



EVALUACION DE LAS NECESIDADES DE CAPACITACION EN EL AREA DE LA INTERACCION MAESTRO-NIÑO DE MAESTROS DE ESCUELAS URBANAS DE LA PROVINCIA DE HEREDIA

Lic. Zaira Escamilla Gutiérrez

Lic. Ana Patricia Lizano Sibaja

Departamento de Psicología

Universidad Nacional



1. INTRODUCCION

En este estudio, se realiza una evaluación de las necesidades de capacitación de maestros de escuelas urbanas de la provincia de Heredia en el campo de la interacción maestro niño; con el propósito final de construir en una etapa posterior un modelo teórico metodológico de capacitación a maestros en este campo.

Tradicionalmente, las universidades han puesto énfasis en sus programas de formación docente en el área de los contenidos programáticos y de metodologías para entregar estos contenidos relegando a un segundo plano aspectos tan importantes como son aquéllos que determinan la calidad de la interacción maestro-niño. Las universidades como las formadoras del personal docente idóneo para alcanzar los objetivos de la educación formal, deben preocuparse de manera permanente por capacitar a este sector profesional, tanto en lineamientos y estrategias didácticas como en elementos que ayuden a mejorar la interacción maestro niño.

Se puede analizar la educación desde dos vertientes (Ulich, 1980:14-15): 1. Como un proceso temporal de aprendizajes específicos de acumulación de conocimientos, destinado a lograr una serie de objetivos de tipo académico, social y económico y 2. como un proceso social de interacción, en donde se dan una serie de influencias recíprocas en varias direcciones maestro-maestro, maestro-alumno, alumno-alumno, padres-maestros, padres-alumnos, comunidad-escuela.

El concepto de interacción es más amplio que el de educación formal. La educación formal es así una forma determinada de interacción (Ulich, 1980 a:20-21). Las influencias mutuas de docentes, padres y alumnos constituyen el ambiente socioafectivo de la educación.

Las conductas de quienes intervienen en el proceso de interacción se modifican mutuamente, son recíprocas. Todo lo que acontece en el aula; preguntas, respuestas, órdenes, ejecuciones, discusiones, tareas, actividades, hacen que se establezcan relaciones especiales de mutua apreciación, admiración, cariño, confianza o rechazo que llevan a que se establezcan patrones de relación, formas de interacción, valores, normas, expectativas que guían y orientan el comportamiento del niño y que lo ayudan a desarrollar su propia identidad. De aquí se desprende la importancia que tienen estas primeras experiencias de relación para el niño.

2. OBJETIVO DEL ESTUDIO

El presente estudio se centra fundamentalmente en el análisis de patrones de comportamiento que el maestro utiliza en su relación con los niños en el aula.

Se parte de la premisa que la interacción maestro-alumno está determinada por:

1. La concepción de educación que el educador tenga del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con la educación formal;
2. La definición de objetivos de formación que el educador y el sistema educativo pretenden alcanzar;
3. Las estrategias metodológicas que el maestro utiliza y;
4. Las condiciones objetivas en las que se da el proceso de enseñanza aprendizaje (espacio físico, material didáctico, material audiovisual, factores laborales y personales del educador).

Evalúa aspectos tales como: interacción y cooperación, relaciones afectivas, reconocimientos y comprensión de las diferencias individuales, desarrollo de la autonomía y la capacidad creativa del niño, comunicación y disciplina. Además se incorpora un análisis de las actividades que se realizan en el aula, de las estrategias metodológicas que el maestro emplea y de cómo éstas propician o limitan la participación de los niños.

3. POBLACION

La investigación se realiza con una muestra de veinte maestros de cuatro escuelas públicas urbanas de la provincia de Heredia que accedieron a participar voluntariamente.

4. INSTRUMENTOS

Los datos se obtienen mediante observaciones realizadas en el aula, con base en instrumentos diseñados para tal propósito:

a) Registro de observación continua de patrones de interacción maestro-niño.

El instrumento tiene como objetivo identificar algunos patrones de interacción maestro-niño en el aula. Está compuesto por dieciséis ítems que representan una sistematización de las conductas de los niños más frecuentemente observados en el aula y, de los diferentes tipos de respuesta más frecuentemente utilizados por el maestro.

Estos fueron elaborados con base en la información recolectada por medio de registros anecdóticos de lo que sucedía en el aula en una etapa previa al trabajo de aplicación de instrumentos.

Los ítems contemplan los siguientes aspectos:

- a) Participación de los niños.
- b) Demostraciones de afecto.
- c) Cooperación entre los niños.
- d) Interrupciones durante las lecciones.
- e) Solicitud de ayuda al maestro.
- f) Conversaciones espontáneas con el maestro.
- g) Ritmo de los niños en el trabajo escolar.
- h) Desacato a normas y órdenes.



Las alternativas de respuesta del maestro ante estas conductas se califican en una escala de 1 a 5 donde la puntuación más alta corresponde a la respuesta más adecuada y la puntuación más baja a la más inadecuada para cada una de las situaciones.

