comentar sus propiedades, el cual es buen pronosticador del logro en la lectura. Los niños en edad escolar también exhiben mejores habilidades de comunicación referencial en la medida que atienden con mucho más cuidado a los significados literales de emisiones ambiguas y es más probable que aclaren los mensajes no informativos que envían y reciben. El desarrollo cognoscitivo, la evolución del conocimiento sociolingüístico y las oportunidades para comunicarse con los hermanos y semejantes lingüísticamente inmaduros contribuyen al desarrollo de las habilidades de comunicación (Papalia, 2004)

1.3: Conceptos básicos

En la primera infancia, uno de los contenidos básicos que el niño debe aprehender es el vocabulario. Muchas veces los maestros son conscientes de ello, sin embargo, no le dedican mucha atención ya que se trata al componente léxico sin mucha sistematicidad y sin un repertorio de actividades que se encaminan hacia dicho objetivo (Morales, 2013).

El conocimiento de numerosas palabras se presenta como algo básico para desarrollar la inteligencia y analizar la realidad adecuadamente: Leer, hablar, escribir, es decir, explicar y comprender el mundo con palabras es una condición indispensable para desarrollar la inteligencia humana (Marina, 1996).

A través del vocabulario el niño será capaz de relacionarse con sus semejantes y exponer sus deseos y necesidades de forma más precisa. Bajo ese enfoque, el desarrollo del lenguaje oral es un aspecto fundamental en el desarrollo del niño, ya que cumple una función no solamente de comunicación, sino también de socialización, humanización y autocontrol de la propia conducta

Los estudiantes deben manejar en los primeros años de la primaria todas aquellas palabras de uso frecuente como sustantivos, pronombres, verbos, preposiciones, adverbios, que le permiten denominar otro tipo de conceptos (espaciales, temporales) (García Pérez, 2012).

La experiencia formativa formal a edad temprana permite al niño desarrollar habilidades y conceptos básicos como la ampliación y manejo de nuevo vocabulario, comunicación oral y expresiva, desarrollo del pensamiento lógico, orientación espacial y desarrollo de la motricidad, entre otros, necesarios para un mejor aprovechamiento de su trayectoria escolar.

García Pérez (2012) formula que una de las exigencias del currículo escolar durante los primeros años de escolarización consiste en la adquisición de un vocabulario suficientemente amplio y preciso que les permita a los niños, por una parte, comunicarse con los iguales y, por otra, comprender y asimilar los conocimientos que le transmiten los docentes. Este vocabulario está integrado por palabras de uso frecuente (sustantivos, pronombres, verbos, preposiciones, adverbios) que permiten denominar conceptos (espaciales, cuantitativos, temporales, cualitativos, de tamaño y

forma). El progreso curricular, especialmente durante los primeros años de la escolaridad, está ligado íntimamente al conocimiento léxico y semántico necesario para entender y hacerse entender.

Carrada (2013) explica que una de las exigencias de la currícula en la escuela primaria, en especial en los primeros años, es la adquisición de un vocabulario lo suficientemente amplio como para comunicarse con los iguales, así como comprender lo que el docente les quiere transmitir. Es decir, el niño tiene que poder lograr un desarrollo tal que pueda entender lo que se le comunica, así como hacerse entender para con el otro.

Los conceptos que son considerados básicos en la primera infancia y que el sujeto debe empezar a dominar, si no presenta conflictos en el aprendizaje, son por ejemplo: *atrás, adelante, grande, primero, lejos, cerca, muchos, menos, día, noche*, entre otros. Es decir se considera como básico el manejo y conocimiento de conceptos espaciales, cuantitativos, cualitativo, de tamaño y forma. Por lo tanto en los primeros años de la escuela obligatoria las temáticas que giran alrededor de la currícula, están en relación con el conocimiento léxico, esto es, poder entender lo que el resto de los sujetos les comunican, así como hacerse entender por los mismos (Carrada, 2013; García Pérez, 2012).

En el niño, los conceptos se van formando a través de una selección de ejemplos apropiados y el rechazo de aquellos que resultan inapropiados. Es así que, cuando un concepto es formulado en una palabra, ello implica un acto de generalización. Esta capacidad de generalizar, que tienen los seres humanos a partir de hechos o situaciones particulares, es lo que permite el aprendizaje de conceptos. Este aprendizaje permite tratar a los eventos que tienen propiedades comunes como si fueran miembros de una clase. Cuando además lo podemos aplicar a un gran número de casos y en forma correcta podemos decir que se ha adquirido el concepto.

La evaluación de los conceptos explicativos y ordenadores de causalidad, espacio, tiempo y número tienen en la infancia importancia trascendental en las tareas cotidianas de la escuela, ya que únicamente su existencia posibilita la realización de muchas funciones.

No obstante, lograr el desarrollo y definición de algunos conceptos es probable que requiera un tiempo prolongado. Asimismo, un concepto particular se puede agudizar o extender con experiencia adicional, entrenamiento avanzado o conocimiento nuevo. Por ejemplo, para Vigotsky (1992), el proceso de formación de un concepto es más que la suma de determinados enlaces asociativos formados por la memoria, es más que un simple hábito mental; es un acto de pensamiento complejo y genuino que puede verificarse cuando el desarrollo de éste ha alcanzado el nivel requerido.

Ausubel (1976) indica que hay dos tipos principales de adquisición de conceptos: la formación de conceptos, que es el proceso que tiene que ver con la abstracción de los rasgos comunes y esenciales, donde interviene el análisis discriminativo, la abstracción, diferenciación y generalización; y la asimilación conceptual, en la que se aprenden nuevos significados conceptuales y se relacionan con los ya existentes en el repertorio del sujeto.

La formación de conceptos ha sido estudiada desde diferentes perspectivas: asociacionista, mediacionista y cognoscitiva.

Las teorías asociacionistas explican la conducta conceptual en base al principio de condicionamiento. Según esto, la formación de conceptos constituye un proceso mediante el cual el individuo establece nexos o relaciones entre cada ejemplo que encuentra o se le presenta, ya sea positivo o negativo, y la forma como lo ubica en categorías. Bourne y Restle (1975) indican que el principal parámetro estructural de esta teoría es la tasa de formación de asociaciones y la

adaptación, la cual se considera una función de la proporción de elementos pertinentes en la población total de elementos. Por otra parte, el aprendizaje dentro de este enfoque considera que la conducta conceptual implica principalmente procesos de generalización y discriminación. Este aprendizaje de conceptos es considerado como una combinación de la discriminación entre clases de eventos y la generalización dentro de clases de eventos, para ello se varía no sólo lo que es pertinente al concepto, sino también lo que no es pertinente.

Las teorías mediacionistas enfatizan en la asociación entre una respuesta común a una clase de estímulos y la respuesta manifiesta. Los procesos mediadores son eventos simbólicos que sirven para representar aspectos particulares de eventos de estimulación externa, por lo cual constituyen el eslabón que funciona entre el estímulo y la respuesta.

Por otra parte, tenemos la propuesta de Bruner (1966), que se enmarca en la perspectiva cognoscitiva, en la que los conceptos pueden entenderse como reglas de clasificación que permiten agrupar objetos teniendo en cuenta determinadas características. Inicialmente, en el niño la representación se produce a través de la acción con su propio cuerpo, de su actividad motora con los objetos y los acontecimientos de los que dispone. A la representación a través de la acción le sigue la representación icónica, la entendida como la capacidad de producir imágenes precisas de su entorno. Un tercer nivel de complejidad es el que corresponde a la representación simbólica, que resulta decisiva para la conceptualización propiamente dicha, en la que el lenguaje juega un rol fundamental. Finalmente, Ellis (1980) señala que el aprendizaje de muchos conceptos implica progresar de un estado difuso y grueso a una condición altamente refinada, en la que se pueden hacer distinciones muy claras. Asimismo, nos permite sintetizar los puntos de vista nos permite señalar que el aprendizaje de conceptos está a medio camino entre los procesos más simples de

discriminación de estímulos, aprendizaje de respuestas y formación de asociaciones y los procesos más complejos de pensamiento, razonamiento y solución de problemas.

Boehm (1988) sostiene que el alumno que empieza el aprendizaje escolar con desventaja, es decir, que carece de ciertos conceptos básicos a diferencia del grupo, suele mantener esta desventaja, e incluso tiende a acentuarse, en la medida que los mismos pueden formar parte del nuevo aprendizaje, dificultando así su comprensión y asimilación. Todo esto es de suma importancia, sobre todo si se tienen en cuenta sus implicancias en el rendimiento escolar, tanto inicial como futuro.

Uno de los instrumentos empleados para medir vocabulario es el Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos (García Pérez, 2012).

En dicho test se tienen en cuenta cinco categorías de conceptos básicos, con sus correspondientes palabras que lo designan. Estas categorías son:

-Conceptos cuantitativos: cuando se habla de cuantitativos, se hace referencia a indefinidos que designan un número indeterminado de objetos o una cantidad indeterminada (Real Academia Española, 1974).

En el test las palabras que designan dicho concepto son: *Muchos, parte, todos, poco, menos, mas, lleno, bastante, mitad, doble, igual, nada, algún, par, tercero* (García Pérez, 2012).

-Conceptos cualitativos: al referirnos a lo cualitativo, se hace referencia al cómo de algo, sus cualidades y características (Real Academia Española, 1974).

En el test las palabras que designan dicho concepto son: *nuevo, dulce, caliente, triste, delgado, solo, vacío, cerrada, despacio, alegre, separadas, enojado, difícil, nada, distinto, fuerte, lento, pronto, blando, aburrida, duro, joven, fácil, seco, fino, usado, ancho, claro, rápido, fácil, ordenado, suave, desordenado, débil* (García Pérez, 2012).

-Conceptos espaciales: se refiere a todo aquello que tiene que ver con el espacio físico (Real Academia Española, 1974).

En el test las palabras que designan dicho concepto son: *suelo, sobre, debajo, de frente, fuera, cerca, esquina, encima, arriba, adentro, entrar, allá, acá, detrás, lejos, delante, final, extremo, entre, en el centro, derecha, hacia, borde, afuera, izquierda, al fondo, hasta, interior, en medio, alrededor, junto, atraviesa, anterior* (García Pérez, 2012).

-Conceptos temporales: temporal se refiere al periodo de tiempo en el que transcurre un acontecimiento (Real Academia Española, 1974).

En el test las palabras que designan dicho concepto son: *último, antes, día, noche, después, tarde, al mismo tiempo, rápido, primero, todavía* (García Pérez, 2012).

-Conceptos de forma y tamaño: la forma tiene que ver con la figura de un objeto sólido. (Real Academia Española, 1974), y el tamaño se refiere a la dimensión y volumen de un objeto (Real Academia Española, 1974).

En el test las palabras que designan dichos conceptos son: *pequeño, menor, largo, alto, grueso, grande, mayor, suave, desordenado, ordenado, débil, cura, menor, recta, mayor o menor* (García Pérez, 2012).

1.4: Percepción docente

Williams y Burden (1997) definen a la percepción como el conocimiento de una cosa por medio de las impresiones que comunican los sentidos. A través de ésta las personas son capaces de comprender su entorno y actuar en consecuencia a los impulsos que reciben; se trata de entender y organización los estímulos generados por el ambiente y darles un sentido. Ellos proponen que las acciones de los profesores están altamente influenciadas por sus creencias y afirman que una de las muchas facetas que los profesores aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje es una vista de lo que la educación tiene que ver, y esta creencia, ya sea implícita o explícita, influye en sus acciones en el aula.

Ortega (2004) señala que maestros y maestras, como factor humano general y muy especialmente como equipo docente de un centro educativo concreto, constituyen el factor determinante en los procesos de cambio. Conocer el pensamiento, las actitudes y los comportamientos docentes, más allá de los rasgos generales que se pueden describir de ellos analizando su nivel general de formación previa, son imprescindibles, si se quiere establecer algún tipo de proyecto o programa innovador. También plantea que las creencias de los docentes sobre sus alumnos son decisivas, ya que son ellos los que atribuyen características a los chicos, tales como si son inteligentes o no, si tienen problemas o no. Estas ideas de los mismos, muchas veces, puede ser errónea produciendo falencias en la educación que les proporcionan.

En general, se ha encontrado que, bajo ciertas condiciones –como cuando los maestros favorecen, o se percibe que favorecen a los niños con mejor desempeño sobre los que tienen menor desempeño, o cuando los maestros tienen expectativas menores para los niños pobres- las expectativas del profesor funcionan como profecías que se autorrealizan, pronosticando e

influyendo en el aprendizaje de los estudiantes (Alvidrez y Winstein, 1999; Jussim, Eccles y Madom, 1996; Kuklinski y Weinstein, 2001, citado de Papalia, 2004)

Kern (1995) plantea que la percepción de los docentes en relación a la enseñanza del lenguaje pueden llevar a producir conflictos en los resultados obtenidos en los alumnos, los cuales puede contribuir a la generación de frustración, ansiedad, falta de motivación y, en algunos casos, el abandono de los estudios.

El proceso de enseñanza refleja cómo el docente percibe a cada alumno, cómo define el proceso de aprendizaje, el sistema de creencias, y cómo considera que los sujetos acceden al lenguaje basándose en la manera en que fue adquirido y en que es representado.

