

Entrenamiento a Profesores de Preescolar y Primer Grado de Primaria, en el Uso de Estrategias de Enseñanza

Yolanda Guevara Benítez¹
Juan Pablo Rugerio Tapia
Ulises Delgado Sánchez
Ángela Hermosillo García

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala, México

Compendio

La investigación prueba la efectividad de un programa de entrenamiento a profesores de tercer grado de preescolar y primero de primaria, para aplicar una serie de estrategias de enseñanza derivadas de la psicología conductual. Participaron profesoras de escuelas públicas de estrato sociocultural bajo. Antes y después del entrenamiento se filmó una hora de clase de cada profesora, filmaciones que sirvieron para registrar el uso de las estrategias educativas. El entrenamiento consistió en la enseñanza de nueve estrategias que se pueden emplear para optimizar el aprendizaje. En siete participantes se observó un efecto del entrenamiento, durante la pre-evaluación mostraron niveles cercanos a 0% en el uso de la mayoría de las estrategias, para pos-evaluación se observaron incrementos en casi todas ellas. Se analizan posibles efectos del programa sobre el ambiente afectivo y el clima social dentro del aula. Se discuten los resultados con base en hallazgos de investigaciones empíricas previas, analizándose limitaciones del programa y haciéndose sugerencias para estudios y programas futuros.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza; Profesores; Educación básica; Habilidades didácticas.

Kinder Garden and First Grade Teachers Training on the Utilization of Teaching Strategies

Abstract

The research shows the effectiveness of a training program for teachers of third grade of kinder garden and first grade of elementary school, for undertaking a series of teaching strategies derived from the conductual psychology. Teachers from public schools of low socio-cultural level participated in this study. An hour of a class of each teacher was filmed before and after the training, in order to record the use of the teaching strategies. The training consisted in teaching strategies that can be used in order to optimize the learning process. In seven participants, the effect of the training was observed. In these cases, the pre-evaluation showed levels closer to 0%, meanwhile in the post-evaluation they showed increments in almost all of them. The possible effects of the program are analyzed, on relationship to the affective environment and social climate in the classroom. The results are discussed on the basis of the previous empirical research findings. The limitations of the program are also analyzed and some suggestions are pointed out for undertaking future studies and programs.

Keywords: Teaching strategies; Teachers; Basic education; Didactic skills.

La educación básica es uno de los niveles educativos en que se presenta con mayor frecuencia el fenómeno de fracaso escolar. Bazán (1999) y Vega (1998) señalan que en países latinoamericanos el fracaso escolar aparece desde los primeros años escolares, lo que ocasiona que los alumnos no avancen a otros niveles, o que sigan avanzando con grandes deficiencias en las habilidades básicas. Los datos de las pruebas aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ([INEE], 2004) y por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE], 2003, 2005) confirman que muchos alumnos mexicanos egresan de la primaria sin haber cumplido los objeti-

vos de aprendizaje. Andere (2003) señala que es difícil explicar por qué la educación en México ha generado tan pobres resultados, aunque menciona que el Plan Nacional de Educación tiene que modificar una serie de aspectos y no centrarse solamente en el programa de estudios y en superar la cobertura.

Este panorama hace necesario que la investigación educativa en México se enfoque al estudio de diversos aspectos que pueden llevar al fracaso escolar y al bajo rendimiento en los estudiantes durante los primeros años de primaria. Ferreiro (2004) argumenta que el fracaso en esos primeros años implica fracasar en la adquisición de los conceptos que son la base para el desarrollo de una persona a lo largo de toda su vida; plantea la necesidad de analizar diversos factores, porque es probable que estén fallando las prácticas

¹ Dirección: Av. De los Barrios No. 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México. C.P. 54090. E-mail: yolaguevara@hotmail.com.

didácticas de los profesores y las interacciones que ellos promueven dentro del salón de clases.

Como señalan Guevara, Ortega y Plancarte (2005), en la actualidad se reconoce que uno de los aspectos de mayor influencia en la calidad educativa y en los logros académicos de la población estudiantil, se refiere a las condiciones bajo las cuales los niños aprenden, específicamente los relativos al comportamiento del docente dentro de las aulas (sus estilos de interacción y de enseñanza), que influyen de manera decisiva sobre el comportamiento y el aprendizaje de los alumnos. Diversos autores (Barreiro, 2000; Bazán, Sánchez, Corral, & Castañeda, 2006; Biehler & Snowman, 1992; Covarrubias, 1999; Font, 2004; Fuentes, 2007; Guevara & Macotela, 2002, 2005; Rueda & Guevara, 2002; Stahl & Yaden, 2004; Varela, 1999) plantean la necesidad de realizar estudios sistemáticos con el objeto de identificar las fortalezas y debilidades en las prácticas que los profesores adoptan para impartir la educación, y a partir de tales hallazgos impulsar que los docentes adquieran o mejoren sus habilidades didácticas e interactivas. A pesar de tales coincidencias entre autores de diferentes escuelas teóricas psicopedagógicas, también hay diferencias muy obvias entre sus planteamientos conceptuales, entre sus propuestas educativas, así como en los objetivos y metodologías de sus investigaciones empíricas. Ello no necesariamente es una desventaja, porque permite a los investigadores conocer diferentes aspectos del fenómeno educativo en general, así como de las condiciones que se presentan en el aula durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, Rosemberg y Borzone (2004) comparan las interacciones en aulas preescolares con las de aulas de primaria (primero y tercer grados), encontrando que en las primeras las profesoras tienden a complementar las respuestas de los niños para expandirlas, aclararlas, reestructurarlas y afinar sus conceptos, mientras que en los grupos de primaria la estrategia de enseñanza predominante es promover la repetición de información por parte de los alumnos. Velasco (2007) analiza las características de los diferentes tipos de diálogo que se han reportado en diversas investigaciones realizadas dentro del contexto del aula, en diferentes países y con distintos sistemas educativos; concluye que los resultados empíricos confirman que los alumnos, más que educandos, deberían ser considerados “oyentes”, dada la poca oportunidad de diálogo que se presenta en las aulas. Colwell y Lindsey (2003) examinan los efectos de los tipos de interacción maestro alumno, los hallazgos de su estudio observacional, apoyado con entrevistas, confirman que las conductas que los profesores muestran, así como el clima social del salón de clases, afectan la cantidad y calidad de las interacciones dentro y fuera del aula, así como el aprendizaje y el auto-

concepto de los alumnos. Shomoossi (2004) analiza el tipo de estrategias que los profesores emplean dentro de las aulas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrandó su atención en aspectos como las instrucciones y explicaciones, la corrección de errores y el tipo de preguntas que realizan a sus educandos; sus hallazgos confirman que tales aspectos tienen un fuerte impacto, cuantitativa y cualitativamente, sobre las interacciones en el aula y sobre las habilidades que los alumnos desarrollan. También encuentran que el uso de estrategias docentes adecuadas es poco frecuente.