Para la calificación de las alternativas de respuesta se elaboró un manual que contiene los criterios a seguir por el observador.

b) Registro del grado de participación del niño en las actividades del aula.

El instrumento permite evaluar el grado de participación de los niños en las diferentes actividades programadas por el maestro.

El criterio para medir el grado de participación del niño es el tiempo que éste permanece involucrado en la actividad programada.

La escala de medición es la siguiente:

a) *No participa:* El niño no participa en la actividad programada por el maestro durante el tiempo observado, su atención está dirigida hacia otra actividad.

b) *Participa:* El niño participa en la actividad programada por el maestro aproximadamente la mitad del tiempo observado. La otra mitad del tiempo presenta interrupciones.

c) *Participa mucho:* El niño participa en la actividad programada por el maestro la mayor parte del tiempo, sus interrupciones son esporádicas.

Se consigna también el nombre de la actividad y una descripción de ésta.

La información necesaria para determinar: características generales del entrevistado, su situación personal y profesional; opinión en relación con su forma de percibir el proceso educativo y su rol como maestro y opinión sobre los problemas que más frecuentemente encuentra en el aula en relación con su interacción con los niños; se obtiene mediante una entrevista semi-estructurada a maestros.

5. PROCEDIMIENTO

La primera etapa de la investigación consiste en la elaboración de instrumentos confiables y válidos para la recolección de la información, principalmente la observación de lo que sucede en el aula.

La segunda etapa se dirige a la observación directa de las actividades que ocurren en el aula.

Cada uno de los maestros fue observado durante su rutina diaria de clases, utilizando los instrumentos: registro de observación continua de patrones de interacción maestro-niño y registro del grado de participación del niño en las actividades del aula.

Para evaluar los patrones de la interacción maestro-niño, se escogió al azar seis niños focales en cada una de las aulas, lo que da un total de 120 niños. Cada uno fue observado durante un período total de 60 minutos, dividido en dos períodos de 30 minutos en días y momentos diferentes.

El tiempo de aplicación del instrumento, fue de 30 minutos dividido en 20 períodos de un minuto para observar y 20 períodos de 30 segundos para registrar la conducta observada. Se utilizó una grabación lo que permite registrar adecuadamente estos períodos de tiempo.

Para estimar el grado de participación de los niños en el aula se escogió al azar cinco niños por cada uno de los maestros lo que da un total de cien niños. Fueron observados en el transcurso de una actividad en el tiempo de duración de la misma. La observación se realizó tomando en consideración la mayor variedad de actividades posibles. —Utilizando el formulario correspondiente, se registra y describe la actividad que se realiza en ese momento. Se puntúa la participación de cada niño según la escala, para obtener un índice general del grado de participación de los niños—.

La ubicación del observador en el aula debe permitir una clara visión y audición del niño observado. Asimismo, el observador no debe interferir en el transcurso normal de las lecciones.

Como paso siguiente se procedió a realizar una entrevista al maestro según el instrumento diseñado.

Se realizó además, una revisión de los currículos de las diferentes escuelas formadoras de maestros y de los programas de capacitación del Ministerio de Educación Pública.

Confiabilidad y validez

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos de observación, se realizaron diez observaciones con dos observadores simultáneos. La confiabilidad se determinó según la relación $\frac{\text{acuerdos}}{\text{desacuerdos}} \times 100$

Para el caso del instrumento de observación continua de la interacción maestro-niño en el aula, el índice de confiabilidad es de 0.92. En el caso del registro de participación del niño en las actividades del aula el índice de confiabilidad es de 0.88.

Para validar el contenido del instrumento de observación continua de la interac-

ción maestro-niño y del registro del grado de participación del niño en las actividades del aula, se llevó a cabo investigación bibliográfica, observaciones de registro anecdótico de lo que acontecía en las aulas y consulta con especialistas en áreas relacionadas con la educación: maestros, psicólogos, educativos y pedagogos.

6. ANALISIS DE RESULTADOS

La evaluación de las formas como se establecen y manifiestan los procesos de interacción y cooperación revela que en las escuelas observadas, el campo de actividades en el que los niños pueden interactuar y cooperar entre ellos y con los adultos es muy reducido. Es poco frecuente observar en el aula que los niños compartan, se ayuden entre sí, discutan y reflexionen a través del trabajo de grupo.

Las clases generalmente, están organizadas de tal manera que el trabajo de los niños se realiza individualmente, se programa pocas actividades que promueven el trabajo conjunto y que generen la discusión y el aprendizaje en grupo.

Se observa además, que cuando algún niño no cuenta con el material necesario para realizar una determinada actividad: libros de texto, diccionario, lápiz, lápices de color, tijeras, el maestro prácticamente obliga a otro niño a compartir sus materiales, pero cuando esta conducta de compartir surge por iniciativa de los niños, generalmente éstos son reprendidos. Prácticamente cualquier intercambio social cooperativo de los niños —mientras trabajan— es sancionado, incluso algunos maestros consideran que este tipo de comportamiento altera el orden de la lección. Se hace una clara diferencia entre la hora de juego o intercambio social —recreo— y el trabajo en el aula.