La percepción de los docentes en cuanto a la adquisición del lenguaje se presenta en relación al conocimiento actual de dicho lenguaje, y en relación a las características de la cultura y al nivel socioeconómico al cual pertenece.

La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje propio del sistema educativo y el posible desempeño futuro de cada estudiante se ve condicionado por la calidad del educador y por cómo percibe aquellos procesos de vital importancia en el desarrollo personal del individuo. Esto hace que sea necesaria una constante formación y capacitación por parte del cuerpo de docentes, a partir de la cual los mismos puedan comprender cómo se desarrolla y funciona el cerebro de individuo, y cómo el hecho de que la percepción que tienen de sus alumnos puede llegar a afectar la manera en que se educa.

A partir de lo expuesto, es posible afirmar que la percepción que tienen los docentes en cuanto a sus alumnos, basándose en las capacidades o habilidades que consideran necesarias para el

proceso de aprendizaje, influyen en gran medida en el desempeño escolar de los mismos y en sus posibles futuros logros.

CAPÍTULO II:

Ámbito escolar de pertenencia

2.1: Ámbito escolar de pertenencia

El ámbito escolar de pertenencia es un factor importante en el aprovechamiento escolar, no en sí mismo, sino, a través de su influencia en la atmósfera familiar, en la elección del vecindario, la calidad de la escolaridad disponible y en la forma en que los padres crían a los niños (National Research Council [NRC], 1993).

El ámbito escolar de pertenencia puede afectar la capacidad de los padres para proporcionar un ambiente que facilite el aprendizaje.

El vecindario que una familia puede permitirse determina la calidad de la escolaridad disponible, y esto, con las actitudes del grupo de pares del vecindario, afecta la motivación. Sin embargo, muchos niños que provienen de vecindarios con desventajas tienen buen desempeño en la escuela, lo que hace la diferencia es el capital social: los recursos familiares y comunitarios con los que pueden contar las familias con niños (Pong, 1997).

Cada contexto en el que se desenvuelve el niño, tales como la familia y la escuela, sumado a las características propias del mismo, los mensajes recibidos por los demás y la cultura, influyen en la manera en que se desempeña en la escuela.

En cuanto a la lectura y la escritura, son incorporadas por los niños en la medida en que participan en eventos de alfabetización, por ejemplo a la hora de leer libros o escribiendo e-mails.

Ellos también perciben el tipo de alfabetización que se espera que adquieran en la medida en que observan cómo los miembros de la comunidad leen y escriben, pudiendo así tomar conciencia de qué se espera que sepan y qué no, y también construir sistemas de creencias acerca de por qué es así.

2.1.1: Escuela Urbana

Las escuelas en zonas urbanas tienden a diferenciarse de las escuelas en zonas rurales y pequeñas ciudades. Las escuelas urbanas son generalmente más grandes, presentan estudiantes con una situación socioeconómica más favorecida, tienen mayor responsabilidad en la asignación de los recursos, es menos probable que experimenten una escasez de personal, pueden acceder a una mayor proporción de profesores cualificados, y disponen de mayores ratios estudiante-profesor que las escuelas en zonas rurales (OECD, 2010).

Otro aspecto importante es su ubicación, porque normalmente se encuentran en un lugar céntrico de la ciudad, tienen un acceso fácil y cuentan con todos los servicios

Una escuela urbana es aquella que se establece dentro de una ciudad, cuenta con edificio propio, normalmente es de organización completa y además tiene anexos. Aparte de sus maestros de cada uno de los grados, tienen maestros de inglés, computación y educación física (Bazdresch, 2008).

2.1.2: Escuela Urbano Marginal

La noción de zona urbano-marginal está compuesta por dos términos conceptuales. El primero refiere a lo urbano, entendido como un territorio geográfico donde se produce una concentración espontánea o planificada de la población en puntos de territorios con densidades comparativamente altas, para desempeñar esencialmente actividad de transformación o servicio, de acuerdo con una organización social compleja (Hardoy, 1975). El segundo alude a lo marginal, que implica la existencia de un escenario social donde los sujetos no cuentan con las condiciones materiales y simbólicas que garanticen su plena integración social.

Conforme a estos dos elementos, se puede decir que la zona urbano-marginales aquel territorio que alberga una alta concentración poblacional que sufre profundo déficit de integración (Merklen, 2005), causadas, entre otras razones, por las condiciones de carencias materiales y simbólicas.

En estas zonas se concentran poblaciones provenientes de zonas rurales que emigraron a la ciudades porque representaba una oportunidad para mejorar su condición de vida; de poblaciones urbanas conformadas por pobres estructurales que contaron con un pasado industrial, pero ahora no encuentran trabajo; de nuevos pobres que son el resultado de las políticas neo-liberales de últimos tiempos y; de poblaciones migrantes de países limítrofes que dejaron sus países de origen debido a la crisis política, económica o social.

Ferreira Montero de Andrade (2006) entiende a la escuela urbano-marginal como aquella institución educativa de carácter público localizada en barrios marginales, cuyo mantenimiento está a mano de la administración pública. Su finalidad está dirigida a la formación de los niños de familias de clase baja. Asimismo, cuenta con planteles de directivos y docentes que no han sido formados para trabajar con estos sectores.

2.1.3: Escuela Rural

Los establecimientos rurales, responden a asentamientos poblacionales aislados, están ubicados en lugares distantes de los centros urbanos, en el mejor de los casos próximos a caminos vecinales, no siempre en buenas condiciones.

La escuela rural está formada por un número reducido de habitantes, cuyas viviendas se encuentran distantes unas de otras, careciendo de servicios públicos tales como: salas asistenciales, comercios, teléfonos, etc; con largas distancias a recorrer y en muchos casos malos caminos de tierra (Velázquez de León, 2011).

El local de la escuela es fácilmente identificable cuando uno llega a un poblado rural. Su estructura, sus dimensiones, sus colores, lo diferencian del resto de construcciones existentes en la comunidad o caserío. La escuela destaca y es, en la mayoría de los casos, el mejor edificio con que cuenta la comunidad.

Sin embargo, siendo locales distintos, tienden a mimetizarse por las condiciones generales de la comunidad a la que pertenecen, y en muchos casos se muestran aun en peor situación. La carencia de electricidad, agua y desagüe de las zonas rurales pone un límite evidente a lo que pueden tener las escuelas.

En otro tipo de aspectos relacionados también con la infraestructura, diera la impresión de que —con el correr del tiempo— los locales y su mobiliario se deterioran, y si no hay recursos y apoyo estatal o comunal para su mantenimiento, sucede lo que tantas veces se ha visto: ventanas rotas que quedan tapiadas con adobes o cartones para que no pase el frío (con lo cual no pasa el frío pero tampoco la luz), carpetas insuficientes y rotas, pisos astillados, pizarras en las que apenas se percibe el trazo de la tiza.

En general podemos afirmar que las escuelas rurales cuentan sólo excepcionalmente con las condiciones materiales necesarias para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. El mobiliario en la mayoría de las escuelas está en mal estado y es insuficiente. Abundan las mesas rotas, las sillas de tres patas, las bancas con astillas que lastiman las piernas, de modo que muchas veces los niños terminan trabajando arrodillados o de bruces en el suelo (Montero, 2001).

2.2: Influencia del ámbito escolar de pertenencia en el proceso de aprendizaje del niño

Las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo, emocional y escolar de los niños. Los ingresos familiares pueden influir de manera indirecta en el

bajo rendimiento de los alumnos, debido a las escasas oportunidades de interacción con entornos estimulantes que tienen, a la limitación de recursos o a los conflictos derivados de esta escasez económica (Vera & Vera, 2005).

Uno de los principales objetivos de la educación primaria es desarrollar en los niños la capacidad de comunicación para que tengan la oportunidad de expresarse con claridad y coherencia, logrando una mejor integración a su comunidad al enfrentar con éxito sus problemas cotidianos (Jiménez & Jiménez, 2003).

Quizás el hallazgo más consistente de la investigación socioeducativa a nivel mundial sea el relativo a la incidencia del nivel socioeconómico sobre el acceso, la permanencia y el aprendizaje en la escuela primaria. El capital cultural de la familia de los alumnos ha venido apareciendo, cada vez con mayor consistencia, como determinante del logro educativo. Entre mayor es la educación de los padres mayor es su capacidad para educar.

A su vez, se consta que la lejanía del hogar respecto de la escuela afecta, en términos generales, a los niños, y más a los alumnos más pequeños que mayores. Por último, el grupo étnico de pertenencia afecta el avance y el logro educativo (Ferreiro, 1993).

Gran parte del enfoque que se le da a la enseñanza apunta al desarrollo de conceptos, pues son necesarios para el aprendizaje de principios, solución de problemas y actividades simbólicas como el pensamiento. Sin embargo, cuando hay carencia de estimulación ambiental, esto repercute en el desempeño escolar del niño, provocando en muchos casos la repitencia escolar, pues carece de los conceptos básicos que le permitirán tener un aprendizaje adecuado, la habilidad para manejar los conceptos, tal como existen en la realidad y tratar de ocuparse de ellos en una forma mucho más flexible y cambiante, es un objetivo común de la enseñanza en la escuela.

La definición de los aprendizajes que deben lograr los niños y las niñas es siempre un aspecto de primer orden en toda sociedad, pues se trata, nada más y nada menos de establecer aquello que se considera esencial para la preservación y desarrollo de los individuos y del colectivo humano; es un proceso complejo de negociación que sucede en todos los ámbitos educativos, desde el ambiente familiar hasta la institucionalidad educativa, pasando por los contextos comunitarios.

En este proceso el niño o niña juega un papel activo, donde sus intereses y necesidades se ponen en juego con los intereses sociales, culturales, políticos y económicos del entorno en el que habita, colocándose permanentemente en discusión la relevancia de los aprendizajes que es preciso promover y desarrollar desde la infancia. Coherente con lo anterior, asumimos el aprendizaje como un proceso permanente de cambios que se manifiestan en la historia personal-social del sujeto, siendo por tanto un proceso activo, propio, de construcción y reconstrucción de conocimientos, a los que se asigna un sentido vital, y que generan nuevos aprendizajes y potencian desarrollos. Los aprendizajes son entonces elementos clave para la vida y desarrollo de los sujetos, y los valores y creencias imperantes son determinados cultural y socialmente, según el entorno. Esta es la razón que impulsa a promover los aprendizajes: la búsqueda de un desarrollo integral y significativo para el sujeto y su entorno (Zapata-Ospina & Restrepo-Mesa, 2013).

Tal como lo afirman Caputo y Gamallo: El nivel inicial constituye la primera etapa básica para la incorporación de información del niño o niña en un nuevo medio social diferente al familiar. En ese momento de su evolución, el niño o niña interactúa con el medio de formas muy diversas, y cuanto mayor y más variada es esta actividad, más se desarrollan sus capacidades. La gran capacidad de aprendizaje del niño o niña en estas edades está determinada fundamentalmente por dos características importantes: su plasticidad neuronal y el intenso desarrollo de sus órganos sensoriales (2010).

En el interior de la familia ocurre gran parte de la estimulación del lenguaje, por lo tanto también influye en la adquisición del lenguaje y su desarrollo. A mayor carencia de estimulación ambiental se aprecia un nivel más bajo de desarrollo del lenguaje, que indudablemente va a repercutir en el proceso de formación de conceptos en el niño.

Bernstein (1967) señaló los contrastes entre el “lenguaje restringido”, característico de los individuos de clase baja, y los “mensajes complejos”, propios de la clase media. Cuando se observa a las madres de clase socioeconómica baja se aprecia que emplean un lenguaje sencillo, carece de complicación gramatical, cuya característica son los mensajes cortos, fáciles de entender; mientras que, por el contrario, cuando se observa a las madres de clase socioeconómica media, éstas utilizan el lenguaje para socializar al niño, para comunicarle sus emociones y sentimientos o para transmitirle normas o pautas de disciplina.

La segunda cuestión planteada por dicho autor se relaciona con que los “códigos restringidos” para la comunicación repercutirán en los aprendizajes futuros. Sin embargo, estas condiciones no son irreversibles, de tal forma que, si el niño recibiera una mayor estimulación en el área del lenguaje, se incrementaría el desarrollo de su vocabulario u, en consecuencia, se facilitaría la adquisición de conceptos.

Kagan (1982) observó los efectos de la privación cultural y su influencia en el desarrollo del lenguaje, puntualizando que una inadecuada estimulación unida a una interacción verbal pobre conllevará retrasos en el desarrollo cognoscitivo en el área intelectual y en el rendimiento escolar.

Las diversas teorías que se han interesado en el aprendizaje coinciden en considerar que se trata de un “proceso en el que los seres humanos cambian sus ideas, acciones, comportamiento y actitudes” (Papalia, 2004), que influye directamente en el desarrollo, el cual a su vez es condición y

posibilidad del aprendizaje; se establece por tanto una estrecha reciprocidad entre aprendizaje y desarrollo.

La teoría sociocultural asume el aprendizaje y el desarrollo del ser humano como el resultante de las interacciones que suceden en contextos históricos, sociales y culturales. Como afirmó Vigotsky: En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (de manera interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1992). De acuerdo esta postura, todo aprendizaje tiene su historia previa, puesto que el conocimiento se construye de forma social, es decir, entre personas que interactúan.