En el contexto de las aulas mexicanas se han llevado a cabo algunos estudios. Los realizados por Imáz (1995) e Trillo (1994) indican que son más numerosos los profesores que se mueven dentro de una educación tradicional, repetitiva, coercitiva y limitada en estrategias didácticas y en interacciones. Ello coincide con lo señalado por Schmelkes (1995), quien agrega que el maestro tiene pocas posibilidades de actualizarse en los aspectos didácticos que realmente le son útiles, y que al carecer de apoyos cuenta sólo con su propia experiencia y formación. Más recientemente, al analizar las prácticas didácticas y las interacciones que se presentan dentro de diversas aulas de educación básica, algunas investigaciones (Carvajal, 2006; Guevara & Macotela, 2005; Guevara, Mares, et al., 2005; Mares, Guevara, Rueda, Rivas, & Rocha, 2004) coinciden en reportar que: los materiales y las actividades dentro del aula son limitados, prevalece una enseñanza tradicional en donde el profesor expone y los alumnos reciben la información, e incluso es frecuente que la lectura de la lección contenida en el libro de texto (por parte de los alumnos y profesores) sea el recurso didáctico más frecuente en el aula; también coinciden en que, cuando los profesores propician la participación de sus alumnos suelen hacerlo solicitándoles la repetición de información vista en clase y, algunas veces, la ejercitación de tareas; se coincide en que muchos errores de los alumnos no son corregidos por el docente, por lo que puede decirse que no hay una retroalimentación.

Rodríguez y Vera (2007) explican que los docentes han sido reconocidos como el centro de cualquier estrategia para mejorar la calidad de la educación, por lo que su formación es uno de los factores con mayor influencia en la calidad educativa. Señalan que desde 2001 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda que los elementos de formación para el docente incluyan habilidades de planeación, evaluación, manejo de grupo y didáctica. Estudios mexicanos recientes (Ezpeleta & Weiss, 2000; Medina, 2000; Tanori & Vera, 2004; Vera & Domínguez, 2005; citados por Rodríguez & Vera, 2007) encuentran que los

profesores en el aula ejercen diferentes estilos de interacción con sus alumnos, mismos que se vinculan con las habilidades de los niños en lecto-escritura y matemáticas; también reportan que tales habilidades académicas en los alumnos están directamente relacionadas con las habilidades que sus profesores muestran, en los cuatro rubros definidos por la UNESCO. Entre las habilidades didácticas ubican: la forma en que los profesores presentan la información, el lenguaje utilizado, los ejemplos y repetición de conceptos, el entusiasmo en sus exposiciones, así como el uso de representaciones visuales de los conceptos que enseñan; en tanto que en manejo de grupo ubican las formas específicas en que se establecen reglas y rutinas dentro de las actividades del aula, que rigen las relaciones maestro-alumnos. Estos autores llevan a cabo un estudio con 331 maestros y 1 655 alumnos mexicanos de primaria, para analizar algunos aspectos que influyen la práctica docente y el impacto de dicha práctica sobre la ejecución académica de los alumnos. Dicho estudio utiliza el enfoque insumo-proceso-producto: describe los perfiles docentes como variables de insumo (antigüedad, número de años en la escuela, escolaridad, edad y número de cursos de capacitación docente); mide su relación con los procesos en el aula, observando el desempeño docente en diversas habilidades didácticas y de manejo de grupo (recursos y actividades, manejo de contingencias, retroalimentación), y entrevista a los profesores acerca de sus conocimientos sobre planeación y evaluación; finalmente evalúa los productos académicos (ejecución académica de los alumnos). Esta investigación confirma que cuando los profesores muestran mejores estrategias de enseñanza y de manejo de grupo, sus alumnos desarrollan mayores habilidades académicas.

Un hallazgo importante del estudio de Rodríguez y Vera (2007) es que muchos de los profesores que muestran serias deficiencias en sus prácticas didácticas e interactivas han asistido a una gran cantidad de cursos de capacitación; el problema que puede ubicarse con dichos cursos es que suelen ser muy generales, encaminados principalmente al manejo de aspectos teóricos del modelo constructivista que sirve de marco al programa de estudios vigente. Desafortunadamente, ello no se traduce en el desarrollo, por parte de los profesores, de un conjunto de competencias básicas para conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz y eficiente.

Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez (2006) encuentran, entre profesores chilenos de educación básica, que a mayor número de años de docencia muestran mejores habilidades para dirigir la práctica docente de manera adecuada, aunque los docentes con menor número de años de práctica (que tienen menos tiempo de haber egresado de la escuela normal) muestran mayor flexibilidad y posibilidades de promover la

participación de alumnos y padres de familia dentro del proceso educativo.

De cualquier modo, los hallazgos de todas las investigaciones antes expuestas llevan a concluir que es necesario capacitar a los profesores en el uso de estrategias educativas concretas que puedan mejorar su práctica docente. Para ello, pueden ser útiles los principios y estrategias de enseñanza que la psicología conductual ha desarrollado a lo largo de 50 años de investigación y práctica (expuestas en obras como Galindo et al., 1980; Guevara, Mares, et al., 2005; Howell, Fox, & Morehead, 1993; Kazdin, 1996; Ribes, 1981; Salvia & Hughes, 1990).

El objetivo de la presente investigación fue probar la efectividad de un programa de entrenamiento a profesores de tercer grado de preescolar y de primer grado de primaria, para que ellos puedan aplicar una serie de estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos. Tales estrategias se derivan de la psicología conductual. Un segundo objetivo fue medir los efectos del programa sobre dos aspectos no tratados directamente en la intervención, y que son: el ambiente afectivo y el clima social que está presente dentro de las aulas, durante las clases, lo cual aporta datos de estos aspectos poco estudiados en investigaciones empíricas previas.

Método

Participaron nueve profesoras, tres que imparten preescolar, tres que imparten primer grado de primaria en el turno matutino y tres que imparten primer grado de primaria en el turno vespertino. Todas incorporadas en escuelas ubicadas en colonias de estrato sociocultural bajo.

Se solicitó la autorización de profesoras, directoras y supervisoras de zona para llevar a cabo las sesiones de entrenamiento y las filmaciones de las profesoras con su grupo de alumnos.

A manera de preevaluación, se realizó la filmación de una hora de clase de cada profesora con su grupo de alumnos. Una vez que se tuvieron las nueve filmaciones, se llevaron a cabo tres entrenamientos grupales para las profesoras, por parte del equipo de psicólogos; los tres entrenamientos fueron iguales, cada uno con duración aproximada de seis horas, en tres sesiones de dos horas para cada grupo. Un entrenamiento fue dado a las tres profesoras de preescolar en su escuela, otro a las tres profesoras de primer grado del turno matutino y otro más a las tres profesoras del turno vespertino; los últimos dos entrenamientos se llevaron a cabo en el espacio y tiempo que tienen destinados los profesores de primaria para los talleres generales de actualización.