El análisis de las observaciones muestra, que el maestro no cuenta con los instrumentos necesarios para enfrentar situaciones en las que debe tomar en cuenta las diversas formas de trabajar, actuar, pensar y de expresar ideas y sentimientos, así como las diferencias en la capacidad y habilidades de los niños. El reconocimiento de estas diferencias, tiene implicaciones fundamentales en el proceso psicopedagógico.

Se observa que en el caso de los niños que terminan rápidamente el trabajo asignado éste no es supervisado ni se asigna un trabajo complementario; los niños permanecen sentados en sus pupitres en espera de que los demás terminen, lo que trae como consecuencia el aburrimiento y el desorden, los niños se levantan de sus asientos, conversan, bromean al maestro: "Profe qué hago ahora, qué sigue?" "Niña puedo hacer otra cosa? hace rato terminé" "Niña ya yo terminé".

Los niños que no terminan su trabajo en el tiempo asignado se ven presionados por comentarios tales como: "*Juan, ¿ya terminó? apúrese porque tenemos que pasar a*

matemática”, “Miguel estás muy lento, trabaje más rápido”. El maestro no indaga las causas de esta situación para ayudar al niño a superar sus dificultades y realizar el trabajo en forma óptima. Algunos niños deben permanecer en el aula durante los recreos, realizando el trabajo asignado, que no pudieron terminar durante la lección.

Muchas veces por desconocimiento se le exige al niño lento que se comporte como el que es más rápido, la consecuencia inevitable frente a este hecho es la frustración escolar.

En las relaciones afectivas que se establecen entre el maestro y los niños, se observa que cuando el niño busca al maestro para contarle algo personal, o para ofrecerle un obsequio como comida, una flor, un dibujo, el maestro atiende al niño, acepta y expresa su agrado. Sin embargo, en general, puede percibirse una falta de disposición afectiva y de sensibilidad para atender y reconocer las necesidades afectivas individuales de los niños.

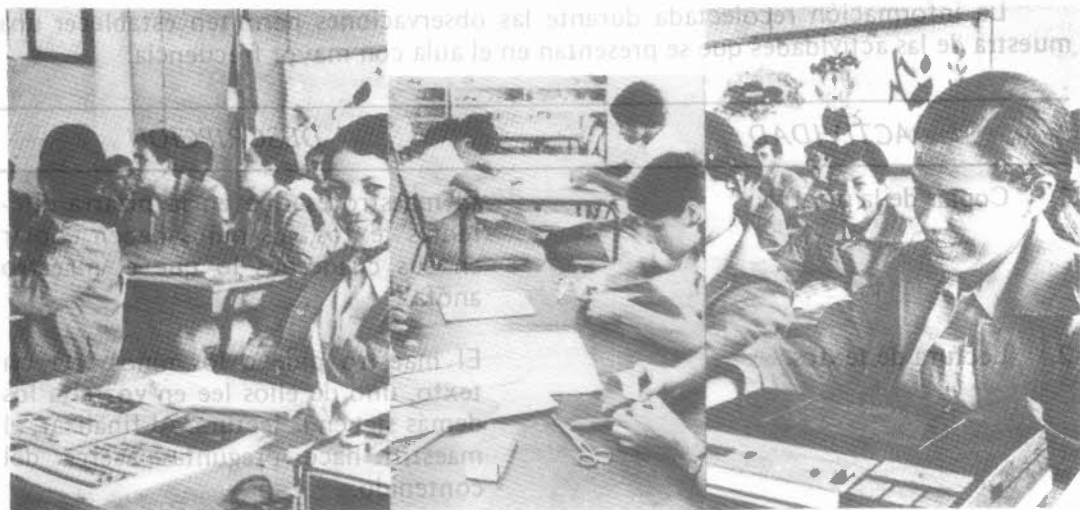
Así por ejemplo, rara vez el maestro se acerca al niño que llora, al que permanece en el rincón aislado de sus compañeros, al que durante la lección permanece tímido y callado, al que baja su cabeza y la recuesta sobre el pupitre.

Otros ejemplos de esta falta de reconocimiento a las necesidades y problemas particulares de los niños son los siguientes:

—*Un niño de primer grado, durante el recreo, permanece sentado solo en su pupitre después de que todos sus compañeros han salido. La maestra permanece sentada en su escritorio corrigiendo unos trabajos. En un momento determinado alza la vista y mira al niño, luego vuelve a bajarla y continúa con su trabajo. El observador, que permanecía más cerca del niño pudo darse cuenta de que éste se sentía cohibido y que no había salido a recreo pues había “ensuciado” sus pantalones.*

—*Un niño de cuarto grado está ausente de la escuela durante ocho días; cuando regresa de nuevo al aula y la maestra se percató que está de nuevo en la escuela, le dice: “Andrés te diste vacaciones toda la semana, te vas a atrasar más de lo que estás”.*

La observación de clase nos indica que cuando los niños se acercan espontáneamente al maestro, para conversar o enseñarle su trabajo, éste escucha al niño generalmente sin mirarlo y sin suspender la actividad que está realizando, comentando simplemente “aja”, “que lindo”, “ve que bien” pero pidiéndole que vuelva a su lugar y se siente. El maestro permite que el niño se le acerque, sin embargo, se observa que no



lee detenidamente el trabajo, no lo evalúa, tampoco hace comentarios pertinentes sobre éste y sobre el desempeño del niño.