La importancia del aprendizaje no radica en la edad del niño o niña para aprender, sino más bien en el nivel de desarrollo potencial que este tiene. De esta manera, juega un papel fundamental el sujeto educador o mediador en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, desde la perspectiva del contexto, no se puede desconocer el interés que toda sociedad tiene de formar a sus miembros -en este caso a los niños y niñas- en función de sus valores, ideales e intereses; bien sea desde el ámbito familiar, comunitario o institucional, se regula el acceso a ciertos aspectos del capital cultural, tanto con acciones intencionadas y planificadas, como desde las pautas, prácticas y creencias instaladas en la vida cotidiana y que pueden o no fundamentarse en la consciencia de quienes ejercen control.

Los niños pueden aprender en poco tiempo a manejar la lengua propia de donde pertenecen sin la necesidad de enseñanza formal. Después, al comenzar el cursado en las escuelas, parecen tener dificultades en el manejo de la misma, especialmente en relación al lenguaje escrito.

Lo que una familia o el colectivo social consideren relevante para la educación de sus niños y niñas, puede obedecer entonces a la herencia cultural o ideológica que está relacionada en parte con la identidad y vinculación grupal, o con los intereses que provienen de necesidades o proyectos históricos, sociales, políticos y económicos. Igualmente, la relevancia de los aprendizajes conlleva una mirada a los contextos que habitan los sujetos y a los propósitos de transformación y de contribución al desarrollo de sus sociedades; se trata de comprender que la relevancia no se agota en lo que conviene al individuo, sino también en el tipo de sociedad que más les favorece y en el papel de sus miembros para lograrla. En la medida en que los procesos de enseñanza posibiliten movilizaciones y cambios cognitivos, comunicativos, afectivos y sociales, que reconozcan y promuevan a los sujetos situados en referencia a sus contextos, se logran los aprendizajes relevantes que pueden lograr transformaciones estructurales profundas, no sólo en los individuos sino también en las sociedades de las que hacen parte (Zapata-Ospina & Restrepo-Mesa, 2013).

2.3: Influencia, a partir del ámbito escolar de pertenencia, de los docentes en los alumnos

Otro factor que influye en el aprendizaje de los alumnos es la calidad de la escuela, y dentro de ésta, el gasto por alumno, la disponibilidad del material didáctico, la presencia de una biblioteca escolar activa, la formación de maestros y el tiempo efectivo, dedicado a la enseñanza, siendo todos estos factores, en la mayoría de los casos, menores en escuelas con alumnos provenientes de contextos con bajos recursos.

Sin duda, dentro de la calidad de la escuela, el factor más importante es la calidad del docente. Los efectos de las creencias y las actitudes de los maestros en la autopercepción en el éxito o fracaso escolar de sus alumnos son especialmente relevantes, pero también lo son sus condiciones de trabajo. La inconformidad e incomodidad de los docentes producen insatisfacción con su trabajo y repercuten negativamente sobre su desempeño profesional.

No puede negarse que las condiciones socioeconómicas y culturales, la asignación de recursos y la estructura escolar son factores que están estrechamente vinculados con las posibilidades de permanecer en el sistema y con el aprovechamiento escolar. (Schmelkes, 2005)

Los problemas de la educación rural y urbano marginal son causantes de altas tasas de fracaso escolar en escuelas de escasos recursos, relacionados con la baja calidad y eficiencia del sistema escolar. Las principales causas de las altas tasas de fracaso escolar en escuelas de bajos recursos son:

- Metodologías pasivas, que enfatizan la memorización antes que la comprensión, y no dan importancia al desarrollo de habilidades de pensamiento superior, difíciles de aplicar en escuelas de escasos recursos, donde hay una alta heterogeneidad de edades y asisten niños con diferentes ritmos de aprendizaje debido al ingreso tardío y/o la repitencia.
- Los planes y programas de estudios tienen poca relación con la vida diaria del alumno.
- En la zona rural hay un gran porcentaje de escuelas monodocentes y bidocentes, con maestros que no han sido capacitados en estrategias para dictar sus clases de manera efectiva.
- Las escuelas situadas en zonas geográficamente aisladas no atraen maestros calificados (Colbert, 1999)

Los juicios de los docentes están atravesados por el origen social de los educandos. Hay una matriz social implícita en las apreciaciones aparentemente neutrales de los docentes.

No es posible considerar a los estudiantes sin pensar en sus docentes, en las escuelas, en los programas educativos, en la administración y en el sistema educativo como un todo indisoluble

(OREALC-UNESCO, 2007). En la mayoría de los países los niños reciben educación en un contexto formal. Sin embargo esto no garantiza que la misma sea decente. Esta tarea depende exclusivamente de la calidad en que los docentes dictan sus clases (UNESCO, 2013).

Las expectativas de los profesores sobre el nivel educativo que alcanzarán sus alumnos tienden a variar de acuerdo con el género, la raza, la ubicación geográfica y la composición socioeconómica de los niños y niñas que asisten a escuelas. Dichas expectativas están también relacionadas con factores del contexto en el que enseñan los profesores.

En la formación de las expectativas de los profesores pueden influir factores contextuales tales como la pobreza de los estudiantes, la segregación de las escuelas, el aislamiento geográfico, la falta de acceso a escuelas de educación secundaria o niveles educativos más avanzados, y la necesidad que tienen algunos estudiantes de desempeñar actividades laborales para colaborar en la subsistencia de sus hogares. Algunas de estas variables representan obstáculos reales para que los alumnos avancen en los niveles educativos, y las expectativas de los profesores podrían reflejar estas realidades (Treviño, 2013).

Los docentes establecen menores expectativas con los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, así como con los alumnos de grupos étnicos minoritarios o marginados. Sobre estos alumnos las expectativas tienen mayores efectos en términos de rendimiento académico comparativamente con estudiantes de estratos socioeconómicos altos (Jusim et al., 1998)

Los estudiantes realizan una estimación subjetiva acerca de sus posibilidades, entre otros factores, basados en los juicios escolares de los que son objeto (y que permanecen en estado tácito) y que ayudan a configurar su propia valía escolar y social.

A modo de juego de espejos, el cálculo subjetivo que realizan los docentes de las probabilidades de éxito o fracaso de sus estudiantes es una operación inconsciente que subyace,

junto con las condiciones materiales y sociales de vida, las trayectorias y expectativas diferenciadas que obtienen en su tránsito por el sistema escolar los niños provenientes de diversos sectores sociales, grupos étnicos, sexo y nacionalidades. Este cálculo genera en los alumnos un “sentido de los límites”, es decir, esa anticipación práctica de los límites adquiridos en la experiencia escolar, que lleva a los niños a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos. Esto tiene como consecuencia que algunos alumnos, en especial de sectores vulnerables, tiendan a atribuirse lo que se les atribuye, rechazando lo que les es negado bajo las premisas, entre otras, del “esto no es para mí”, o “fracasé porque la cabeza no me da para el estudio” (Papalia, 2004)

Contreras y Prieto (2008) consideran que las caracterizaciones que los profesores realizan de los estudiantes se correlacionan con los logros de éstos. Las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos repercuten en las calificaciones de éstos; los alumnos de los que se espera mejores resultados de hecho los obtienen, a pesar de que la expectativa muchas veces carece de fundamento. Por lo tanto, la evidencia teórica avala el supuesto de que lo que el profesor cree de sus alumnos incide en el rendimiento de éstos, pues sus conductas están determinadas por sus creencias, las que a su vez, han sido construidas sobre los aspectos sociales y culturales de los educandos, quienes responden consecuentemente a las diferentes conductas, expectativas y creencias del profesor. Esto resulta particularmente sensible en las zonas rurales, en donde existen altos índices de vulnerabilidad y en donde los niños y niñas con bajas calificaciones, podrían llegar a pensar que el éxito en la escuela es un privilegio de algunos, sintiéndose excluidos de ella, lo que podría conducirlos, finalmente, al fracaso escolar y, eventualmente, a la deserción.

Joseph (1983) encuentran que las expectativas de los maestros por niños de minorías étnicas o pertenecientes a grupos socioeconómicos bajos son, generalmente, más bajas.

Las diferencias de éxito o fracaso educativo y la distribución de los estudiantes por cada orientación, segmento, red o circuito del sistema educativo son debidas a las desigualdades en la

distribución del capital cultural entre los estudiantes pertenecientes a las diferentes clases y no a sus méritos o falta de méritos personales o de inteligencia. A través de este sutil mecanismo la escuela legitima, de modo no intencional, una diferencia social al tratar la herencia social como herencia natural (Elichiry, 2000)

Leer y escribir no son solo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos: también son actividades culturales, prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida.

En la medida en que la escuela primaria siga expulsando a grupos considerables de niños que no logra alfabetizar se seguirá reproduciendo el analfabetismo en adultos.

Se utiliza el término expulsar en lugar de los eufemismos “retención” (por parte de la institución) o “abandono” (por parte de los alumnos) porque se busca demostrar cómo operan en el interior del sistema escolar los mecanismos encubiertos de discriminación que dificultan la alfabetización a aquellos sectores sociales que más necesitan de la escuela para alfabetizarse (OREALC-UNESCO, 2007)

Eso que un niño que crece en un ambiente alfabetizado recibe cotidianamente como información, es imposible que lo reciban quienes crecen en hogares con bajos o nulos niveles de alfabetización. Eso es lo que la escuela “da por sabido”, ocultando así sistemáticamente a quienes más lo necesitan para qué sirve la lengua escrita. Y al ocultar esa información discrimina (Guzman & Guevara Jiménez, 2008)

Son los adultos quienes han dificultado el proceso imaginando secuencias idealizadas de progresión acumulativa, estimulando modos idealizados de habla que estarían ligados a la escritura, y construyendo definiciones de lo fácil y lo difícil que nunca tomaron en cuenta de qué manera se define lo fácil y lo difícil para el actor principal del aprendizaje: el niño. Todo eso ha llevado a

hacer al proceso más difícil de lo que debería ser, a producir fracasos escolares innecesarios, a estigmatizar a una gran parte de la población, y a convertir la experiencia de alfabetización en una experiencia literalmente traumática para muchos niños (Ferreiro, 1993). Estudios han documentado que los profesores que atienden a niños marginados atribuyen el fracaso escolar a la pobreza de los estudiantes; además, los ven como incapaces de adaptarse a las reglas escolares y, en consecuencia, fijan metas mínimas de aprendizaje para estos alumnos (Assael y Neumann, 1989).

Como la escritura es prestigiosa, se pasa de allí con gran facilidad a suponer que representa las variantes prestigiosas de la lengua, o sea, las variantes dialectales que corresponden a la llamada “lengua culta”, y que es más correcto caracterizar como el modo de habla de los grupos poderosos dentro de la sociedad y/o el modo de habla del centro político y cultural del país. El resultado inmediato es, en todas las regiones, el mismo: se rechaza el modo de habla de los niños de grupos socialmente marginados como inconveniente para acceder a la escritura.

Es preciso enfatizar que el rechazo lingüístico es uno de los mecanismos de discriminación al interior de la escuela, con mayores consecuencias para el niño. Primero porque al rechazar una variante dialectal se está rechazando no solamente al niño, sino a su grupo social de pertenencia; segundo, porque nadie puede cambiar su forma de hablar por un acto de voluntad individual (todos llevamos la marca lingüística no sólo de nuestra lengua materna, sino de la variante dialectal de esta lengua que aprendimos como primera, aunque podemos, por supuesto, adquirir otras lenguas); tercero, porque las profesoras operan una idealización de su propia percepción del habla que crea distorsiones lingüísticas a veces caricaturescas; y cuarto porque la escuela no puede, por más que lo pretenda, modificar la lengua oral de la comunidad (excepto, y en mínima medida, a nivel lexical).

CAPÍTULO III:

Marco metodológico

3.1- Objetivos

Objetivo general:

-Determinar la percepción de los docentes sobre la adquisición de conceptos básicos de sus alumnos según el ámbito escolar de pertenencia urbano, urbano marginal o rural.

Objetivos específicos:

-Evaluar la percepción del docente respecto de la adquisición de conceptos básicos de sus alumnos.

-Comparar la percepción docente sobre la adquisición de conceptos básicos entre docentes de escuelas urbana, urbano-marginal y rural.

3.2-Preguntas de investigación

-¿Qué son los conceptos básicos?

-¿Cuál es la percepción que presentan los docentes sobre el manejo de conceptos básicos en sus alumnos?

-¿Existen diferencias en la percepción que presentan los docentes sobre el manejo de conceptos básicos en sus alumnos según el ámbito escolar de pertenencia, urbano, marginal o rural, al que pertenecen los mismos?

3.3-Diseño y tipo de estudio

La presente investigación es de carácter cuantitativo, es decir, se apoya en instrumentos estandarizados, válidos y confiables, utilizando la recolección de datos para probar hipótesis o preguntas de investigación con base en la medición numérica. Busca describir, explicar y predecir los fenómenos para generar y probar teorías. La realidad objetiva es externa al investigador y de

hecho no cambia por las observaciones y mediciones realizadas. Se aplica la lógica deductiva y el planteamiento del problema es delimitado y específico (Hernández Sampieri; Fernández Collado & Baptista, 2010).