Cada entrenamiento consistió en la exposición de: (a) los hallazgos de diversas investigaciones psicológi-

cas que prueban la importancia de promover en los alumnos habilidades lingüísticas y preacadémicas en niños de nivel sociocultural bajo, así como diversos aspectos asociados al fracaso escolar que pueden prevenirse a través del trabajo educativo en las aulas; (b) un conjunto de estrategias educativas derivadas de la psicología conductual que los profesores de preescolar y primaria pueden emplear para optimizar el aprendizaje de sus alumnos, y que son: dar instrucciones claras, enseñar un concepto a la vez, proporcionar ejemplos positivos y negativos, presentar un modelo para que los alumnos realicen algún ejercicio o actividad, darles ayudas y estímulos de apoyo, proporcionarles información acerca de sus aciertos y errores, darles reforzamiento social cuando muestren avances académicos, favorecer la práctica de habilidades conductuales por parte de los niños, y promover el uso de una habilidad en diferentes momentos y situaciones, y (c) para ejemplificar el uso de las estrategias educativas contenidas en el programa, se proyectó a las profesoras una serie de videograbaciones realizadas durante la aplicación previa en un programa dirigido a alumnos de primer grado, llevado a cabo por parte de un psicólogo educativo. En el Anexo A del presente artículo se exponen de manera sintetizada la justificación y los contenidos de los programas, por cuestiones de espacio y de derechos de autor no es posible exponer ampliamente dichos aspectos, los lectores interesados pueden consultar el Capítulo 4 del libro de Guevara (2008).

Una vez concluido el entrenamiento, se llevó a cabo una segunda filmación de una hora de clase de cada profesora con su grupo de alumnos. Para medir el impacto del entrenamiento sobre las estrategias que las profesoras utilizaron con sus alumnos, se analizaron las videograbaciones realizadas antes y después del entrenamiento, de cada una de las nueve profesoras participantes. Para ello, se utilizó un formato de registro de ocurrencia de cada una de las estrategias contenidas en el entrenamiento. La hora de duración de la filmación se dividió en 12 bloques de 5 minutos, y el registro se llevó a cabo por parte de dos psicólogos que analizaron cada videograbación para decidir conjuntamente cuál o cuáles estrategias se presentaron en cada bloque particular. En los mismos bloques se registró un conjunto de categorías para dar cuenta del ambiente afectivo y el clima social dentro de las clases, antes y después de la intervención (Ver Anexo B).

Para obtener un índice de la utilización de las estrategias de enseñanza por parte de las profesoras, se aplicó una regla de tres, donde el 100% fue el número de bloques del registro (12), y el número de veces que se presentó cada estrategia por parte de una profesora se multiplicó por 100 y se dividió entre 12. Se realizó una gráfica comparativa de las estrategias utilizadas por cada profesora, antes y después del entrenamiento, en tér-

minos de su porcentaje. Del mismo modo se obtuvo el porcentaje de ocurrencia de cada categoría dentro de los rubros ambiente afectivo y clima social.

Resultados

La descripción de los resultados pretende dar cuenta del desempeño de cada profesora en lo individual, tomando en consideración los tres rubros evaluados: estrategias de enseñanza, ambiente afectivo y clima social. Se presentan primero las gráficas que dan cuenta del desempeño de cada profesora, antes y después de la intervención, en lo referente al uso de estrategias de enseñanza. Después se aportan datos acerca del ambiente afectivo y el clima social en cada aula, durante las clases evaluadas.

Uso de Estrategias de Enseñanza

La Figura 1 muestra las gráficas individuales de las tres profesoras participantes que imparten sus clases en primer grado de primaria, en el turno matutino. En las gráficas aparece la comparación del porcentaje de tiempo en que las profesoras utilizaron cada una de las estrategias, durante la hora de clase en pre y pos-evaluación. Durante la pre-evaluación, la profesora 1 obtuvo niveles cercanos al 0% en el uso de estrategias como proporcionar instrucciones, enseñar un solo concepto a la vez, proporcionar un modelo, dar reforzamiento positivo y promover el uso generalizado de las habilidades enseñadas; otras dos estrategias (utilizar ejemplos y proporcionar información a los alumnos sobre sus respuestas correctas e incorrectas) obtuvieron niveles menores al 20%, proporcionar ayuda obtuvo un 41%; la única estrategia que mostró un uso consistente (del 50% o más) fue favorecer la práctica de habilidades por parte de sus alumnos. Después del entrenamiento, se observó que esta profesora aumentó el uso de seis de esas estrategias, alcanzando un uso consistente (del 50% o por arriba de ese nivel) en cuatro de ellas: uso de ayudas (75%), proporcionar información sobre respuestas correctas e incorrectas (83%), dar reforzamiento positivo (58%) y favorecer la práctica de habilidades por parte de sus alumnos (75%).

Desde la primera evaluación, la profesora 2 mostró la utilización de la mayoría de las estrategias evaluadas: sólo una de las estrategias obtuvo 0% (promover el uso generalizado de las habilidades enseñadas), tres estrategias se ubicaron en niveles menores al 20% (enseñar un solo concepto, proporcionar modelos y reforzamiento), proporcionar ejemplos e información obtuvieron 33 y 41%, respectivamente, y las estrategias que mostraron un uso consistente (del 50% o más) fueron proporcionar instrucciones, ayuda y favorecer la práctica de habilidades. Para la pos-evaluación se observó una ligera disminución en el uso de la mayor parte de las estrate-

gias (incluso en dos de ellas la disminución fue de 25 puntos porcentuales), aunque también se observaron ligeros incrementos en dos estrategias: enseñar un solo concepto y promover el uso generalizado de habilidades; esta profesora mantuvo el uso consistente (de 50% o más) en las mismas tres habilidades que ya cumplían ese criterio desde la pre-evaluación.

Durante la pre-evaluación, la profesora 3 no obtuvo niveles cercanos al 0% en ninguna de las estrategias, pero sí niveles menores al 20% en cinco de ellas (enseñar un solo concepto, proporcionar ejemplos,

modelos, información y promover el uso generalizado de las habilidades); proporcionar ayuda y reforzamiento se ubicaron en 42%; sólo dos estrategias mostraron un uso consistente (del 50% o más), proporcionar instrucciones y favorecer la práctica de habilidades por parte de sus alumnos. Para pos-evaluación se observa una disminución en el uso de cinco estrategias y un incremento en tres; en esta ocasión las estrategias que mostraron un uso consistente (50% o más) fueron cuatro: proporcionar instrucciones, modelos, ayuda y favorecer la práctica de habilidades.