En las entrevistas realizadas los maestros expresan dificultades en la definición y manejo de pautas y normas disciplinarias dirigidas a los niños, aspectos que a su vez fueron observados durante las lecciones. En el aula, el maestro asume generalmente la definición de los objetivos, la organización y planificación de las actividades y la evaluación de las mismas.

Durante las lecciones los niños deben cumplir con una serie de medidas de acatamiento obligatorio como: levantar la mano cada vez que quieren hablar, permanecer sentados en silencio, pedir permiso para salir del aula, para solicitar algo prestado, para ir al baño y hacer fila para ingresar al aula. Los maestros enfatizan estas medidas y las repiten casi de manera constante, limitando el desarrollo de la autodisciplina por parte del niño.

En muy pocas ocasiones se observa que el maestro dé instrucciones claras y precisas para orientar y guiar el trabajo del niño. Ordenes como: cálese, siéntese, pase a la pizarra, cierren el cuaderno, saquen el libro, es lo que prevalece en el aula.

Análisis de actividades y contenidos que se realizan en el aula

En el transcurso de las lecciones los maestros realizan una serie de actividades con contenidos y objetivos específicos.

La información recolectada durante las observaciones permiten establecer una muestra de las actividades que se presentan en el aula con mayor frecuencia:

<i>ACTIVIDAD</i>	<i>DESCRIPCION</i>
1. Copiar de la pizarra.	El maestro escribe en la pizarra diferentes textos, los niños deben copiar en sus cuadernos lo que el maestro anota.
2. Lectura de textos.	El maestro pide a los niños leer un texto, uno de ellos lee en voz alta los demás siguen la lectura. Al finalizar, el maestro hace preguntas acerca del contenido.
3. Trabajo individual.	El maestro asigna diferentes trabajos para que los niños realicen individualmente durante la lección. Los trabajos asignados generalmente consisten en: resolver operaciones matemáticas, copiar oraciones, elaborar oraciones y contestar guías incluidas en los textos escolares.
4. Exposición de temas por el maestro.	El maestro expone verbalmente frente al grupo de niños diversos temas.
5. Revisión de la tarea.	Esta actividad se lleva a cabo de dos formas: a) Los niños muestran su cuaderno al maestro y éste revisa la tarea individualmente durante las lecciones. b) Los niños pasan a la pizarra y escriben las respuestas para que los demás compañeros revisen las suyas en sus cuadernos.

Del análisis del cuadro, se desprende la poca variedad de actividades que el maestro programa, el niño se ve sometido día tras día a una rutina.

En el desarrollo de las actividades, se observa muy poca utilización de material audiovisual, material de apoyo y ejercicios prácticos. El maestro recurre fundamentalmente a la pizarra, por lo que se observa a los niños durante largos períodos copiando de ésta en forma mecánica lo que el maestro u otro compañero escribe.

En la lectura de textos, actividad frecuente, el maestro enfatiza la fluidez y la dicción en la lectura oral más que la comprensión y la crítica de ésta. Resalta el carácter mecánico de las preguntas, en la mayoría de los casos éstas no conducen al análisis de la lectura sino más bien a resaltar aspectos secundarios y repetitivos, a la memorización de detalles, hechos, personajes, fechas.

Rara vez se observa al maestro haciendo un replanteamiento del significado de la lectura y de las enseñanzas que ésta entrega.

Con frecuencia el maestro propone situaciones lejanas a los intereses de los niños, los problemas planteados comúnmente tienen una respuesta preelaborada impidiendo que el niño explore diferentes posibilidades de respuesta.

Un ejemplo es la elaboración de oraciones por los niños. En esta actividad usualmente, un niño elabora una oración la cual es reproducida por el resto de los niños cambiando únicamente el sujeto o el adjetivo.

Maestro: "Jorge, diga una oración".

Jorge: "El perro es grande".

Maestro: "Antonio, diga otra".

Antonio: "El perro es bravo".

Maestro: "Juan, usted otra".

Juan: "El león es bravo".

No se estimula a los niños para que elaboren otro tipo de oraciones que los lleven a una mayor utilización y conceptualización del lenguaje y que reflejan aspectos vinculados con su vida diaria y con sus intereses y necesidades.