La actual tesina presenta un diseño de investigación No Experimental, por lo tanto se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se trata de un estudio donde no se manejan de forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Es decir, el objetivo es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos (Hernández Sampieri et al., 2010)

En los estudios de tipo No Experimental no se generan situaciones, sino que se observan situaciones que se presentan de manera natural, sin necesidad de ser provocadas intencionalmente por quien está a cargo del mismo. Las variables independientes ocurren y no es viable influir en las mismas por el hecho de que ya sucedieron al igual que sus efectos y consecuencias. Ejemplos de tales investigaciones son las encuestas de opinión, los estudios ex post-facto retrospectivos y prospectivos, etc. Es sistemática y empírica (Hernández Sampieri et al., 2010).

El alcance de este estudio es descriptivo-exploratorio transversal. Los diseños de investigación transversales recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Los diseños transversales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades; y así proporcionar su descripción. Son, por tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas. Al ser exploratorio, implica también el estudio de cierto tema poco estudiado al que se quiere acceder y/o estudiar (Hernández Sampieri et al., 2010).

3.4-Participantes

La muestra está compuesta por:

- Diez docentes de nivel inicial y ocho de nivel primario de primer y segundo grado de dos instituciones educativas de gestión estatal de ámbito urbano del departamento de Godoy Cruz, provincia de Mendoza: Jardín de Infantes Exclusivo N° 0-042 Sin Nombre y Escuela N° 1-109 Juan Martínez de Rosas.
- Seis docentes de nivel inicial y seis de nivel primario de primer y segundo grado de dos instituciones educativas de gestión estatal de ámbito urbano marginal del departamento de Maipú de la provincia de Mendoza: jardín nucleado n° 0-132 Rosalía Calvo de Poletti (Núcleo Escuela Zuloaga) y Escuela n° 1-041 José Albino Gutiérrez.
- Nueve docentes de nivel inicial y seis de nivel primario de primer y segundo grado de dos instituciones educativas de gestión estatal de ámbito rural del departamento de Guaymallén de la provincia de Mendoza: Jardín JIE N° 0-044 Sin nombre y Escuela N°1-149 Abraham Lemos.

Tabla 1. Análisis descriptivo de la muestra empleada

PARTICIPANTES	SALA/GRADO	N
Docentes de nivel inicial Jardín de Infantes Exclusivo N° 0-042	Sala de cuatro años	5
	Sala de cinco años	5
Docentes de nivel primario Escuela N° 1-109 Juan Martínez de Rosas	Primer grado	4
	Segundo grado	4
Docentes de nivel inicial Jardín nucleado n° 0-132 Rosalía Calvo de	Sala de cuatro años	3

Poletti	Sala de cinco años	3
Docentes de nivel primario Escuela n° 1-041 José Albino Gutiérrez.	Primer grado	3
	Segundo grado	3
Docentes de nivel inicial Jardín JIE N° 0-044 Sin nombre	Sala de cuatro años	4
	Sala de cinco años	5
Docentes de nivel primario Escuela N°1-149 Abraham Lemos	Primer grado	3
	Segundo grado	3

Referencias: n: cantidad de participantes.

3.5-Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron una encuesta ad hoc, desarrollada por la tesinista Corina Simone y la directora Mariana Carrada, para la tesis “La adquisición de conceptos básicos en la infancia: la percepción del docente” (2014), utilizada para evaluar la percepción docente respecto de la adquisición de conceptos básicos en los alumnos y el Test Magallanes de vocabularios de conceptos básicos (García Pérez, 2012), aplicado en el proyecto de investigación “Estandarización del Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos en escolares de ámbitos urbanos de la provincia de Mendoza, Argentina” (2013), del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, y en el proyecto de investigación “Estandarización del Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos (TMVCB) para poblaciones escolares urbano-marginales y rurales de Mendoza, Argentina” (2014), del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

El proyecto tiene como objetivo estandarizar el Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos: T.M.V.C.B., en niños de 4 a 7 años de edad que asisten a escuelas de ámbito urbano, urbano marginal y rural de la provincia de Mendoza. Este instrumento permite valorar la adquisición de vocabulario en niños escolarizados, determinando el grado en que ha adquirido el dominio de distintos conceptos (espaciales, cuantitativos, temporales, cualitativos, de tamaño y forma) y la palabra que los designa, identificando la amplitud del campo semántico del alumno/a, necesario para el progreso curricular.

Por su parte el Test Magallanes de Vocabularios de Conceptos Básicos (García Pérez, 2012) tiene como finalidad valorar el grado en que cada escolar ha adquirido el dominio de distintos conceptos y la palabra que los designa, incluidos en el currículo académico propio de su edad, necesarios para progresar en el aprendizaje. Dado que el instrumento evalúa conceptos adquiridos, ofrece también un indicador aproximado del nivel de desarrollo intelectual y de la amplitud del campo semántico del sujeto, permitiendo detectar de manera sencilla aquellos casos de retrasos en el desarrollo de habilidades verbales o intelectuales.

Es un instrumento en el cual se propone a los escolares una tarea motriz muy sencilla, consistente en marcar con un lápiz de color, crayón o marcador (o bien señalar con el dedo índice de la mano, en aplicación individual) una figura que representa la respuesta adecuada a una instrucción que quien aplica el test le formula, ante un recuadro en el que aparecen cuatro dibujos diferentes. La respuesta que proporciona el niño a la instrucción que se le formula, permite al examinador aceptar que el sujeto ha adquirido el concepto a evaluar y conoce la palabra que, en castellano, se emplea para designar dicho concepto: Por ejemplo: detrás, antes, más grande, primero, etc. Al niño se le presenta un cuadernillo en el cual, en cada hoja, se incluyen cuatro grupos de dibujos. El examinador le indica, en cada momento, a qué grupo de dibujos debe prestar atención y, sobre este grupo se le formula la instrucción correspondiente.

Su aplicación puede ser individual o colectiva (pequeños grupos) y la duración del mismo es variable, dependiendo del tipo de aplicación: forma individual: 20 a 30 minutos aprox. y forma colectiva: 40 a 50 minutos aprox. Presenta dos niveles de aplicación: T.M.V.C.-1: cuatro y cinco años y T.M.V.C.-2: seis y siete años.

3.6- Procedimiento

Se le administró una encuesta ad hoc, de manera individual, diseñada para poder comparar la percepción docente respecto de la producción del niño en el test, sin que los mismos conociesen los resultados obtenidos por el alumnado, a los docentes de los alumnos evaluados en el proyecto de investigación “Estandarización del Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos en escolares de ámbitos urbanos de la provincia de Mendoza, Argentina” (2013), del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, y en el proyecto de investigación “Estandarización del Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos (TMVCB) para poblaciones escolares urbano-marginales y rurales de Mendoza, Argentina” (2014), del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

En relación a la encuesta ad hoc diseñada para ser administrada a los docentes, se puede decir que se desarrollaron dos formas: la forma A y la forma B, tomando como referencia al TMVCB. Cada forma presenta las cincuenta y dos palabras que integran el Test, en el cual los docentes tienen que marcar con una X “Sí” o “No” según considere que sus alumnos tienen o no el concepto incorporado. Además, se incluyen las categorías: Conceptos Cuantitativos, Conceptos Cualitativos, Conceptos Espaciales, Conceptos Temporales, Conceptos de Forma, y Conceptos de Tamaño, y se le pide a los docentes que marquen con una “X” si consideran que el alumno tiene incorporado concepto, si no lo tiene, o si lo tiene medianamente incorporado.

Posteriormente se compararon los resultados obtenidos de acuerdo al ámbito social de pertenencia donde los docentes dictaban las clases.

3.6.1: Modelo de encuestas**ENCUESTA PARA DOCENTES – FORMA A**

Sexo:

Edad:

Sala:

A) Marcar con una X las categorías de conceptos que usted cree que la mayoría de los alumnos entre cuatro y seis años tiene incorporado:

1- Conceptos cuantitativos-numerales. Sí () Medianamente () No ()

2- Conceptos cualitativos. Sí () Medianamente () No ()

3- Conceptos espaciales. Sí () Medianamente () No ()

4- Conceptos temporales. Sí () Medianamente () No ()

4- Conceptos de forma. Sí () Medianamente () No ()

5- Conceptos de tamaño. Sí () Medianamente () No ()

B) Marcar con una X las palabras que usted cree que la mayoría de los alumnos entre cuatro y seis años tiene incorporado:

1- SUELO. Sí () No ()

14- DETRÁS. Sí () No ()

2- SOBRE. Sí () No ()

15- LEJOS. Sí () No ()

3- DEBAJO. Sí () No ()

16- DEBAJO. Sí () No ()

4- DE FRENTE. Sí () No ()

17- DELANTE. Sí () No ()

5- FUERA. Sí () No ()

18- FINAL. Sí () No ()

6-CERCA. Sí () No ()

19-MUCHOS. Sí () No ()

7-ESQUINA. Sí () No ()

20-PARTE. Sí () No ()

8-ENCIMA. Sí () No ()

21-TODO. Sí () No ()

9-ARRIBA. Sí () No ()

22-POCOS. Sí () No ()

10-A DENTRO. Sí () No ()

23-MENOS. Sí () No ()

11-ENTRAR. Sí () No ()

24-MAS. Sí () No ()

12-ALLÁ. Sí () No ()

25-LLENO. Sí () No ()

13-ACÁ. Sí () No ()

26-ULTIMO. Sí () No ()

27-ANTES. Sí () No ()

40- SEPARADAS. Sí () No ()

28-DIA. Sí () No ()

41-ENOJADO. Sí () No ()

29-NOCHE. Sí () No ()

42-DIFICIL. Sí () No ()

30-NUEVO. Sí () No ()

43-NADA. Sí () No ()

31-DULCE. Sí () No ()

44-DISTINTA. Sí () No ()

32-CALIENTE. Sí () No ()

45-FUERTE. Sí () No ()

33-TRISTE. Sí () No ()

46-PEQUEÑO. Sí () No ()

34-DELGADO. Sí () No ()

47-MENOR. Sí () No ()

35-SOLO. Sí () No ()

48-LARGO. Sí () No ()

36-VACIA. Sí () No ()49-ALTO. Sí () No ()37-CERRADA. Sí () No ()50-GRUESA. Sí () No ()38-DESPACIO. Sí () No ()51-GRANDE. Sí () No ()39-ALEGRE. Sí () No ()52-MAYOR. Sí () No ()**ENCUESTA PARA DOCENTES – FORMA B**

Sexo:

Edad:

Curso:

A) Marcar con una X las categorías de conceptos que usted cree que la mayoría de los alumnos entre seis y ocho años tiene incorporado:

1- Conceptos cuantitativos-numerales. Sí () Medianamente () No ()2- Conceptos cualitativos. Sí () Medianamente () No ()3- Conceptos espaciales. Sí () Medianamente () No ()4- Conceptos temporales. Sí () Medianamente () No ()4- Conceptos de forma. Sí () Medianamente () No ()5- Conceptos de tamaño. Sí () Medianamente () No ()

B) Marcar con una X las palabras que usted cree que la mayoría de los alumnos entre seis y ocho años tiene incorporado:

1- EXTREMO. Sí () No ()14- JUNTO. Sí () No ()2- ENTRE. Sí () No ()15- ATRAVIESA. Sí () No ()

3-EN EL CENTRO. Sí () No ()

16-ANTERIOR. Sí () No ()

4-DERECHA. Sí () No ()

17-BASTANTE. Sí () No ()

5-HACIA. Sí () No ()

18-PEDAZOS. Sí () No ()

6-BORDE. Sí () No ()

19-MITAD. Sí () No ()

7-AFUERA. Sí () No ()

20-DOBLE. Sí () No ()

8-IZQUIERDA. Sí () No ()

21-IGUAL. Sí () No ()

9-AL FONDO. Sí () No ()

22-ALGUN. Sí () No ()

10-HASTA. Sí () No ()

23-PAR. Sí () No ()

11-ADENTRO. Sí () No ()

24-TERCERO. Sí () No ()

12-EN EL MEDIO. Sí () No ()

25-DESPUES. Sí () No ()

13-ALREDEDOR. Sí () No ()

26-TARDE. Sí () No ()

27-AL MISMO TIEMPO. Sí () No ()

40-USADA. Sí () No ()

28-RAPIDO. Sí () No ()

41-ANCHO. Sí () No ()

29-PRIMERO. Sí () No ()

42-CLARA. Sí () No ()

30-TODAVÍA. Sí () No ()

43-RAPIDO. Sí () No ()

31-LENTO. Sí () No ()44-FACIL. Sí () No ()32-PRONTO. Sí () No ()45-ORDENADA. Sí () No ()33-BLANDO. Sí () No ()46-SUAVE. Sí () No ()34-ABURRIDO. Sí () No ()47-DESORDENADA. Sí () No ()35-DURO. Sí () No ()48-DEBIL. Sí () No ()36-JOVEN. Sí () No ()49-CURVA. Sí () No ()37-SENCILLA. Sí () No ()50-MENOR. Sí () No ()38-SECO. Sí () No ()51-RECTA. Sí () No ()39-FINO. Sí () No ()52-MAYOR-MENOR Sí () No ()

3.7-Tratamiento estadístico

El análisis estadístico de los resultados se efectuó utilizando procedimientos no paramétricos por medio del programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 17.0. Dichos procedimientos son utilizados para analizar datos provenientes de diseños con una variable independiente categórica (con más de dos niveles que definen dos o más grupos de muestras) y una variable dependiente cuantitativa al menos ordinal en la cual interesa comparar las muestras.