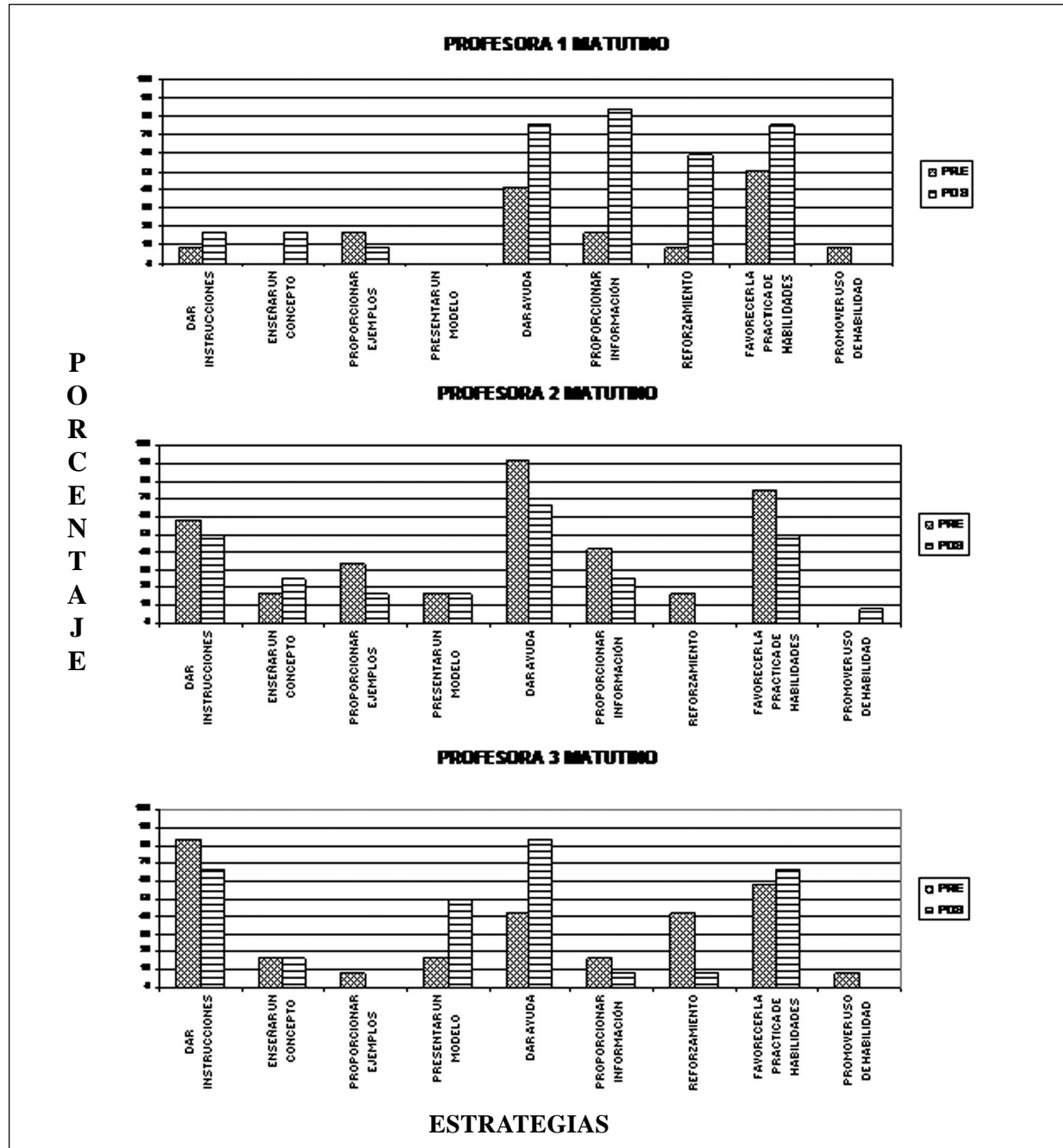


Figura 1. Muestra los porcentajes obtenidos por cada profesora de primer grado (turno matutino), en cuanto al uso de estrategias de enseñanza

La Figura 2 muestra las gráficas individuales de las tres profesoras participantes que imparten sus clases en primer grado de primaria, en el turno vespertino. En las gráficas aparece la comparación del porcentaje de tiempo en que las profesoras utilizaron cada una de las estrategias, durante la hora de clase en pre y pos-evaluación. En la pre-evaluación, la profesora 4 mostró niveles de 0% en el uso de tres estrategias (enseñar un solo concepto a la vez, utilizar ejemplos y promover el

uso de habilidades), todas las demás alcanzaron niveles mayores al 20%, mostrando un uso consistente en cuatro estrategias: proporcionar instrucciones, ayuda, reforzamiento y favorecer la práctica de habilidades en sus alumnos. Para la pos-evaluación se observó: aumento en el uso de tres estrategias (enseñar un solo concepto a la vez, utilizar ejemplos y favorecer la práctica de habilidades); algunas disminuciones en tres (proporcionar ayuda, instrucciones y reforzamiento),