La resolución de operaciones matemáticas, actividad a la cual se le dedica mucho tiempo, se realiza en forma de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, los maestros dan a los niños una lista de las operaciones básicas para que éstos las resuelvan individualmente en el aula o en su casa. Dichas operaciones se dan aisladas de un contexto que responda a una determinada situación problemática; lo importante es la operación por sí misma, no se ilustra mediante ejemplos cotidianos la importancia que tiene para cada individuo el manejo de estos conceptos básicos. No se observa el uso de material que los niños puedan utilizar para facilitar el aprendizaje de estas operaciones, lo que evidencia el desconocimiento de la importancia de la actividad concreta en el aprendizaje del niño.

Algunos de los temas que incorpora el programa escolar concuerdan con características, inquietudes e intereses que los niños expresan. Sin embargo, dichos temas no se aprovechan para inducir al niño a la investigación, a la exploración, al planteamiento de problemas y a la búsqueda de respuestas y alternativas de solución. El maestro se limita a hacer una exposición sobre ellos lo que no facilita la discusión.

Se presentan situaciones como las siguientes:

—En el tema sobre los medios de comunicación el maestro realiza la descripción oral de una carta, las partes que la componen, la información que se debe poner en el sobre y el uso de las estampillas. No se utiliza material de apoyo como sobres, estampillas, papel, ni se programa la elaboración de una carta. No se mencionan otros medios de comunicación tales como la televisión, la radio, el telégrafo, el periódico, el teléfono. Los niños no formulan preguntas acerca del tema, el maestro no fomenta su participación.

—El maestro expone acerca de los edificios que sirven en la comunidad. Escribe el nombre de cada edificio en la pizarra: municipalidad, iglesia, hospital, banco, escuela. Pide a los niños hacer un dibujo de uno de ellos.

En ningún momento se analiza la función social de las instituciones y la importancia que tienen para la vida de la comunidad. No se indaga sobre el conocimiento previo que tienen los niños sobre éstos ni se propicia la discusión y el planteamiento de inquietudes.

La observación de la forma como el maestro revisa las tareas que se asignan al alumno cada día, revela que esta actividad se lleva a cabo de dos maneras:

- a) Los niños pasan a la pizarra y escriben las respuestas para que los demás compañeros revisen las suyas en sus cuadernos.

b) Los niños muestran sus cuadernos al maestro y éste revisa la tarea individualmente.

El lapso que toma el maestro en realizar la segunda de estas formas de evaluación niño por niño, es muy prolongado y generalmente, los niños permanecen sin la posibilidad de utilizar este período en un trabajo alterno. No se asignan otras tareas o actividades al niño y éste no tiene a su alcance otros materiales que le permitan utilizar su tiempo en explorar e investigar por sí mismo.

La primera forma de corrección de tareas se lleva a cabo por los mismos años, esto les permite autoevaluarse, sin embargo, no se supervisan las correcciones que hacen, dejando de lado la valoración del avance individual de cada niño, y las dificultades que enfrenta.

Durante estas actividades los niños conversan entre ellos, se levantan, pelean, lo que ocasiona que el maestro los reprenda constantemente.

Algunos aspectos que resaltan de la observación son: la casi inexistencia de material didáctico de apoyo para el maestro; las aulas no cuentan con materiales que los niños puedan utilizar y accionar por ellos mismos o a los que el maestro pueda recurrir para motivar, complementar y hacer de la experiencia educativa una situación vivencial para el individuo. Las lecciones se basan casi exclusivamente en exposiciones verbales. El maestro generalmente, recurre a la pizarra como instrumento de apoyo o a carteles con ilustraciones y dibujos alusivos a temas en estudio o a fechas memorables, tales como: 11 de abril, 15 de setiembre, 25 de julio, los carteles son colocados en las distintas paredes del aula, el niño no puede accionar sobre ellos ni participar en su elaboración. El maestro debe impartir temas como: ríos, volcanes, mares, plantas, animales, alimentos, en forma estrictamente verbal; la siguiente situación nos ilustra lo anterior:

El maestro expone el tema ríos de la provincia de Heredia, concretándose a enumerarlos, apuntar su nombre en la pizarra y pegar un pequeño mapa en ésta.

La falta de material audiovisual, material de apoyo o ejercicio práctico representa un límite muy importante para lo que un niño, en la etapa escolar, necesita para comprender y asimilar.

Además, se observa muy poca utilización de experiencias y ejercicios prácticos que tomen en consideración las vivencias diarias del niño. Los conocimientos que éste adquiere fuera de la escuela en su vida familiar y comunal. Llama la atención cómo en algunos casos, el maestro incluso tiende a desconocer la importancia que tiene para el aprendizaje del niño el sinnúmero de información que éste recibe diariamente de los medios de comunicación, fundamentalmente periódico, radio y televisión.

Situaciones como las siguientes nos ilustran este hecho:

—Niño: "Niña, ¿usted vio ayer una película que dieron por Canal 7 de cómo los bebés nacen?"

¿Por qué algunas veces nacen enfermos? Yo vi que el doctor sacaba el bebé y...?"