La prueba no paramétrica utilizada fue la Prueba H de Kruskal-Wallis, en la cual frente a n muestras aleatorias e independientes extraídas de n poblaciones se busca determinar si las poblaciones son idénticas o alguna de ellas presenta promedios mayores que otra.

CAPÍTULO IV:
Presentación y
discusión de
resultados

4.1. Análisis univariado:

En el primer objetivo se propuso evaluar la percepción del docente respecto de la adquisición de vocabulario de conceptos básicos de sus alumnos, a tal efecto se muestra a continuación el análisis descriptivo de esta variable, según la forma y el apartado 1 o 2 del TMVCB administrado.

Tabla 2. TMVCB: FORMA 1-APARTADO: Categorías de conceptos, respuestas de los docentes, según ámbito escolar de pertenencia

CATEGORIA DE CONCEPTO	ÁMBITO	SALA	RESPUESTA DOCENTE					
			SI	%	Medianamente	%	NO	%
Cuantitativo	Urbano	4	6	100%	0	0%	0	0%
		5	4	100%	0	0%	0	0%
	Urbano marginal	4	1	33%	2	66%	0	0%
		5	1	33%	2	66%	0	0%
	Rural	4	0	0%	4	100%	0	0%
		5	2	40%	3	60%	0	0%
Cualitativo	Urbano	4	0	0%	6	100%	0	0%
		5	2	50%	2	50%	0	0%
	Urbano marginal	4	2	66%	1	33%	0	0%
		5	1	33%	2	66%	0	0%
	Rural	4	1	25%	3	75%	0	0%
		5	3	60%	2	40%	0	0%

Espaciales	Urbano	4	6	100%	0	0%	0	0%
		5	4	100%	0	0%	0	0%
	Urbano marginal	4	2	66%	1	33%	0	0%
		5	3	100%	0	0%	0	0%
	Rural	4	4	100%	0	0%	0	0%
		5	4	80%	1	20%	0	0%
Temporales	Urbano	4	6	100%	0	0%	0	0%
		5	4	100%	0	0%	0	0%
	Urbano marginal	4	0	0%	2	66%	1	33%
		5	2	66%	1	33%	0	0%
	Rural	4	0	0%	1	25%	3	75%
		5	3	60%	2	40%	0	0%
Tamaño	Urbano	4	0	0%	6	100%	0	0%
		5	4	100%	0	0%	0	0%
	Urbano marginal	4	1	33%	2	66%	0	0%
		5	3	100%	0	0%	0	0%
	Rural	4	4	100%	0	0%	0	0%
		5	4	100%	0	0%	0	0%
Forma	Urbano	4	0	0%	6	100%	0	0%
		5	3	75%	1	25%	0	0%
	Urbano marginal	4	2	66%	1	33%	0	0%
		5	3	100%	0	0%	0	0%
	Rural	4	1	75%	3	25%	0	0%
		5	3	60%	2	40%	0	0%

En la tabla 2 se puede observar que en el ámbito educativo **urbano**, los docentes consideran que sus alumnos de sala de cuatro y cinco años tienen adquiridos los conceptos **cuantitativos**, **espaciales** y **temporales**; en tanto que en relación a los conceptos **cualitativos** y de **tamaño** y **forma** los docentes consideran que los alumnos de sala de cuatro los tienen medianamente incorporados a diferencia de los alumnos de sala de cinco que consideran que ya los tienen incorporados en un promedio de 75 a 100%.

En el ámbito **urbano-marginal** los docentes consideran que sus alumnos de sala de cuatro y cinco años tienen adquiridos los conceptos **espaciales** y de **forma**, y medianamente incorporados los conceptos **cuantitativos**; en tanto que en relación a los conceptos **cualitativos** los docentes consideran que los alumnos de sala de cinco los tienen medianamente incorporados a diferencia de los alumnos de sala de cuatro que consideran que ya los tienen incorporados en su vocabulario. En relación a los conceptos **temporales** y de **tamaño**, en ambas categorías, los docentes de sala de cuatro consideran que han sido medianamente incorporados, y los de sala de cinco que han sido incorporados en su totalidad.

En el ámbito **rural** los docentes consideran que sus alumnos de sala de cuatro y cinco años tienen adquiridos los conceptos **espaciales**, de **forma** y de **tamaño**, y medianamente incorporados los conceptos **cuantitativos**; en tanto que en relación a los conceptos **cualitativos** los docentes consideran que los alumnos de sala de cuatro los tienen medianamente incorporados a diferencia de los alumnos de sala de cinco que consideran ya los tienen incorporados en un promedio de 60%. También se pueden observar diferencias en la percepción en cuanto a la categoría de conceptos **temporales**, donde los docentes de sala de cuatro consideran que dichos conceptos no han sido adquiridos, pero los docentes de sala de cinco consideran que sí.

Tabla 3. TMVCB: FORMA 2-APARTADO 1: Categorías de conceptos, respuestas de los docentes, según ámbito escolar de pertenencia

CATEGORIA DE CONCEPTO	ÁMBITO	Curso	RESPUESTA DOCENTE					
			SI	%	Medianamente	%	NO	%
Cuantitativo	Urbano	1°	4	100%	0	0%	0	0%
		2°	4	100%	0	0%	0	0%
	Urbano marginal	1°	0	0%	3	100%	0	0%
		2°	0	0%	3	100%	0	0%
	Rural	1°	2	66%	1	33%	0	0%
		2°	0	0%	1	33%	2	66%
Cualitativo	Urbano	1°	0	0%	4	100%	0	0%
		2°	4	100%	0	0%	0	0%
	Urbano marginal	1°	0	0%	3	100%	0	0%
		2°	0	0%	3	100%	0	0%
	Rural	1°	1	33%	2	66%	0	0%
		2°	0	0%	2	66%	1	33%
Espaciales	Urbano	1°	4	100%	0	0%	0	0%
		2°	4	100%	0	0%	0	0%
	Urbano marginal	1°	0	0%	3	100%	0	0%
		2°	0	0%	3	100%	0	0%
	Rural	1°	3	100%	0	0%	0	0%
		2°	0	0%	2	66%	1	33%

Temporales	Urbano	1°	4	100%	0	0%	0	0%
		2°	4	100%	0	0%	0	0%
	Urbano marginal	1°	0	0%	1	33%	2	66%
		2°	0	0%	3	100%	0	0%
	Rural	1°	2	66%	0	0%	1	33%
		2°	1	33%	2	66%	0	0%
Tamaño	Urbano	1°	3	75%	1	25%	0	0%
		2°	4	100%	0	0%	0	0%
	Urbano marginal	1°	2	66%	1	33%	0	0%
		2°	0	0%	3	100%	0	0%
	Rural	1°	3	100%	0	0%	0	0%
		2°	1	33%	1	33%	1	33%
Forma	Urbano	1°	2	50%	2	50%	0	0%
		2°	4	100%	0	0%	0	0%
	Urbano marginal	1°	0	0%	3	100%	0	0%
		2°	0	0%	3	100%	0	0%
	Rural	1°	1	33%	2	66%	0	0%
		2°	1	33%	1	33%	1	33%

En la tabla 3 se puede observar que en el ámbito educativo **urbano**, los docentes consideran que sus alumnos de primer y segundo grado tienen adquiridos los conceptos **cuantitativos**, **cualitativos**, **temporales** y de **tamaño**; en tanto que en relación a los conceptos **espaciales** los docentes consideran que los alumnos de primer grado los tienen totalmente incorporados a

diferencia de los alumnos de segundo grado que perciben que los tienen medianamente incorporados; también se pueden observar diferencias en la percepción en relación a los conceptos de **forma**, en donde los resultados indican que el 50% de los docentes cree que los conceptos están adquiridos, y el otro 50% considera que no es así.

En el ámbito **urbano-marginal** los docentes perciben que sus alumnos de primer y segundo grado tienen medianamente adquiridos los conceptos **cuantitativos, cualitativos, espaciales** y de **forma**; en tanto que en relación a los conceptos **temporales** los docentes consideran que los alumnos de primer grado **no** los tienen incorporados, a diferencia de los docentes de los alumnos de segundo grado que consideran que ya han sido incorporados. También se pueden observar diferencias en la percepción en relación a los conceptos de **tamaño**, en donde los resultados indican que los docentes de primer grado consideran que los mismos han sido incorporados por los alumnos en su vocabulario, pero los docentes de segundo grado perciben que han sido medianamente incorporados.

En el ámbito **rural** los docentes de primer grado consideran que sus alumnos han adquirido los conceptos **cualitativos, espaciales, temporales** y de **tamaño**. En tanto, los docentes de segundo grado consideran que los alumnos han adquirido, medianamente, los conceptos **cualitativos, espaciales** y **temporales**. Además, los docentes de dicho año consideran que los conceptos **cuantitativos** no han sido adquiridos por los alumnos.

Tabla 4. TMVCB: FORMA 1-2, APARTADO 1: Categorías de conceptos, respuestas positivas de los docentes, según ámbito escolar de pertenencia

SALA DE 4 Y 5 AÑOS		Cuantitativos	Cualitativos	Espaciales	Temporales	Tamaño	Forma
Urbano	4	100%		100%	100%		
	5	100%		100%	100%	100%	75%
Urbano Marginal	4		66%	66%			66%
	5			100%	66%	100%	100%
Rural	4			100%		100%	75%
	5		60%	80%	60%	100%	60%
1° Y 2° GRADO							
Urbano	1°	100%		100%	100%	75%	
	2°	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Urbano Marginal	1°					66%	
	2°						
Rural	1°	100%		100%	66%	100%	
	2°						

En la tabla 4 se puede observar una mejor percepción de los docentes en la sala de cinco años en todos los ámbitos escolares; hallándose esta misma percepción por parte de los docentes en primer y segundo grado.

En cuanto a los porcentajes de respuesta positiva en sala de cuatro y cinco años, el porcentaje es siempre mayor en los docentes de ámbito urbano en comparación con los docentes de los demás ámbitos, siendo de un total de ocho categorías con respuestas positivas, en un solo caso

de 75% y el resto de 100%. También puede observarse una diferencia en la percepción en la sala de cinco (cinco categorías) en comparación con la sala de cuatro (tres categorías).

En el ámbito urbano marginal puede observarse que de 7 categorías que obtuvieron respuestas positivas, únicamente tres categorías obtuvieron un porcentaje 100%, mientras que las demás obtuvieron un 66%. Al igual que en el ámbito urbano, se observa una diferencia en la percepción de los docentes de sala de cinco años (cuatro categorías).

En relación al ámbito rural, de un total de 8 categorías que obtuvieron respuesta positiva, sólo tres lograron un 100%, mientras que las restantes oscilan entre 60% y 80%. La percepción de los docentes respecto de la adquisición de vocabulario es superior en la sala de cinco años (cinco categorías).

Con respecto a primer y segundo grado, el porcentaje de respuestas positivas es siempre mayor en los docentes de ámbito urbano en comparación con los docentes de los demás ámbitos, siendo, de un total de 10 categorías con respuesta positiva, en un solo caso de 75% (en primer grado) y el resto de 100%. También puede observarse una mayor percepción de los docentes de segundo grado.

En el ámbito urbano marginal solo una categoría obtuvo un porcentaje de respuesta positivo (tamaño), alcanzando un 66%. La percepción de los docentes es menor en segundo grado.

Finalmente, en relación al ámbito rural, las cuatro categorías que obtuvieron un porcentaje de respuesta positivo se encuentran en primer grado. Solo tres de las mismas obtuvieron 100%, mientras que la restante obtuvo un 66%. Al igual que en el ámbito urbano marginal la percepción de los docentes es menor en segundo grado.

Tabla 5: TMVCB: FORMA 1: respuestas de la percepción de los docentes a los conceptos básicos evaluados.