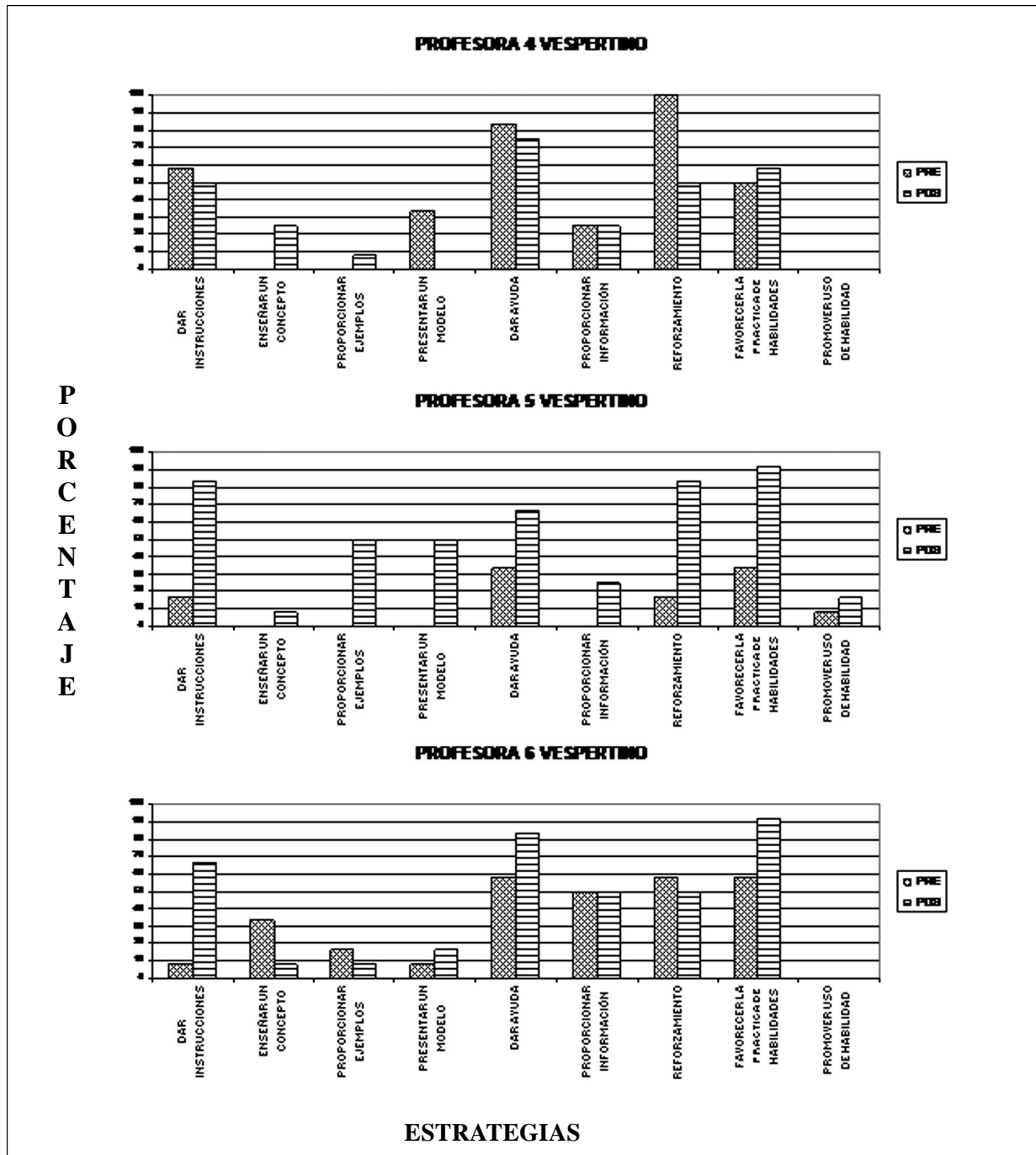


Figura 2. Muestra los porcentajes obtenidos por cada profesora de primer grado (turno vespertino) en cuanto al uso de estrategias de enseñanza

que sin embargo siguieron manteniendo un uso consistente; mantenimiento en el porcentaje para proporcionar información acerca de los aciertos y errores; dos estrategias, proporcionar modelo y promover el uso generalizado de las habilidades, mostraron 0%.

Durante la evaluación previa, la profesora 5 obtuvo niveles de 0% o cercanos a este nivel en cinco de las estrategias, en dos más obtuvo niveles menores al 20%, los niveles más altos alcanzados por esta profesora fueron del 33% en proporcionar ayuda y favorecer la práctica de habilidades en sus alumnos. Después del entrenamiento, todas las estrategias aumentaron su nivel y en seis de ellas se observó un uso consistente (del 50% o más): proporcionar instrucciones, ejemplos, modelos, ayuda, reforzamiento positivo y favorecer la práctica de habilidades en sus alumnos.

En la pre-evaluación, la profesora 6 obtuvo niveles cercanos a 0% en tres estrategias, en dos más obtuvo 33% y 17%, respectivamente; se observó el uso consistente de cuatro estrategias (proporcionar ayuda, información sobre aciertos y errores, reforzamiento y favorecer la práctica de habilidades). Para la pos-evaluación el número de estrategias que mostraron un uso consistente aumentó a cinco, a las ya mencionadas se agregó proporcionar instrucciones.

La Figura 3 muestra las gráficas individuales de las tres profesoras participantes que imparten sus clases en tercer grado de preescolar (turno matutino). En las gráficas aparece la comparación del porcentaje de tiempo en que las profesoras utilizaron cada una de las estrategias, durante la hora de clase en pre y pos-evaluación. Durante la pre-evaluación, la profesora 7 obtuvo niveles cercanos a 0% en ocho de las estrategias, su nivel más alto fue en proporcionar instrucciones, con el 25%. Para pos-evaluación se observó un incremento en el uso de seis estrategias, aunque sólo una alcanzó el nivel para considerar su uso consistente, proporcionar instrucciones.

La profesora 8 obtuvo en la pre-evaluación cuatro categorías con niveles cercanos al 0%, una con 17%, dos con 25% y dos con un uso consistente (nivel de 50% o más). Después del entrenamiento, ninguna estrategia disminuyó en su utilización, tres se mantuvieron sin cambio y cinco estrategias mostraron un incremento (utilizar ejemplos, proporcionar modelos, información sobre aciertos y errores, y reforzamiento); además se observó un uso consistente en cuatro estrategias: proporcionar instrucciones, modelos, ayuda y favorecer la práctica de habilidades en sus alumnos.

En la evaluación previa, la profesora 9 sólo mostró niveles cercanos a 0% en una de las estrategias, tres estuvieron en 17% y dos en 25%; además se observó el uso consistente de tres estrategias (proporcionar ayuda, reforzamiento y favorecer la práctica de habilidades).

Para pos-evaluación se observó incremento en el nivel de uso de cuatro estrategias y decremento en cinco; el uso consistente se observó nuevamente en tres estrategias, pero esta vez fueron proporcionar ayuda, información sobre aciertos y errores y favorecer la práctica de habilidades.

Evaluación del Ambiente Afectivo y el Clima Social en el Aula

Dentro del rubro de ambiente afectivo se consideraron tres categorías: conducta amable de la profesora, conducta indiferente y conducta aversiva. En el rubro de clima social las categorías fueron: mutuo acuerdo, desacuerdo de alguna de las partes y desacuerdo mutuo. En ningún caso se presentó la conducta aversiva, por lo que la descripción de los resultados no incluye esta categoría.

Durante la primera evaluación de las interacciones en el aula de la profesora 1 se observó: en el rubro de ambiente afectivo, un 83% en la categoría de conducta amable de la profesora, con 16% de conducta indiferente; para segunda evaluación se mantuvo su porcentaje de conducta amable y disminuyó a 0% en indiferente. Los niveles de clima social en esta aula se mostraron en un 67% para mutuo acuerdo y en 17% para desacuerdos, en la primera evaluación; para la segunda evaluación aumentó su porcentaje en la categoría mutuo acuerdo (83%) y disminuyó en desacuerdos (0%). En la primera evaluación del aula de la profesora 2, la categoría de conducta amable fue de 92% con 0% de indiferente; para segunda evaluación se mantuvieron los mismos porcentajes. Respecto a las categorías de clima social, el mutuo acuerdo mostró un nivel inicial de 92%, con 0% de desacuerdos; para la segunda evaluación se mantuvo el nivel de mutuo acuerdo y los desacuerdos aumentaron a 8%. La profesora 3 mostró un 100% de conducta amable con 0% de indiferente, en ambas evaluaciones. En lo relativo a clima social se observó que el mutuo acuerdo se presentó en 100%, con 0% en desacuerdos; estos niveles tampoco mostraron cambio.