—Maestra: "Sí, Olger me parece interesante pero ¿por qué vio usted esa película?, creo que no es para niños".

—Niño: "Niña, ¿vio que relajo? ayer salió en la tele que un diputado le sacó la pistola a otro porque se pelearon".

—Maestra: "No, no lo vi".

Análisis de la participación de los niños en las actividades diarias del aula

En general se observa que los niños participan poco en las actividades programadas por los maestros.

Del total de los niños observados un 35 % participa más de la mitad del tiempo en la actividad, el 40 % participa menos de la mitad del tiempo y un 25 % no participa, su atención está dirigida a otra actividad.

Se puede notar que durante las lecciones con muy poca frecuencia, los niños hacen preguntas, dan su opinión sobre un tema, piden explicaciones y aclaraciones, exponen temas o inquietudes o relatan sus propias experiencias. La escasa presencia de estas conductas, indica que la participación de los niños es mínima y que se circunscribe, casi exclusivamente, a contestar preguntas hechas por el maestro.

En las pocas ocasiones en que los niños participan, el maestro por lo general continúa su propia actividad no tomando en cuenta los aportes que los niños hacen. Por otra parte, las respuestas a las preguntas de los niños son, generalmente, mínimas: un sí, un no, uhm, lo que no estimula la participación. En pocas ocasiones el maestro responde dando explicaciones y comentarios adicionales, raras veces guía o provee de claves o materiales para que los niños exploren y elaboren sus ideas para fomentar su iniciativa y curiosidad. Se observa incluso, como en algunas oportunidades, el maestro sanciona la participación de los niños.

Ejemplo:

- Durante una clase en que el maestro explica sobre las montañas de Costa Rica, un niño pregunta: “Maestra, por qué los volcanes explotan y tiemblan?”

La Maestra responde:

“Miguel, usted siempre se sale del tema, eso no es lo que estamos hablando, eso lo veremos luego cuando nos toque la clase de los volcanes”.

El niño responde:

“Pero los volcanes son montañas”.

La Maestra en tono enojada:

“Miguel...”

Vale la pena señalar que días antes había temblado con alguna frecuencia en nuestro país.

7. DISCUSION

Los resultados de este trabajo revelan que existe un vacío teórico y metodológico en la formación del maestro en el área de la interacción maestro-alumno; este vacío limita al maestro para enfrentar adecuadamente situaciones relacionadas con aspectos tales como: desarrollo de la creatividad y de la autonomía, expresión de sentimientos, disciplina, diferencias individuales, comunicación y cooperación y a su vez limita al maestro para promover situaciones didácticas que faciliten la adquisición del conocimiento académico en las distintas áreas del programa escolar.

La relación maestro-niño se caracteriza por ser una relación en donde el adulto es quien asume la definición de los objetivos y tareas a cumplir, la organización del tiempo, la toma de decisiones y los materiales a utilizar, así como las normas y reglas que se deben acatar. Por lo tanto, el niño se ve limitado a seguir las disposiciones del maestro; no se le permite, en la mayoría de los casos plantear alternativas o críticas a estas normas, el niño tiene pocas posibilidades de elección. Rara vez se observa al maestro pedir a los niños su opinión acerca de la organización o planificación de una determinada actividad o incorporarse a las actividades de los niños, se ubica frente a éstos y marca el inicio y fin de las mismas.

El rol del niño consiste primordialmente en responder, se espera que escuche al profesor y cumpla con lo requerido, es decir, su rol predominante consiste en esperar y atender los requerimientos del maestro.

La conducción que el educador realiza del proceso de enseñanza-aprendizaje debe combinar los contenidos programáticos, las actividades, y los recursos con flexibilidad, debe haber una mayor apertura en la conducción por parte del maestro, éste debe sugerir temas, ampliar los cuestionamientos, propiciar situaciones para que el niño se exprese y reflexione.

La escuela se caracteriza por presentarle al niño situaciones no cotidianas, el hombre *crea* en las situaciones de enfrentamiento diario con su realidad social. La escuela al formar un ambiente artificial, fuera de la realidad cotidiana del niño, no facilita el desarrollo de las potencialidades de éste. El planeamiento escolar debe tener una estructura dinámica, flexible y responder a las condiciones ambientales del niño.

La experiencia real cotidiana del niño plantea un sinnúmero de situaciones que sirven de materia prima para el trabajo escolar. En todo momento el niño está aprendiendo y conociendo su ambiente, transformando bajo su propia perspectiva los diferentes elementos de su medio. La escuela debe ayudar al niño a lograr una mayor comprensión y clarificación de su realidad social.

Las situaciones problemáticas que se plantean al niño no deben ser acabadas o definidas previamente con el objeto de permitirle la búsqueda de distintas respuestas, la reflexión y la expresión de sus inquietudes. Así la exploración se convierte en un elemento esencial para el desarrollo de una enseñanza más activa y participativa; mediante ésta el niño tiene la posibilidad de explorar, resolver situaciones, plantearse dudas, alternativas de solución y desarrollar su iniciativa y su curiosidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje escolar debe estructurarse tomando en consideración las características psicológicas, maduracionales y sociales del niño.