CATEGORIA DE CONCEPTO	CONCEPTO	SALA	ÁMBITO	RESPUESTA DOCENTE			
				SI	%	NO	%
ESPACIAL	1- Suelo	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	2- Sobre	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	1	25%	3	75%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	5	100%	0	0%
	3- Debajo	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	3	75%	1	25%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	5	100%	0	0%
	4- De frente	4	Urbano	2	33,2%	4	66,4%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	3	75%	1	25%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	1	33%	2	66%
			Rural	5	100%	0	0%
5- Fuera	4	Urbano	6	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	4	100%	0	0%	
	5	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	5	100%	0	0%	
6- Cerca	4	Urbano	6	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	4	100%	0	0%	
	5	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	5	100%	0	0%	

7- Esquina	4	Urbano	5	83%	1	16,6%
		U. Marginal	2	66%	1	33%
		Rural	1	25%	3	75%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	2	66%	1	33%
		Rural	1	20%	4	80%
8- Encima	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	2	66%	1	33%
		Rural	2	50%	2	50%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	2	66%	1	33%
		Rural	5	100%	0	0%
9- Arriba	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	4	100%	0	0%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%
10- Adentro	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	4	100%	0	0%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%
11- Entrar	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	4	100%	0	0%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%
12- Allá	4	Urbano	1	17%	5	83%
		U. Marginal	1	33%	2	66%
		Rural	1	25%	3	75%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%
13- Acá	4	Urbano	1	17%	5	83%
		U. Marginal	2	33%	1	66%
		Rural	2	40%	2	60%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%

	14- Detrás	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	15- Lejos	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	16- Debajo	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	2	50%	2	50%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	17- Delante	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	2	50%	2	50%
5		Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	4	80%	1	20%	
18- Final	4	Urbano	5	84%	1	17%	
		U. Marginal	1	33%	2	66%	
		Rural	2	50%	2	50%	
	5	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	1	33%	2	66%	
		Rural	4	80%	1	20%	
CUANTITATIVOS	19- Muchos	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	20- Parte	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	0	0%	4	100%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	1	33%	2	66%
			Rural	3	60%	2	40%

	21- Todo	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	22- Pocos	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	23- Menos	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	1	25%	3	75%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	5	100%	0	0%
24- Más	4	Urbano	6	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	1	25%	3	75%	
	5	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	5	100%	0	0%	
25- Lleno	4	Urbano	6	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	4	100%	0	0%	
	5	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	5	100%	0	0%	
TEMPORALES	26- Último	4	Urbano	4	66%	2	34%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	1	25%	3	75%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	80%	1	20%
	27- Antes	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	0	0%	4	100%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	1	33%	2	66%
			Rural	4	80%	1	20%

	28- Día	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	29- Noche	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
CUALITATIVOS	30- Nuevo	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	75%	1	25%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	31- Dulce	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	1	33%	2	66%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	32- Caliente	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	33- Triste	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
34- Delgado	4	Urbano	4	34%	2	66%	
		U. Marginal	0	0%	3	100%	
		Rural	0	0%	4	100%	
	5	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	1	33%	2	66%	
		Rural	1	20%	4	80%	

35- Solo	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	4	100%	0	0%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%
36- Vacía	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	4	100%	0	0%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%
37- Cerrada	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	4	100%	0	0%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%
38- Despacio	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	4	100%	0	0%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%
39- Alegre	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	75%	1	25%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%
40- Separadas	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	2	66%	1	33%
		Rural	3	75%	1	25%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	2	66%	1	33%
		Rural	5	100%	0	0%
41- Enojado	4	Urbano	6	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	75%	1	25%
	5	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	5	100%	0	0%

	42- Difícil	4	Urbano	3	50%	3	50%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	2	50%	2	50%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	4	80%	1	20%
	43- Nada	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	75%	1	25%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	44- Distinta	4	Urbano	1	17%	5	83%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	1	25%	3	75%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	5	100%	0	0%
45- Fuerte	4	Urbano	6	100%	0	0%	
		U. Marginal	2	66%	1	33%	
		Rural	3	75%	1	25%	
	5	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	2	66%	1	33%	
		Rural	5	100%	0	0%	
TAMAÑO Y FORMA	46- Pequeño	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%
	47- Menor	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	1	33%	2	66%
			Rural	1	25%	3	75%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	3	60%	2	40%
	48- Largo	4	Urbano	6	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	4	100%	0	0%
		5	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	5	100%	0	0%

49- Alto	4	Urbano	6	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	3	75%	1	25%	
	5	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	5	100%	0	0%	
	50- Gruesa	4	Urbano	2	34%	4	66%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	1	25%	3	75%
5		Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	1	33%	2	66%	
51- Grande	4	Urbano	6	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	4	100%	0	0%	
	5	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	5	100%	0	0%	
		52- Mayor	4	Urbano	5	83%	1
U. Marginal	2			66%	1	33%	
Rural	2			50%	2	50%	
5	Urbano		4	100%	0	0%	
	U. Marginal		2	66%	1	33%	
		Rural	5	100%	0	0%	

En la tabla 5, se observa que de un total de 18 conceptos **espaciales**, solo en dos de ellos (**allá - acá**) los docentes de sala de cuatro años en los tres ámbitos educativos consideran que sus alumnos no los han adquirido. Además puede observarse en los ámbitos **urbano marginal** y **rural** que los docentes de sala de cuatro consideran que un solo concepto (**sobre**) no ha sido incorporado; en tanto que los docentes de ámbito rural especifican también que sus alumnos han incorporado en un 50% conceptos como **encima**, **delante** o **final**.

En relación a los conceptos **cuantitativos**, de un total de 7 conceptos, los docentes de sala de cuatro años del ámbito **urbano marginal** y **rural** consideran que no ha sido adquirido por los alumnos solo uno de ellos (**parte**), al igual que los docentes de sala de 5 del ámbito urbano

marginal. A su vez los docentes de sala de cuatro años del ámbito rural consideran que sus alumnos no han adquirido los términos **menos** y **más**.

Del total de conceptos **temporales** (4), los docentes de sala de cuatro años del ámbito **urbano marginal** y **rural** consideran que no ha sido adquirido por los alumnos solo uno de ellos (**antes**), al igual que los docentes de sala de cinco años del ámbito urbano marginal.

Del total de conceptos **cualitativos** (16), los docentes de sala de cuatro años de todos los ámbitos y de sala de cinco del ámbito **urbano marginal** y **rural** consideran que un concepto no ha sido adquirido (**delgado**). Los docentes de sala de cuatro años en los tres ámbitos también coinciden en que el término **distinta** no ha sido adquirido. En tanto que los docentes de ámbito urbano y rural especifican también que sus alumnos han incorporado en un 50% el concepto **difícil**. Además los docentes de sala de cuatro y cinco años del ámbito urbano marginal y rural consideran que el término **delgado** no ha sido adquirido por los estudiantes.

Finalmente, del total de conceptos de **tamaño** y **forma** (7), los docentes de ámbito **urbano marginal** y **rural** coinciden en que el concepto **menor** no ha sido adquirido, y los docentes del ámbito **urbano** y **rural** coinciden en que el término **gruesa** no ha sido adquirido; en tanto que los docentes de ámbito rural especifican también que sus alumnos han incorporado en un 50% el concepto **mayor**.

Tabla 6: TMVCB: FORMA 2: respuestas de la percepción de los docentes a los conceptos básicos evaluados.

CATEGORIA DE CONCEPTO	CONCEPTO	GRADO	ÁMBITO	RESPUESTA DOCENTE			
				SI	%	NO	%
ESPACIAL	1- Extremo	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	2	66%	1	33%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	0	0%	3	100%
	2- Entre	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	1	33%	2	66%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	0	0%	3	100%
	3- En el centro	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	2	66%	1	33%
	4- Derecha	1°	Urbano	1	33%	3	66%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	1	33%	2	66%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	1	33%	2	66%
			Rural	3	100%	0	0%
5- Hacia	1°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	0	0%	3	100%	
		Rural	2	66%	1	33%	
	2°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	0	0%	3	100%	
		Rural	0	0%	3	100%	
6- Borde	1°	Urbano	2	50%	2	50%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	2	66%	1	33%	
	2°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	0	0%	3	100%	
		Rural	0	0%	3	100%	

7- Afuera	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	2	66%	1	33%
8- Izquierda	1°	Urbano	2	50%	2	50%
		U. Marginal	2	66%	1	33%
		Rural	1	33%	2	66%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	1	33%	2	66%
		Rural	0	0%	3	100%
9- Al fondo	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	1	33%	2	66%
		Rural	1	33%	2	66%
10- Hasta	1°	Urbano	2	50%	2	50%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	2	66%	1	33%
	2°	Urbano	3	75%	1	25%
		U. Marginal	1	33%	2	66%
		Rural	1	33%	2	66%
11- Interior	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	2	66%	1	33%
12- En medio	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	2	66%	1	33%
13- Alrededor	1°	Urbano	3	75%	1	25%
		U. Marginal	1	33%	2	66%
		Rural	1	33%	2	66%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	0	0%	3	100%
		Rural	0	0%	3	100%

	14- Junto	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	2	66%	1	33%
	15- Atraviesa	1°	Urbano	3	75%	1	25%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	0	0%	3	100%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	0	0%	3	100%
	16- Anterior	1°	Urbano	3	75%	1	25%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	2	50%	2	50%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	0	0%	3	100%
	17- Bastantes	1°	Urbano	1	25%	3	75%
			U. Marginal	2	66%	1	33%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	2	66%	1	33%
18- Pedazos	1°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	2	66%	1	33%	
	2°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	2	66%	1	33%	
CUANTITATIVOS	19- Mitad	1°	Urbano	3	66%	1	33%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	2	66%	1	33%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	0	0%	3	100%
	20- Doble	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	1	33%	2	66%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	1	33%	2	66%
			Rural	0	0%	3	100%

	21- Igual	1°	Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	3	100%	0	0%	
			Rural	3	100%	0	0%	
		2°	Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	3	100%	0	0%	
			Rural	2	66%	1	33%	
	22- Algún	1°	Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	0	0v	3	100%	
			Rural	0	0%	3	100%	
		2°	Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	2	66%	1	33%	
			Rural	0	0%	3	100%	
	23- Par	1°	Urbano	2	50%	2	50%	
			U. Marginal	0	0%	3	100%	
			Rural	0	0%	3	100%	
		2°	Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	0	0%	3	100%	
			Rural	0	0%	3	100%	
	24- Tercero	1°	Urbano	1	25%	3	75%	
			U. Marginal	3	100%	0	0%	
			Rural	2	66%	1	33%	
		2°	Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	1	33%	2	66%	
			Rural	2	66%	1	33%	
	TEMPORALES	25- Después	1°	Urbano	4	100%	0	0%
				U. Marginal	3	100%	0	0%
				Rural	3	100%	0	0%
2°			Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	3	100%	0	0%	
			Rural	2	66%	1	33%	
26- Tarde		1°	Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	3	100%	0	0%	
			Rural	3	100%	0	0%	
		2°	Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	3	100%	0	0%	
			Rural	2	66%	1	33%	
27- Al mismo tiempo		1°	Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	0	0%	3	100%	
			Rural	1	33%	2	66%	
		2°	Urbano	4	100%	0	0%	
			U. Marginal	0	0%	3	100%	
			Rural	0	0%	3	100%	

CUALITATIVOS	28- Rápido	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
	29- Primero	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
	30- Todavía	1°	Urbano	3	75%	1	25%
			U. Marginal	1	33%	2	66%
			Rural	1	33%	2	66%
		2°	Urbano	3	75%	1	25%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	2	66%	1	33%
	31- Lento	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	2	66%	1	33%
32- Pronto	1°	Urbano	3	75%	1	25%	
		U. Marginal	2	66%	1	33%	
		Rural	1	33%	2	66%	
	2°	Urbano	3	75%	1	25%	
		U. Marginal	0	0%	3	100%	
		Rural	1	33%	2	66%	
33- Blando	1°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	3	100%	0	0%	
	2°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	3	100%	0	0%	
34- Aburrida	1°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	3	100%	0	0%	
	2°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	3	100%	0	0%	
		Rural	3	100%	0	0%	

35- Duro	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
36- Joven	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	1	33%	2	66%
37- Fácil	1°	Urbano	3	75%	1	25%
		U. Marginal	0	0%	3	100%
		Rural	1	33%	2	66%
	2°	Urbano	3	75%	1	25%
		U. Marginal	0	0%	3	100%
		Rural	1	33%	2	66%
38- Seco	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
39- Fino	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	1	33%	2	66%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	1	33%	2	66%
40- Usado	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	2	66%	1	33%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
41- Ancho	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	1	33%	2	66%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	0	0%	3	100%
		Rural	3	100%	0	0%

	42- Claro	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	0	0%	3	100%
			Rural	1	33%	2	66%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	2	66%	1	33%
	43- Rápido	1°	Urbano	2	50%	2	50%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
	44- Fácil	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
	45- Ordenado	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	2	66%	1	33%
TAMAÑO Y FORMA	46- Suave	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	2	66%	1	33%
	47- Desordenado	1°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
		2°	Urbano	4	100%	0	0%
			U. Marginal	3	100%	0	0%
			Rural	3	100%	0	0%
48- Débil	1°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	1	100%	2	0%	
		Rural	1	33%	2	66%	
	2°	Urbano	4	100%	0	0%	
		U. Marginal	1	33%	2	66%	
		Rural	0	0%	3	100%	

49- Curva	1°	Urbano	3	75%	1	25%
		U. Marginal	1	33%	2	66%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	0	0%	3	100%
		Rural	1	33%	2	66%
50- Menor	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	1	33%	2	66%
51- Recta	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	2	66%	1	33%
52- Mayor o menor	1°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%
	2°	Urbano	4	100%	0	0%
		U. Marginal	3	100%	0	0%
		Rural	3	100%	0	0%

En la tabla 6, se observa que de un total de 18 conceptos **espaciales**, los docentes de ámbito **urbano marginal** y **rural** de segundo grado coinciden en que los conceptos **extremo**, **entre**, **borde**, **izquierda**, **al fondo**, **hasta**, **alrededor** (en primer y segundo grado) y **atraviesa** (en primer y segundo grado) no han sido adquiridos. Además puede observarse en los ámbitos **urbano** y **urbano marginal** que los docentes de segundo grado consideran un solo concepto (**hacia**) no ha sido incorporado.

En relación a los conceptos **cuantitativos**, de un total de 6 conceptos, los docentes de primer grado del ámbito **urbano marginal** y **rural** consideran que no ha sido adquirido por los alumnos el término **algún**, del mismo ámbito los docentes de segundo grado consideran que no ha

sido adquirido por los alumnos el término **mitad**, y, de ambos grados de dicho ámbito, los términos **doble y par**.

Del total de conceptos **temporales** (5), los docentes de primer y segundo grado del ámbito **urbano marginal** y **rural** consideran que no ha sido adquirido por los alumnos solo uno de ellos (**al mismo tiempo**).