La profesora 4 mostró un 92% en conducta amable, con 0% de indiferente, en las dos evaluaciones. El mutuo acuerdo disminuyó de 92% a 83% y los desacuerdos aumentaron de 0% a 17%. En las profesoras 5 y 6 se observó que la conducta amable disminuyó de 100% a 83%, sin cambios en conducta indiferente (0%). Similarmente, el mutuo acuerdo disminuyó de 100% a 83% y los desacuerdos se mantuvieron en 0%.

En la profesora 7 no se observaron cambios en conducta amable (83%) ni en indiferente (17%). En clima social, el mutuo acuerdo aumentó de 75% a 92%, y los desacuerdos disminuyeron de 17% a 8%. La profesora 8 mostró cambios en ambiente afectivo, se

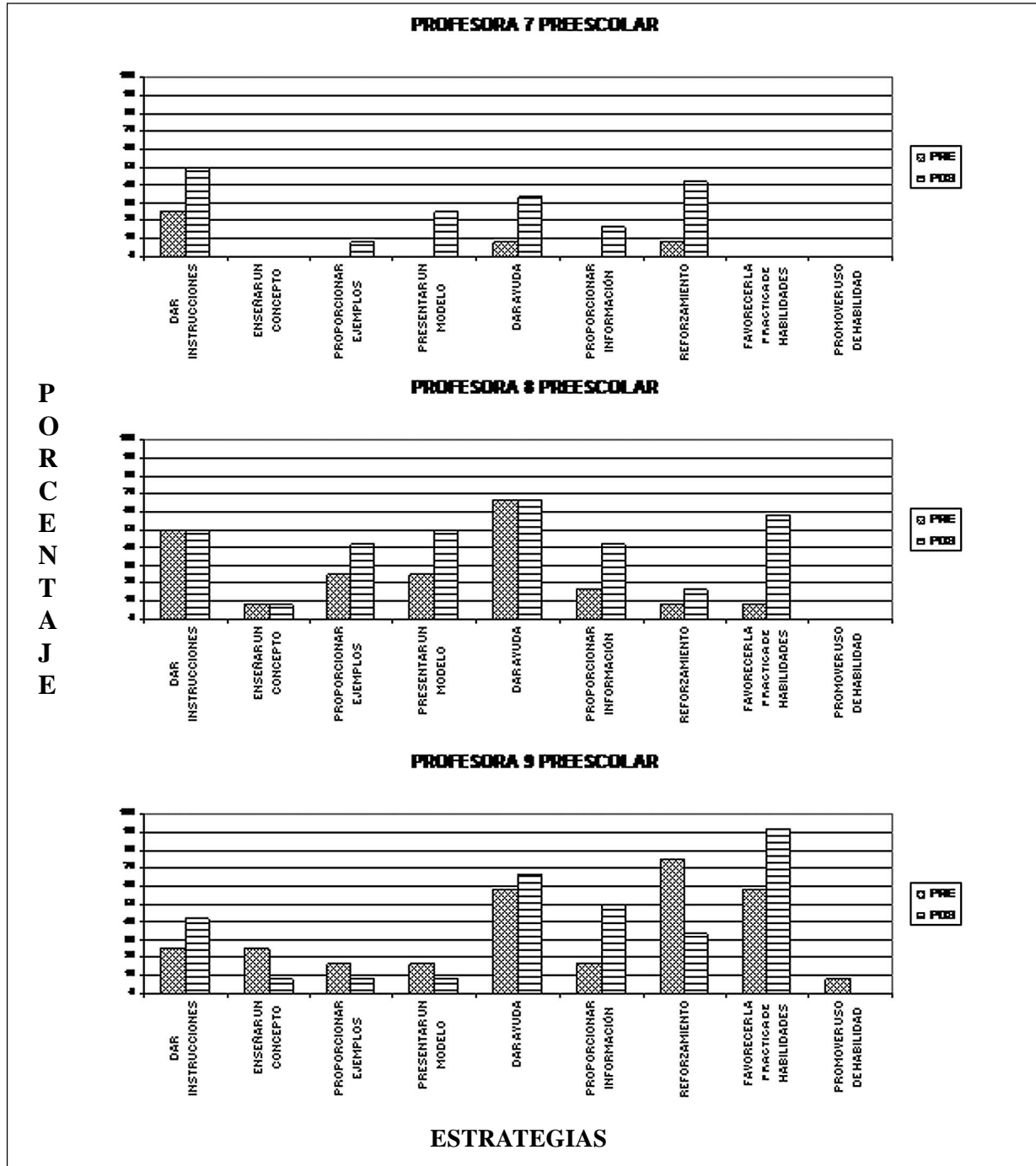


Figura 3. Muestra los porcentajes obtenidos por cada profesora de preescolar en cuanto al uso de estrategias de enseñanza

obtuvo una disminución (de 92% a 67%) de conducta amable, y un incremento (de 0% a 17%) en conducta indiferente. Los niveles de clima social disminuyeron en la categoría de mutuo acuerdo (de 92% a 67%) y aumentaron en la de desacuerdos (de 0% a 17%). En la profesora 9, se mantuvieron los niveles en el rubro de ambiente afectivo, 92% para conducta amable y 0% para conducta indiferente. En el rubro de clima social,

el porcentaje de mutuo acuerdo subió de 67% a 92%, y el de desacuerdos disminuyó de 8% a 0%.

Discusión

Con los resultados obtenidos, lo primero que puede observarse es que la utilización de estrategias didácticas por parte de las profesoras no parece verse afectada por

el hecho de impartir clases en preescolar o en primaria, y en este último caso, tampoco parece influir el que lo hagan en el turno matutino o vespertino. Respecto a los cambios que cada participante mostró de la primera a la segunda evaluación, en cuanto a la utilización de estrategias de enseñanza, puede decirse que el entrenamiento impartido no tuvo gran impacto en dos de las profesoras (2 y 9), quienes aumentaron el uso de algunas estrategias y disminuyeron la utilización de otras. Cabe aclarar que estas profesoras, desde la primera evaluación, dieron muestras de saber utilizar prácticamente todas las estrategias de enseñanza expuestas en el curso, con un uso consistente (50% o más) en tres de ellas; a pesar de eso, después del entrenamiento se observaron prácticamente los mismos porcentajes que en pre-evaluación. Estos datos pueden ser indicativos de que algunas profesoras no utilizan las estrategias de enseñanza en forma consistente, aun cuando sean capaces de hacerlo; tal vez por cansancio, por falta de motivación o porque no están plenamente concientes de su importancia.