Sabemos que el rendimiento escolar aumenta cuando cada educando es considerado en función de su propio ritmo de trabajo. Ya sea por causas hereditarias, constitutivas o de ambiente, cada niño tiene velocidades diferentes para adquirir los conocimientos y habilidades. El no tomar en cuenta el nivel de alcance de cada educando según sus posibilidades puede inhibir el proceso de aprendizaje.

Cuando se estimula éste partiendo de la existencia de las diferencias individuales se está más próximo a comprender que los demás tienen actitudes y comportamientos diferenciales con respecto a la tarea de aprender.



Lo anterior no implica que el ambiente del niño debe ser totalmente libre; hay muchas situaciones en las que el adulto tiene que establecer pautas y normas en fun-

Otra de las ventajas de este reconocimiento es que el respeto y valoración de las diferencias individuales contribuye a que el niño reconozca sus atributos y a que el nivel de autoestima y aceptación de sí mismo se eleve, así como también a despertar el deseo del educando por superar sus limitaciones.

Desde el punto de vista psicopedagógico lo anterior es muy importante porque este reconocimiento permite a su vez la utilización de métodos de enseñanza más efectivos.

Las observaciones nos permiten afirmar que en general se observa una falta de disposición en el maestro para atender las necesidades afectivas de los niños.

Condiciones de afecto y aceptación son básicas para el desarrollo emocional del niño, para que pueda quererse y aceptarse y poder dar y recibir afecto; sino se le estima, le será difícil aprender a estimarse y por tanto, a estimar también a los otros. El interés por sí mismo y el interés por los demás no van separados sino juntos.

Muchas veces el maestro es la única persona a quien el niño puede recurrir, quiere encontrar al maestro amigo, al maestro confidente, a un igual capaz de sentir como

él siente; un maestro que esté a su lado y no un superior, un maestro que lo respete y reconozca sus necesidades, intereses, sentimientos y pensamientos.

Por otra parte, se observa que el trabajo en grupo como instrumento de aprendizaje no es explotado, la clase escolar constituye más bien un agregado de individuos que trabajan uno al lado del otro, y no uno con el otro, limitando así la capacidad y necesidad del niño de socializar, de interactuar y de confrontar sus puntos de vista y manera de sentir con otros.

El trabajo en grupo permite al niño ampliar sus conocimientos, suponer sus limitaciones y conformar un mayor número de patrones de comportamiento.

Además el análisis de los resultados de la observación y de la información obtenida en las entrevistas, refleja que los maestros enfrentan dificultades en la definición y manejo de pautas y normas disciplinarias dirigidas a los niños.

Una disciplina dirigida al “no haga”, “no se levante”, “ahora no”, “espere”, tiende a limitar la espontaneidad y el autocontrol del niño y a reforzar su pasividad, su receptividad y su conformismo con las normas que el adulto establece.

Lo anterior no implica que el ambiente del niño debe ser totalmente libre; hay muchas situaciones en las que el adulto tiene que establecer pautas y normas en función del bienestar y seguridad de éste.

Las pautas que el maestro, padre de familia, adulto establece, dan seguridad básica al niño con respecto de lo que debe hacer y cuando lo debe hacer; por otro lado, el adulto a su vez se ve sometido a una serie de coacciones que debe transmitir a los niños; sin embargo, el constante uso de instrucciones y órdenes y la imposición permanente de los criterios, puntos de vista, sentimientos y deseos del adulto, restringe la posibilidad del desarrollo de la autonomía e iniciativa en el niño.

Escribir en la pizarra para que los niños copien de ésta, constituye la práctica didáctica más utilizada; esta forma de trabajo genera, tanto en los niños como en el personal docente, rutina, apatía, cansancio, desinterés y aburrimiento que se reflejan en conductas tales como: levantarse constantemente de la silla, conversar, pedir permiso para salir y en algunos casos ni siquiera copiar lo que deben.

Esta práctica educativa tan antigua y tan utilizada, no fomenta la participación activa y creativa de los niños; copiar es generalmente, un ejercicio visual y motor mecánico que en algunos casos ni siquiera implica la interpretación y comprensión del material que se está copiando.

Por otra parte, se programa poca variedad en las actividades, el carácter mecánico y rutinario sobresale como un factor común en ellas, el niño se ve sometido día tras día a una rutina, da la sensación de que se trata simplemente de cumplir con un formalismo, se procede a llenar los espacios correspondientes para cada uno de los períodos; esto evidencia poca reflexión en los maestros sobre los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje y de las condiciones que los niños requieren para aprender más efectivamente.

La revisión curricular de las carreras de profesorado en I y II Ciclo de las universidades y de los programas de capacitación del Ministerio de Educación Pública evidencian la ausencia de programas que llenen las necesidades teóricas y metodológicas en el campo de la interacción.