Del total de conceptos **cualitativos** (16), los docentes de primer grado del ámbito **urbano marginal** y **rural** consideran que no ha sido adquirido por los alumnos los términos **todavía** y **claro**, del mismo ámbito los docentes de segundo grado consideran que no ha sido adquirido por los alumnos el término **pronto**, y, de ambos grados de dicho ámbito, el término **fácil**.

Finalmente, del total de conceptos de **tamaño y forma** (7), los docentes de segundo grado del ámbito **urbano marginal** y **rural** consideran que no ha sido adquirido por los alumnos el término **débil** y **curva**.

4.2. Análisis bivariado:

En el segundo objetivo se propuso Comparar la percepción docente sobre la adquisición de conceptos básicos entre docentes de escuelas urbana, urbano-marginal y rural. Para alcanzarlo se realizó un análisis bivariado comparando las respuestas emitidas por los docentes en cada concepto evaluado, según forma del TMVCB.

Tabla 7: TMVCB: FORMA 1-SALA CUATRO AÑOS, CATEGORIAS DE CONCEPTOS, respuestas docentes.

TMVCB1-SALA 4		N	Media	Desviación típica	F	p
Espacial	Rural	4	12,75	2,630	4,018	,052
	Urbano Marginal	3	12,67	2,082		
	Urbano	6	16,00	1,673		
Cuantitativo	Rural	4	4,50*	1,000	21,853	,000*
	Urbano Marginal	3	5,33	,577		
	Urbano	6	7,00*	,000		
Temporal	Rural	4	2,00*	,000	48,538	,000*
	Urbano Marginal	3	3,00*	,000		
	Urbano	6	3,83*	,408		
Cualitativo	Rural	4	12,25	2,500	1,387	,294
	Urbano Marginal	3	12,67	1,528		
	Urbano	6	14,17	1,602		
Tamaño y forma	Rural	4	4,75	1,708	1,976	,189
	Urbano Marginal	3	5,00	1,732		
	Urbano	6	6,33	,816		

Nota. Referencias: *p< .01.

En la tabla 7 se presenta la comparación de medias del TMVCB: FORMA 1 de las respuestas docentes de alumnos de sala de cuatro años por categorías de conceptos, y se observan diferencias significativas en las categorías **de conceptos cuantitativos** y **temporales**. En la

categoría **cuantitativos** las diferencias ($p=.000$) se observan entre los docentes de ámbito **urbano** y **rural**, en tanto que en la categoría de conceptos **temporales** ($p=.000$) las diferencias se observan entre los docentes de los **tres ámbitos** educativos.

Tabla 8: TMVCB: FORMA 1-SALA CINCO AÑOS, CATEGORIAS DE CONCEPTOS, respuestas positivas de los docentes.

TMVCB1-SALA 5		N	Media	Desviación típica	F	p
Espacial	Rural	5	15,20	3,033	,604	,567
	Urbano Marginal	3	14,67	4,163		
	Urbano	4	17,00	2,000		
Cuantitativo	Rural	5	6,20	,837	,441	,657
	Urbano Marginal	3	5,33	2,082		
	Urbano	4	6,25	1,500		
Temporal	Rural	5	3,60	,548	1,929	,201
	Urbano Marginal	3	3,33	,577		
	Urbano	4	4,00	,000		
Cualitativo	Rural	5	14,80	1,095	9,127	,117
	Urbano Marginal	3	12,67	1,528		
	Urbano	4	16,00	,000		
Tamaño y forma	Rural	5	6,60	,548	,516	,614
	Urbano Marginal	3	6,33	,577		
	Urbano	4	6,75	,500		

Nota. Referencias: * $p < .01$.

En la tabla 8 se presenta la comparación de medias del TMVCB: FORMA 1 de las respuestas docentes de alumnos de sala de cinco años por categorías de conceptos, en donde **no se observan diferencias significativas**.

Tabla 9: TMVCB: FORMA 2-PRIMER GRADO, CATEGORIAS DE CONCEPTOS, respuestas de los docentes.

TMVCB2-primer grado		N	Media	Desviación típica	F	p
Espacial	Rural	3	13,33	3,055	4,949	,046
	Urbano Marginal	3	10,67*	,577		
	Urbano	4	15,50*	1,732		
Cuantitativo	Rural	3	3,33*	1,528	8,840	,012
	Urbano Marginal	3	3,33*	,577		
	Urbano	4	6,25*	,957		
Temporal	Rural	3	3,33*	,577	9,625	,010
	Urbano Marginal	3	3,00*	,000		
	Urbano	4	4,00*	,000		
Cualitativo	Rural	3	12,33	2,517	1,457	,296
	Urbano Marginal	3	12,00	,000		
	Urbano	4	14,25	2,062		
Tamaño y forma	Rural	3	5,67	1,155	12,880	,005
	Urbano Marginal	3	4,33*	,577		
	Urbano	4	7,00*	,000		

Nota. Referencias: * $p < .01$.

En la tabla 9 se presenta la comparación de medias del TMVCB: FORMA 2 de las respuestas docentes de alumnos de primer grado por categorías de conceptos, y se observan diferencias significativas en las categorías **espacial**, **cuantitativa**, **temporales** y de **tamaño y forma**. En la categoría espacial las diferencias ($p=.046$) se observan entre los docentes de ámbito **urbano** y **urbano marginal**; en la categoría **tamaño y forma** se observan nuevamente entre los docentes de ámbito **urbano** y **urbano marginal** ($p=.005$); en tanto que en la categoría de conceptos **cuantitativos** ($p=.012$) y **temporales** ($p=.010$) las diferencias se observan entre los docentes de los **tres ámbitos** educativos.

Tabla 10: TMVCB: FORMA 2-SEGUNDO GRADO, CATEGORIAS DE CONCEPTOS, respuestas de los docentes.

TMVCB2-segundo grado		N	Media	Desviación típica	F	p
Espacial	Rural	3	5,33*	2,517	11,139	,007
	Urbano Marginal	3	9,67	4,619		
	Urbano	4	16,00*	1,633		
Cuantitativo	Rural	3	2,00*	1,000	15,540	,003
	Urbano Marginal	3	4,00	2,000		
	Urbano	4	7,00*	,000		
Temporal	Rural	3	2,67	,577	5,394	,078
	Urbano Marginal	3	3,00	,000		
	Urbano	4	3,75	,500		
Cualitativo	Rural	3	11,00	1,732	9,264	,071
	Urbano Marginal	3	12,67	1,155		
	Urbano	4	15,00	,816		
Tamaño y forma	Rural	3	3,67	2,309	4,353	,059
	Urbano Marginal	3	4,67	1,155		
	Urbano	4	6,75	,500		

Nota. Referencias: * $p < .01$.

En la tabla 10 se presenta la comparación de medias del TMVCB: FORMA 2 de las respuestas docentes de alumnos de segundo grado por categorías de conceptos, y se observan diferencias significativas en las categorías **espacial** y **cuantitativo**. En la categoría **espacial** las diferencias ($p=.007$) se observan entre los docentes de ámbito **urbano** y **rural**, en tanto que en la categoría de conceptos **cuantitativo** ($p=.003$) las diferencias también se observan entre dichos ámbitos.

4.3: Discusión de resultados

A partir de lo expuesto en la presentación de resultados, puede observarse que los docentes de sala de cuatro y cinco años perciben que aquellas categorías de conceptos que han sido adquiridas en el vocabulario del niño son:

- TMVCB: FORMA 1
 - **Ámbito Urbano:**
 - Sala de 4: Conceptos cuantitativos (100%), espaciales (100%) y temporales.
 - Sala de 5: Conceptos cuantitativos (100%), espaciales (100%), temporales (100%), de tamaño (100%) y forma (75%).
 - **Ámbito Urbano Marginal:**
 - Sala de 4: Conceptos cualitativos (66%), espaciales (66%) y de forma (100%).
 - Sala de 5: Conceptos espaciales (100%), temporales (66%), de tamaño (100%) y forma (100%).
 - **Ámbito Rural:**
 - Sala de 4: Conceptos espaciales (100%), de tamaño (100%) y de forma (75%).
 - Sala de 5: Conceptos cualitativos (60%), espaciales (80%), temporales (60%), de tamaño (100%) y forma (60%).

En relación a primer y segundo grado, los docentes perciben que aquellas categorías de conceptos que han sido adquiridas en el vocabulario del niño son:

- TMVCB: FORMA 2
 - Ámbito Urbano:
 - Primer grado. Conceptos cuantitativos (100%), espaciales (100%), temporales (100%) y de tamaño (75%).
 - Segundo grado: Todas las categorías de conceptos (100%).
 - Ámbito Urbano Marginal:
 - Primer grado: Conceptos de tamaño (66%).
 - Segundo grado: Ninguna categoría ha sido adquirida en su totalidad.
 - Ámbito Rural:
 - Primer grado: Conceptos cuantitativos (100%), espaciales (100%), temporales (66%) y de tamaño (100%).
 - Segundo grado: Ninguna categoría ha sido adquirida en su totalidad.

En el primer objetivo se propuso evaluar la percepción del docente respecto de la adquisición de vocabulario de conceptos básicos de sus alumnos, frente a lo cual se realizó un análisis univariado. A partir de los resultados obtenidos se pueden observar diferencias en la percepción entre los docentes de ámbito urbano con respecto a la percepción de los docentes de ámbito urbano marginal y rural, quienes perciben que sus alumnos adquieren menos conceptos o que esta adquisición se logra medianamente.

Dichos resultados concuerdan con los obtenidos en el análisis Bivariado, el cual se llevó a cabo para comparar la percepción docente sobre la adquisición de conceptos básicos entre docentes de escuelas urbana, urbano-marginal y rural, constituyendo el segundo objetivo de investigación.

Estos resultados permiten observar una mayor percepción de los docentes en la sala de cinco años en todos los ámbitos escolares, y, en relación a primer y segundo grado, esta se únicamente en el ámbito urbano, siendo menor en los ámbitos urbano marginal y rural. También es posible visualizar que la percepción total de los docentes es mayor en el ámbito urbano.

El desarrollo cognoscitivo, la evolución del conocimiento sociolingüístico y las oportunidades para comunicarse con los hermanos y semejantes lingüísticamente inmaduros contribuyen al desarrollo de las habilidades de comunicación (Papalia, 2004).

Estos resultados tienen su fundamento en el hecho de que el lenguaje incrementa su nivel de complejidad durante los primeros años de escolaridad, a medida que los alumnos comienzan a apreciar y usar contrarios semánticos y de relación como grande/pequeño, ancho/angosto, más/menos y antes/después. Los niños comienzan a entender lecciones pragmáticas como la necesidad de adecuar sus mensajes a la capacidad para comprender de un oyente si esperan ser entendidos, las habilidades de comunicación referencial de los niños no están bien desarrolladas, aunque comienzan a detectar al menos algunos mensajes a la capacidad para comprender de un oyente si esperan ser entendidos (Papalia, 2004).

Además, estos resultados concuerdan con lo planteado por UNESCO (2007), donde se considera que los juicios de los docentes están atravesados por el origen social de los educandos, existiendo una matriz social implícita en las apreciaciones, aparentemente neutrales, de los docentes.

Al respecto, Elichiry (2000) plantea que no es posible considerar a los estudiantes sin pensar en sus docentes, en las escuelas, en los programas educativos, en la administración y en el sistema educativo como un todo indisoluble. Esto demuestra que a través de un sutil mecanismo la

escuela legítima, de modo no intencional una diferencia social al tratar la herencia social como herencia natural.

Treviño (2013) plantea que la percepción que tienen los docentes sobre el nivel educativo que alcanzarán sus alumnos tiende a variar de acuerdo con el género, la raza, la ubicación geográfica y la composición socioeconómica de los niños y niñas que asisten a escuelas. Dicha percepción está también relacionada con factores del contexto en el que enseñan los docentes, tales como la pobreza de los estudiantes, la segregación de las escuelas, el aislamiento geográfico, la falta de acceso a escuelas de educación secundaria o niveles educativos más avanzados, y la necesidad que tienen algunos estudiantes de desempeñar actividades laborales para colaborar en la subsistencia de sus hogares. Algunas de estas variables representan obstáculos reales para que los alumnos avancen en los niveles educativos, y la percepción de los docentes podría reflejar estas realidades.

Al respecto, Joseph (1983) encuentran que las expectativas de los maestros por niños de minorías étnicas o pertenecientes a grupos socioeconómicos bajos son, generalmente, más bajas.

Del mismo modo, Jusim (1998) plantea que los docentes establecen menores expectativas con los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, así como con los alumnos de grupos étnicos minoritarios o marginados. Sobre estos alumnos las expectativas tienen mayores efectos en términos de rendimiento académico comparativamente con estudiantes de estratos socioeconómicos altos.

Contreras y Prieto (2008) consideran que las caracterizaciones que los profesores realizan de los estudiantes se correlacionan con los logros de éstos. Las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos repercuten en las calificaciones de éstos; los alumnos de los que se espera mejores resultados de hecho los obtienen, a pesar de que la expectativa muchas veces carece

de fundamento. Por lo tanto, la evidencia teórica avala el supuesto de que lo que el profesor cree de sus alumnos incide en el rendimiento de éstos, pues sus conductas están determinadas por sus creencias, las que a su vez, han sido construidas sobre los aspectos sociales y culturales de los educandos, quienes responden consecuentemente a las diferentes conductas, expectativas y creencias del profesor. Esto resulta particularmente sensible en las zonas rurales, en donde existen altos índices de vulnerabilidad y en donde los niños y niñas con bajas calificaciones, podrían llegar a pensar que el éxito en la escuela es un privilegio de algunos, sintiéndose excluidos de ella, lo que podría conducirlos, finalmente, al fracaso escolar y, eventualmente, a la deserción.