En las otras siete profesoras sí se observó un efecto del entrenamiento en lo relativo al uso de las estrategias de enseñanza. Durante la pre-evaluación estas participantes mostraron niveles cercanos a 0%, o por debajo del 20% en el uso de la mayoría de las estrategias, y para pos-evaluación se observaron incrementos en casi todas ellas, lográndose un uso consistente (50% o más) en varios casos. Al comparar las ejecuciones de todas las profesoras que mostraron efectos positivos del programa, puede observarse: si bien la profesora 7 no alcanzó el nivel de las demás, sí mostró avances sustanciales; las profesoras 1, 3 y 5, que iniciaron el entrenamiento con niveles muy bajos en el uso de estrategias, lograron una ejecución que superó incluso a algunas de las participantes que iniciaron con mejores niveles; las profesoras 4, 6 y 8 mostraron cambios menos dramáticos pero mejoraron su uso de estrategias de enseñanza, alcanzando un nivel de consistencia aceptable.

Considerando todos los datos hasta aquí reportados, parece que las profesoras que mostraban menos habilidades didácticas antes del programa fueron las que obtuvieron mayores beneficios del mismo.

Al evaluar los posibles efectos del programa sobre el ambiente afectivo y el clima social dentro del aula, solamente en el caso de la profesora 1 se observaron cambios en el sentido deseado en los dos rubros. En las aulas de las profesoras 7 y 9 se observaron cambios en el sentido deseado en el rubro de clima social. Los cambios en un sentido no deseado se observaron en las aulas de las profesoras 5, 6 y 8 en ambos rubros, y en la profesora 4 en clima social. Las que no mostraron cambios en ninguno de los dos rubros fueron las profesoras 2 y 3. Cabe aclarar que en ningún aula se

encontró un clima social o un ambiente afectivo que pudiera considerarse disfuncional. Puede decirse que no hubo cambios consistentes en estos aspectos, que puedan ser atribuidos a la intervención.

La presente investigación confirma la necesidad de llevar a cabo investigaciones y programas de intervención que permitan identificar problemas y aportar soluciones para las prácticas didácticas deficientes, tal como lo mencionan diversos autores (Barreiro, 2000; Font, 2004; Fuentes, 2007; Guevara & Macotela, 2005; Stahl & Yaden, 2004; Varela, 1999, entre otros). También confirman la importancia de considerar lo reportado por Rodríguez y Vera (2007) en el sentido de que los programas de capacitación docente, más que ser dirigidos al conocimiento conceptual del modelo constructivista, se dirijan a desarrollar un conjunto de competencias básicas para conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de manera eficiente por parte de los profesores. Las estrategias de enseñanza desarrolladas desde el marco de la psicología conductual pueden ser de gran aportación para cumplir estos objetivos. Sin embargo, es necesario reconocer que el programa aplicado deja de lado aspectos sumamente importantes para lograr un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje. No contempló explícitamente la planeación y la evaluación educativa, ni intervino sobre el ambiente afectivo y el clima social del aula. Tampoco capacitó a las profesoras para orientar la enseñanza de tal manera que los educandos puedan desarrollar competencias que vayan más allá de la repetición de los contenidos temáticos vistos en clase, aunque sí enfatizó el desarrollo de habilidades funcionales que incluyan la comprensión, el desarrollo de conceptos y el uso generalizado de las habilidades aprendidas en las situaciones académicas. Por último, es probable que faltara enfatizar más la importancia del papel que juegan los profesores en la educación. Estos aspectos, en nuestra opinión, deben ser motivo de futuras investigaciones y estrategias de intervención con los docentes.

Las principales aportaciones del presente trabajo se relacionan con el hecho de haber expuesto a las profesoras los hallazgos de diversas investigaciones psicológicas que prueban la importancia de promover en los alumnos habilidades lingüísticas y académicas, especialmente en niños de nivel sociocultural bajo; ello permitió que las profesoras conocieran diversos aspectos asociados al fracaso escolar que pueden prevenirse a través de su trabajo docente. También se les mostró la utilidad de un conjunto de estrategias educativas derivados de la psicología conductual que los profesores pueden emplear para optimizar el aprendizaje de sus alumnos, y ello se llevó a cabo a través de la ejemplificación de su uso dentro del contexto del aula, con videograbaciones. En suma, el presente estudio demostró una vez más la importancia de

encaminar esfuerzos para que los resultados de la investigación psicológica educativa contribuyan a mejorar la práctica docente en las aulas donde se imparte educación básica a sectores de la población que pueden estar en condiciones poco favorables para un óptimo aprendizaje.

Referencias

- Andere, E. (2003). *La educación en México: un fracaso monumental*. México, DF: Planeta.
- Barreiro, T. (2000). *Conflicto en el aula*. México, DF: Novedades Educativas.
- Bazán, A. (1999). La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria. In A. Bazán (Ed.), *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada*. Ciudad Obregón, México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Bazán, A., Sánchez, B., Corral, V., & Castañeda, S. (2006). Utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y la escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 89-97.
- Biehler, R., & Snowman, J. (1992). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México, DF: Limusa.
- Carvajal, C. E. (2006). Interacción en las aulas de la telesecundaria: un acercamiento desde la enseñanza de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3/4), 129-157.
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2/3), 249-258.
- Covarrubias, J. (1999). Dos vacíos sensibles en la enseñanza primaria. *Educación 2001*, 44, 51-53.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, DF: Siglo XXI.
- Font, M. L. (2004). Consideraciones sobre la didáctica de las matemáticas en la formación inicial de maestros. *Educar, Revista de Educación*, 15-22.
- Fuentes, M. T. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(2), 51-58.
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M., Taracena, E., & Padilla, F. (1980). *Modificación de conducta en la educación especial*. México, DF: Trillas.
- Guevara, Y. (2008). *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México. Retrieved from <http://www.iztacala.unam.mx/coordinacióneditorial/>
- Guevara, Y., & Macotela, S. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1), 255-277.
- Guevara, Y., & Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México, DF: Pax.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B., & Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia Español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(1), 23-45.
- Guevara, Y., Ortega, P., & Plancarte, P. (2005). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Howell, K. W., Fox, S. L., & Morehead, M. K. (1993). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making*. Pacific Grove, CA: Brooks.
- Imáz, C. (1995). Micro política y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana. *Perfiles Educativos*, 67, 59-76.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004). *Resultados de las pruebas nacionales de aprovechamiento en lectura y matemáticas aplicadas al fin del ciclo 2002-2003*. México, DF: Author.
- Kazdin, A. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas* (2nd ed.). México, DF: Manual Moderno.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745.
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O., & Jiménez, J. (2006). Características de los profesores y su facilitación de la participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(2), 205-212.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2003). *Programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA 2000)*. Retrieved from <http://www.oecd.org/rights/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA 2003)*. Retrieved from <http://www.oecd.org/rights/>
- Ribes, E. (1981). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México, DF: Trillas.
- Rodríguez, C., & Vera, A. (2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1129-1151.
- Rosemberg, R., & Borzone, M. (2004). De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje? *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 211-246.
- Rueda, E., & Guevara, Y. (2002). Aportaciones del modelo interconductual al estudio de la lectura. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1), 81-105.
- Salvia, J., & Hughes, C. (1990). *Curriculum-based assessment: Testing what is taught*. New York: Macmillan.
- Schmelkes, S. (1995). Calidad educativa y organización escolar. *Cero en Conducta*, 38/39, 5-14.
- Shomoossi, N. (2004). The effect of teachers' questioning behavior on EFL classroom interaction: A classroom research study. *The Reading Matrix*, 4(2), 96-103.
- Stahl, S., & Yaden, D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 141-165.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular. Tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- Varela, J. (1999). El dictado para revisión ortográfica: ¿cómo dijo, profe?. *Educación 2001*, 45, 21-23.
- Velasco, C. A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Interamericana de Educación*, 42(3), 1-12.
- Vega, P. L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Revista Integración*, 10, 9-19.