Por lo tanto, el maestro no es el único responsable de estas carencias, también una evaluación objetiva de las experiencias y oportunidades que el maestro tiene para desarrollarse él mismo como ser creativo y autónomo, nos muestra limitaciones personales y sociales importantes.

Pensemos en las oportunidades que se le dan a éste para opinar, para discutir, para reflexionar con respecto de su propio quehacer, para decidir en relación con programas, contenidos, metodologías e innovaciones educativas.

El maestro es la persona sobre la cual recaen una serie de exigencias y necesidades por parte de las autoridades educativas, padres de familia y la comunidad. Su labor no es fácil, sus condiciones profesionales y sociales no son las más adecuadas: salarios bajos, poco incentivo para elegir la carrera docente y continuar en el ejercicio de la profesión, condiciones de trabajo insuficientes, limitaciones de horario, material didáctico y bibliotecas.

Estas condiciones afectan su motivación para su desarrollo personal y profesional.

Estas consideraciones nos llevan a la necesidad de replantear el problema de la formación profesional como la referida a la superación académica permanente, ésta debe tener como marco de referencia siempre, la historia personal y social del maestro y las características del ambiente en el cual lleva a cabo su práctica docente, así como las necesidades reales de formación.

8. RECOMENDACIONES

En los últimos años se ha incrementado la investigación en el campo educativo;

varias instituciones, centros y profesionales independientes se han encargado de realizar estudios importantes en este campo. Sin embargo, generalmente, los resultados de estas investigaciones no se traducen en planes operativos concretos que retribuyan al maestro sus logros y le permitan estructurar su práctica docente de una manera más eficaz. No basta investigar y denunciar en este campo, lo más importante es entender la investigación como parte de un proceso en el cual la búsqueda del conocimiento de la realidad permita encontrar elementos para incidir sobre ésta.

Es necesario desarrollar investigaciones tendentes a evaluar los aspectos psicoafectivos del proceso de enseñanza aprendizaje que permitan detectar actitudes e ideas del maestro acerca del desarrollo del niño y de sus formas de interactuar con éste.

Preocupa que la evaluación del proceso educativo realizada recientemente, se fundamenta en una evaluación parcial de este proceso en un sólo ámbito: el cognoscitivo enfatizando el contenido académico de éste.

La formación permanente de los docentes, requiere que los psicopedagogos, pedagogos y otros especialistas de la educación, investiguen las necesidades reales en este ámbito, de manera que los cambios que se promuevan en el sistema educativo: definición de políticas, opciones teóricas y metodológicas se ajusten a dichas necesidades.

Se hace necesario un mayor apoyo por parte de las autoridades educativas, para llevar a cabo diagnósticos que sirven de base para la formulación de programas de formación docente.

8. RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel Sullivan, E. *El desarrollo infantil*. Vol. 3. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1983.
- Bierhler. *Psychology Applied to Teaching*. Houghton Miffling Company, Boston, 1978.
- De Corte, C. *Educational Psychologist*. No. 2, Vol. 12, Págs. 197-206. University of Lueven Belgium, 1977.
- Dreikurs, Rudolf. *Children the Challenge*. Ed. Howthorn Dutton New York, 1964.
- Faber A., Mayliah. *Padres Liberados, Hijos Liberados*. Ed. Diana, México, 1975.
- Freud, A. *Introducción al Psicoanálisis para Educadores*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1976.
- Jersield, Arthur. *Psicología del Niño*. EUDEBA, Buenos Aires, 1969.
- Kamii, C. *Educación Preescolar*. El Bloom B.S., Hastings, J.T. y Madaus. "Evaluación del Aprendizaje". Ed. Troquel, Buenos Aires, 1975.
- Kamii, C. *La autonomía como finalidad de la Educación*. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, San José, 1982.
- Kamii, C. *La teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Ed. Artezi, 1977.
- Arroyo, E. *Historia General de la Educación*. Ed. Porrúa, México, 1964.
- Liublinkaia, A. *Desarrollo Psíquico del Niño*. Ed. Grijalbo, México, 1971.
- Maier, H. *Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño. Erickson, Piaget y Sears*. Amorroutu Editores, Buenos Aires, 1971.
- Makarenko, A. *Conferencias sobre Educación Infantil*. Ediciones Ciencias del Hombre, Buenos Aires, 1967.
- Papalia, D. Wandkos S. *Psicología del Desarrollo "De la Infancia a la Adolescencia"*. Ed. Mc Graw Hill, México, 1979.
- Petrovski. *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Editorial Progreso, Moscú, 1980.
- Piaget, J. *A dónde va la Educación*. Ed. Taide, Barcelona, 1979.
- Sciacca, M. F. *El problema de la Educación en la Historia del Pensamiento Filosófico y Psicológico*. L. Miracle, Barcelona, 1962.
- Standing, E. M. *La Revolución Montessori en Educación*. Siglo Veintiuno Editores, México, 1983.
- Wolf, Werner. *La Personalidad del Niño en Edad Preescolar*. EUDEBA, Buenos Aires, 1974.