Estudios desarrollados por Assael y Neumann (1989) han documentado que los profesores que atienden a niños marginados atribuyen el fracaso escolar a la pobreza de los estudiantes; además, los ven como incapaces de adaptarse a las reglas escolares y, en consecuencia, fijan metas mínimas de aprendizaje para estos alumnos.

A partir de los resultados y conforme con lo presentado en el marco teórico, queda expuesto que la percepción docente en cuanto a la adquisición de vocabulario en la infancia es mayor en contextos favorables, específicamente, en los alumnos que asisten a clases en el ámbito urbano, quedando relegados los alumnos pertenecientes a escuelas urbano marginales y rurales.

CAPÍTULO V:

Conclusiones

El presente trabajo abordó como temática la adquisición de conceptos básicos en la infancia, específicamente, la percepción docente en función del ámbito escolar de pertenencia. El mismo se deriva del proyecto de Investigación denominado “Estandarización del Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos (TMVCB) del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

El objetivo general fue determinar la percepción de los docentes sobre la adquisición de conceptos básicos de sus alumnos según el ámbito escolar de pertenencia: urbano, urbano marginal o rural, en salas de cuatro y cinco años y primer y segundo grado de escuelas públicas de gestión estatal de la provincia de Mendoza.

Para lograr dicho objetivo, se trabajó a partir de una perspectiva cuantitativa, con un diseño de investigación no experimental, y un alcance descriptivo-exploratorio transversal.

A partir de los resultados obtenidos al comparar la percepción de los docentes de las distintas salas, grados y ámbitos, y conforme con lo presentado en el marco teórico, se puede inferir que la percepción docente en cuanto a la adquisición de vocabulario en la infancia es mayor en contextos favorables, específicamente, en los alumnos que asisten a clases en el ámbito urbano, quedando relegados los alumnos pertenecientes a escuelas urbano marginales y rurales, es decir, los docentes de dichos ámbitos perciben que sus alumnos adquieren menos conceptos o que esta adquisición se logra medianamente.

Carrada (2013) explica que una de las exigencias de la currícula en la escuela primaria, en especial en los primeros años, es la adquisición de un vocabulario lo suficientemente amplio como para comunicarse con los iguales, así como comprender lo que el docente les quiere transmitir. El

niño tiene que poder lograr un desarrollo tal que pueda entender lo que se le comunica, así como hacerse entender para con el otro.

De acuerdo a lo planteado por UNESCO (2013), si bien en la mayoría de los países los niños reciben educación en un contexto formal, esto no garantiza que la misma se lleve a cabo adecuadamente. Esta tarea depende de la forma en que los docentes dictan sus clases. No se puede considerar a los estudiantes sin pensar en sus docentes, en las escuelas, en los programas educativos, en la administración y en el sistema educativo como un todo indisoluble (Elichiry, 2000).

Los docentes, si bien trabajan siguiendo una currícula acorde a las diferentes edades, enseñan a sus alumnos a partir de cómo perciben que los mismos han sido educados y cuánto vocabulario creen que manejan. Sin embargo, esta percepción no siempre concuerda con la realidad del alumnado. Esto se debe a que los juicios de los docentes están atravesados por el origen social de los educandos. Hay una matriz social implícita en las apreciaciones aparentemente neutrales de los docentes.

La práctica pedagógica de los docentes aparece como consecuencia de la forma en que ellos construyen y validan la imagen de los alumnos. La misma, en las escuelas vulnerables, está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Román, 2002).

Como resultado, dichos juicios de valor por parte del cuerpo docente pueden llegar a tener consecuencias desfavorables en los alumnos, produciendo grandes tasas de fracaso escolar o repitencia, especialmente en alumnos del ámbito urbano marginal y rural.

Tal y como plantea Papalia (2004), a modo de juego de espejos, el cálculo subjetivo que realizan los docentes de las probabilidades de éxito o fracaso de sus estudiantes es una operación inconsciente que subyace, junto con las condiciones materiales y sociales de vida, las trayectorias y expectativas diferenciadas que obtienen en su tránsito por el sistema escolar los niños provenientes de diversos sectores sociales, grupos étnicos, sexo y nacionalidades. Este cálculo genera en los alumnos un “sentido de los límites”, es decir, esa anticipación práctica de los límites adquiridos en la experiencia escolar, que lleva a los niños a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos. Esto tiene como consecuencia que algunos alumnos, en especial de sectores vulnerables, tiendan a atribuirse lo que se les atribuye, rechazando lo que les es negado bajo las premisas, entre otras, del “esto no es para mí”, o “fracasé porque la cabeza no me da para el estudio”

Frente a esto, es necesario considerar la importancia e incidencia que tienen los docentes en el desarrollo del lenguaje en la infancia y tomar conciencia del importante rol que cumplen.

En línea con lo explicitado anteriormente, puede concluirse que la relación entre el ámbito escolar de pertenencia, junto con la calidad del docente y la formación de los padres de los alumnos son variables a considerar a la hora de analizar la percepción que tienen los docentes en cuanto a la adquisición de conceptos básicos en la infancia y las consecuencias que pueden llegar a generarse a partir de la manera en que los niños son educados.

Referencias bibliográficas

- AMEI Educadores Infantiles, A. M. (2006). *La educación de la primera infancia: reto del siglo XXI*. Recuperado de: www.waece.org/modelocentro/cap_03.pdf
- Assael, J. & Neumann, E. (1989). *El Clima Emocional en el Aula: Un Estudio Etnográfico de las Practicas Pedagógicas*. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Ernesto_Trevino/publication/28227726_Expectativas_de_los_docentes_en_aulas_con_estudiantes_indgenas_en_Bolivia_Mxico_y_Peru/links/00b7d514b30422ba32000000.pdf
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas.
- Bazdresch, M. (2008). *Construir respons-habilidad en la convivencia escolar*. *Red Latinoamericana de Convivencia Escolar*. Recuperado de: http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/innovacion/Estudio_Mexico_Chile_Costa_Rica.pdf
- Bernstein, N. A. (1967). *The co-ordination and regulation of movements*. Recuperado de: <http://www.citeulike.org/group/532/article/1220109>
- Blumer, H., & Alonso, P. R. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boehm, A. E. (1988). *Test Boehm de conceptos básicos*. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7362/7583>
- Bourne, L. y Restle, (1975). *Psicología del Pensamiento*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/210484926/7362-28829-1-PB>
- Bruner, J. S. (1966). *Uma nova teoria de aprendizagem*. Recuperado de: http://www.citi.pt/dep_ced/txt_disciplinas_prog_psic_activ_cogni.html

- Caputo, M. & Gamallo, G. (julio, 2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 217-227. Recuperado de: <http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2014/08/v11n1a15.htm>
- Caputo, M., & Gamallo, G. (julio, 2010). La calidad del Jardín maternal y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 849-860. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/75>
- Carrada, M. (2013). *Elaboración, validación y tipificación del “Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos” (TMVCB) para población argentina*. Proyecto de Investigación, Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza.
- Carrada, M. (2013). *Estandarización del Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos en escolares de ámbitos urbanos de la provincia de Mendoza, Argentina*. Proyecto de Investigación, Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza.
- Colbert, V. (1999). *Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie20a04.PDF>
- Contreras, G. & Prieto, M. (2008). *Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100018
- Elichiry, N.E (2000). *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.
- Ellis, H.C. (1980). *Fundamentos del Aprendizaje y procesos cognoscitivos del hombre*. México: Editorial Trillas.

- Farfán, L. J. R. (2010). *Hacia una conceptualización del término “niñez”, desde el rol del psicopedagogo. Investigaciones e Innovación en Psicología de la Infancia y la Juventud.* Recuperado de: <http://www.uniboyaca.edu.co/facultades/FCHE/images/pdf/memoriasfinalissn.pdf>
- Ferreira Montero de Andrade. S. (2006). *Las escuelas de barrios marginales. Centro para el Cambio.* Recuperado de: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/04%20Enriquez.pdf>
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo.* Recuperado de: <http://revistadocencia.cl/pdf/17web/Emilia%20Ferreiro17.pdf>
- García Pérez, E.M. (2012). *Test Magallanes de Vocabulario de Conceptos Básicos: T.M.V.C.B-version española.* España: Albor-Cohs.
- Guzman, R. J. & Guevara Jiménez, M. (2008). *El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial.* Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/1943/1892>
- Hardoy, D. (1975): *Las ciudades de América Latina y sus áreas de influencia a través de la historia.* Recuperado de: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/04%20Enriquez.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Quinta Edición. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, C. A. & Jiménez E. (2003). *Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria.* Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/593Jimenez.pdf>
- Joseph, G. (1983). *The Bases of Teacher Expectancies: A meta-analysis.* Recuperado de <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/viewFile/290/278>
- Jusim, L. (1998). “*Teacher Expectations*”. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Ernesto_Trevino/publication/28227726_Expectativas_de_los_docentes_en_aulas_con_estudiantes_indgenas_en_Bolivia_Mxico_y_Peru/links/00b7d514b30422ba32000000.pdf

- Kagan, J. (1982). Canalization of early psychological development. *Pediatrics*, 70 (3), 474-483. Recuperado de: <http://pediatrics.aappublications.org/content/70/3/474.short>
- Kern, R. (1995). *Students and teachers' beliefs about language learning*. Recuperado de: http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.19449720.1995.tb00770.x?r3_referrer=wol&show_checkout=1
- Marchesi, A; Carretero, M y Palacios, J. (1999). *Psicología evolutiva: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza Psicología
- Marina, J.A. (1996). *Ética para náufragos*. Recuperado de http://humanizarleyendo.cl/recursos/investigacion/vocabulario_compreension_lectora.pdf
- Merklen, D. (2005): *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Recuperado de <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/04%20Enriquez.pdf>
- Montero, C. (2001). *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/279/150.%20La%20escuela%20rural%20Modalidades%20y%20prioridades%20de%20intervenci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Morales, F. M. (2013). Eficiencia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños. *Revista de investigación en logopedia*, 3 (1). Recuperado de: <http://revistalogopedia.uclm.es/ojs/index.php/revista/article/view/81/52>
- National Research Council (1993). *Understanding Child Abuse and neglect*. Recuperado de: http://books.google.com.ar/books?id=Zi8iAwAAQBAJ&pg=PA139&lpg=PA139&dq=papalia+National+Research+Council+%5BNRC%5D,+1993&source=bl&ots=d3ItA2mQW_&sig=Uod3qCnyfjN8_UH84EPeIZNrShI&hl=es-419&sa=X&ei=F490VO2RGIKfNr3tg-

[AD&ved=0CEIQ6AEwBA#v=onepage&q=papalia%20National%20Research%20Council%20%5BNRC%5D%2C%201993&f=false](http://www.rieoei.org/rie53a05.htm)

OECD (2006). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie53a05.htm>

OECD (2010). *What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20\(esp\)-Final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20(esp)-Final.pdf)

OREALC-UNESCO (2007). *Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>

Ortega (2004). *Percepción Docente de la Convivencia y Riesgo de Violencia en centros escolares de Managua y su área metropolitana*. Recuperado de: <http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/KfBhOg4fzAyjECW.pdf>

Papalia, D.E (2004). *Desarrollo humano*. México: McGraw- Hill

Pong, S. L. (1997). *Family structure, school context, and eighth-grade math and reading achievement*. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/353957?uid=2&uid=4&sid=21105293236213>

Real Academia Española (1974). *Banco de datos (CORDE): Corpus diacrónico del español*. Recuperado de: <http://www.rae.es>

Román, M. (2002), *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?* Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9143.pdf>

Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, XXXV 3er-4to trimestres, 9-33. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035402>

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., & Lucas, T. (2002). *Escuelas que aprenden*. Recuperado de: www.rinace.net/arts/vol5num3/art17_hm.htm
- Shaffer, D.R (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Thomson Editores.
- Treviño, E. (2003). *Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú*. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Ernesto_Trevino/publication/28227726_Expectativas_de_los_docentes_en_aulas_con_estudiantes_indgenas_en_Bolivia_Mxico_y_Peru/links/00b7d514b30422ba32000000.pdf
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de ept 2007. Atención y educación a la primera infancia*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf
- UNESCO (2013). *Lo que cada niño debería aprender. Hacia un aprendizaje universal*. Recuperado de: http://www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2013/02/learning%20metrics/lmtf_report1_exec_sum_sp_final.pdf
- Velázquez de León, F. (2011) *Escuela, Comunidad y cultura local*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/72156188/Escuela-Comunidad-y-Cultura-Local>
- Vera, J. & Vera, C. (2005). *Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v10n2/v10n2a07.pdf>
- Vigotsky, L. (1992). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Recuperado de: http://www.langtoninfo.co.uk/web_content/9780521498807_frontmatter.pdf
- Young, M. E. (comp.) (2002). *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children's Future*. Recuperado de:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.2092&rep=rep1&type=pdf>

Zapata-Ospina, B. E. & Restrepo-Mesa, J. H. (julio, 2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 217-227. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewFile/847/416>