Received 09/11/2008
Accepted 12/03/2009

Yolanda Guevara Benítez. Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala.
Juan Pablo Rugerio Tapia. Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala.
Ulises Delgado Sánchez. Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala.
Ángela Hermosillo García. Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala.

Anexo A**Estrategias de Enseñanza**

1- Dar las explicaciones e instrucciones de manera clara. Cuando damos una explicación es necesario utilizar un lenguaje que los alumnos entiendan, y asegurarnos de que realmente lo han entendido. Es necesario eliminar las palabras que los niños no dominan, o que son ambiguas, y tratar de ser breve y conciso. Lo mismo se requiere cuando le pedimos a un niño que haga algo.

2- Se recomienda enseñar sólo una conducta cada vez, especialmente cuando se enseñan conceptos o conductas complejas. Por ejemplo, si se van a enseñar los colores, no puede decirse “éste es el rojo, éste el azul, éste el amarillo, etc.”. Si se van a enseñar las vocales no pueden enseñarse las cinco a la vez. Es deseable trabajar un solo concepto y cuando el alumno lo domine puede enseñarse el segundo, juntándolo con el primero, y así sucesivamente.

3- En la enseñanza de conceptos deben presentarse tanto ejemplos positivos como negativos, y asegurarse de que el aprendiz no los confunda. Es decir, cuando se enseña un concepto deben darse ejemplos de objetos que pertenecen a ese concepto, pero también ejemplos de objetos que no forman parte de él. El aprendiz debe tener muy claro cuáles son los elementos definitorios de cada concepto que se le enseñe. Por ejemplo, si se está enseñando el concepto de color “rojo”, deben presentarse diferentes objetos que sean rojos y diferentes objetos que no lo sean, aun cuando compartan algunas otras características como la forma o el tamaño. Al presentarle a los alumnos diferentes objetos se les puede decir “este coche es rojo, este coche no es rojo, éste tampoco es rojo” “esta bandera es roja, ésta no es roja, ésta tampoco es roja”. Cuando se enseña la “a” se les deben mostrar diversos ejemplos de palabras que contienen esa letra y otras letras que “no son a”. Sólo así puede uno asegurarse de que el alumno aprenderá el concepto correctamente.

4- Proporcionar a los niños un modelo, generalmente exagerado, para lograr que ellos desarrollen respuestas correctas. Por ejemplo, para que los niños pronuncien bien, en ocasiones se requiere exagerar la pronunciación de una sílaba para que el niño pueda escuchar y observar el movimiento de nuestra boca.

5- Para ayudar a los niños para que tengan aciertos es recomendable utilizar instigaciones, ayudas y estímulos de apoyo. Estas ayudas deben ser desvanecidas gradualmente para lograr que el niño conteste correctamente en la situación natural. Por ejemplo, en la enseñanza de relaciones espacio-temporales (derecha-izquierda) se pueden utilizar como estímulos de apoyo listones de colores en cada una de las manos, cuyo uso se irá desvaneciendo a medida que el niño domina los conceptos.

6- Proporcionar a los niños información respecto a sus aciertos y errores. Los niños requieren saber en qué fallaron y no sólo saber que fallaron, es recomendable informarles qué hicieron mal y cómo lo pueden hacer bien. Cuando aciertan, también es importante hacérselos saber.

7- Favorecer la motivación a través del reforzamiento social. Esta estrategia es muy importante, sobre todo al principio de la enseñanza. Cuando el alumno tenga aciertos es recomendable sonreírle y animarlo para continuar haciendo bien las cosas.

8- Cuando se pregunta al niño si entendió, no debe bastarnos una respuesta afirmativa, el aprendiz debe realizar la conducta que nos permita evaluar que el aprendizaje ha ocurrido después de la instrucción. Por ejemplo, en un programa de escritura no es suficiente que el niño diga que sí entendió la instrucción y que debe cerrar la letra cuando la escriba, sino que debe realizar la escritura de las letras en varias ocasiones en presencia del profesor. Lo mismo tiene que ocurrir cuando enseñamos un concepto, no basta con que el niño diga que entendió, es importante asegurarnos de que puede dar ejemplos de dicho concepto. Esto nos permite asegurarnos de que el niño desarrolló la habilidad y proporcionarle nuevas posibilidades de práctica y reforzamiento.

9- Una vez logrado que el alumno aprenda una habilidad, debe existir una preocupación dirigida hacia conseguir su uso en diferentes momentos y situaciones, sólo así se puede estar seguro de que la conducta fue bien aprendida. Por ejemplo, al enseñar una habilidad para sumar, no es suficiente que el niño realice sumas, se deberá contemplar que las aplique para solucionar problemas prácticos que se le pueden presentar en cualquier lugar que lo requiera.

Es muy importante aclarar que las técnicas y estrategias antes descritas pueden ser muy útiles para todos los profesores y para la enseñanza de cualquier materia.

Anexo B

Categorías de los Rubros Ambiente Afectivo y Clima Social

Ambiente Afectivo

Conducta amable	El profesor presta atención a sus alumnos y les dirige comentarios agradables acerca de su desempeño.
Conducta indiferente	El profesor no toma en cuenta a sus alumnos. No se dirige a ellos y los ignora cuando quieren participar en clase.
Conducta aversiva	El profesor regaña, insulta o emite sarcasmos hacia uno o varios de los alumnos delante de sus compañeros.

Clima Social

Mutuo acuerdo	Las interacciones entre el profesor y los alumnos se dan de manera en que ambas partes están de acuerdo en las tareas o reglas.
Desacuerdo de alguna de las partes	Algunos de los alumnos o el profesor muestran comportamiento o comentarios poco cordiales hacia las reglas o tareas.
Desacuerdo mutuo	Las interacciones entre el profesor y los alumnos incluyen gestos, gritos, castigos o agresiones entre ellos.
