



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS DE
MAESTROS DE PRIMER GRADO**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

NORMA ELVIRA AMBROSIO ZAMUDIO

DIRECTOR: DRA. YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ

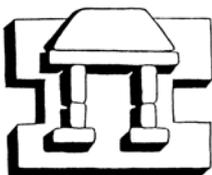
DICTAMINADORES:

DRA. PATRICIA ORTEGA SILVA

MTRA. PATRICIA ANABEL PLANCARTE CANSINO

LIC. ALFREDO LÓPEZ HERNÁNDEZ

LIC. JUAN PABLO RUGERIO TAPIA



IZTACALA

LOS REYES, IZTACALA, 2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS:

**Con todo mi amor, admiración y gratitud
Dedico a mi amado Dios este mérito y honor de recibir esta
profesión, pues El es quien supe todas mis necesidades y
quien dispuso todos los medios para que pudiera concluir esta
fase de preparación en mi vida.**

**¡Gracias Señor Jesucristo!
Por que eres mi mayor tesoro y eres el autor de todos mis
éxitos y de cada una de mis alegrías.**

**“En Ti se regocijan los que aman Tu nombre, porque Tú, oh
Señor, bendecirás al justo, como un escudo lo rodearás con Tu
favor”
Salmo 5:12**

**También agradezco a mi madre quien me sacó adelante siendo
madre y padre a la vez, por su constante motivación, apoyo,
oraciones y su ejemplo de fortaleza.**

**Asimismo, agradezco a mi esposo Gustavo por su
comprensión, apoyo, paciencia y oraciones, pues sin su ayuda
me hubiera sido muy difícil lograr esta meta.**

**También reconozco y agradezco a mis pastores José e Isela
Zamudio por sus sabios y oportunos consejos. A mi hermano
quien desde niños ha tenido cuidado de mí y quien me enseñó
con cariño y paciencia mis primeras letras y números y quien
hasta el día de hoy continúa enseñándome. Siempre ha sido y
siempre seguirá siendo mi hermano mayor. ¡Dios les bendiga!**

**A mis muy estimadas maestras Guevara, Plancarte y Ortega a
quienes agradezco su ardua dedicación y observaciones con el
propósito de formar en mí una mejor persona. ¡Muchas gracias!**

Maestra Yolanda, le agradezco personalmente su gran apoyo y paciencia, le anuncio que usted se ha convertido en alguien muy especial para mí. ¡Dios le bendiga!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. ESTILOS DE INTERACCIÓN Y DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR	10
<i>CAPÍTULO 2.</i> CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y MATERIALES DE ENSEÑANZA	26
<i>CAPÍTULO 3.</i> LA DISCIPLINA EN EL AULA	50
CAPÍTULO 4. ESTUDIOS EN MÉXICO QUE DAN CUENTA DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y SUS RESULTADOS	73
CONCLUSIONES	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

INTRODUCCIÓN

Una de las principales preocupaciones en los países subdesarrollados se refiere a la educación que se imparte. Tomando en cuenta el contenido y la calidad, la educación de un país debe preparar a las personas para enfrentarse de una manera eficaz a un mundo donde la competitividad es uno de los principales componentes y donde las personas con mayores habilidades y capacidades son quienes obtienen mejores niveles socioculturales.

El tema de la calidad educativa ha cobrado gran interés en el campo de la educación básica, a raíz del papel fundamental que tiene para el desarrollo personal, social e intelectual del individuo.

Schmelkes (1995) define la calidad educativa a través de cuatro principios esenciales de la educación:

- 1) Que ofrezca aprendizajes relevantes y significativos para la vida.
- 2) Que sea eficaz, es decir, debe brindar la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos.
- 3) Que sea eficiente, es decir, que a través de los proyectos se logren mejores resultados invirtiendo menos costos en material y en tiempo.
- 4) Que el sistema educativo sea equitativo.

Esta autora señala que “hay una cierta sensación de que las escuelas no están dando lo que deberían dar, o que quizás están dando menos de lo que daban antes” (p.6). También indica que la baja calidad educativa es una realidad, porque los alumnos no alcanzan los objetivos de aprendizaje planeados para un grado determinado de estudios, en términos generales esto es una razón para comprender la causa por la que un gran porcentaje del alumnado reprueba al aplicarles pruebas estandarizadas, y de ahí

que exista la fama de que México es un país de reprobados. Agrega, que el proceso de deterioro en la educación no es solamente de mala calidad y de inequidad, sino además de incapacidad del sistema para hacer frente a las demandas sociales de educación primaria.

Según Matute, Silva, Eguinoa, Gibón, Pellicer, Suro, Trigos y Vernón (1995, citados en Guevara y Macotela, 2005) el sector educativo en México presenta un panorama poco alentador. “A pesar de que desde 1989 el gobierno mexicano declaró a la educación como área prioritaria de desarrollo, el análisis de los indicadores críticos sobre el rezago educativo lleva necesariamente a plantear la urgencia de valorar el estado actual de la educación en nuestro país” (p.4).

En general, se coincide en la perspectiva de un deterioro progresivo en la calidad educativa que se refleja en un rezago educativo y esto sugiere una valoración y atención en esta área.

Dentro de la educación se debe buscar equidad y calidad. El término equidad se refiere a la igualdad en el acceso o en las oportunidades educativas. Mientras que, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004), la calidad de la educación comprende seis dimensiones esenciales: pertinencia (los contenidos curriculares son adecuados a las circunstancias de vida de los alumnos), relevancia (los contenidos curriculares son adecuados a las necesidades de la sociedad), eficacia interna y externa (la más alta proporción de destinatarios tiene acceso a la escuela, permanece en ella y egresa alcanzando los objetivos de aprendizaje en los tiempos previstos), impacto (los estudiantes asimilan los contenidos educativos en forma duradera y éstos se traducen en comportamientos benéficos a la sociedad), eficiencia

(cuenta con recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos suficientes, usándolos de la mejor manera), y es equitativo (reconoce diferencias y desigualdades entre alumnos, familias, escuelas y comunidades, apoyando a quienes lo necesitan). Un aspecto central de la calidad educativa se refiere al nivel de aprendizaje de los alumnos.

La calidad y equidad en la educación han sido objeto de interés de las naciones, y aunque muchas estadísticas pueden indicar que se le está dando solución a los problemas en estos rubros, algunos datos indican lo contrario. En varios países de Latinoamérica, muchos niños continúan sin poder ingresar a la educación por falta de recursos económicos, y en cuanto a la calidad, aún siguen existiendo países con un bajo nivel académico. La imposibilidad de participar de la educación formal margina a una gran parte de la población del acceso a construcciones sociales y significados de la cultura contemporánea. La falta de escolaridad, en sí misma, excluye, margina y empobrece (Reimers, 2000).

Específicamente en México, existe una gran preocupación por el constante fracaso escolar y bajo rendimiento en los estudiantes, especialmente en el nivel de primaria. Ferreiro (2002) argumenta que el fracaso en los primeros años de primaria implica fracasar en la adquisición de los conceptos básicos que son la base para el desarrollo de una persona a lo largo de toda su vida. Agrega que los factores socioeconómicos no son los únicos que contribuyen al fracaso escolar, que es necesario analizar diversos factores, porque es probable que estén fallando las prácticas didácticas de los profesores y las interacciones que éstos promueven dentro del salón de clases. Es probable que al interior de las escuelas estén fallando los mecanismos institucionales y los

marcos conceptuales, lo que impide a los niños la adquisición de repertorios académicos esenciales.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ciclo escolar 2003-2004 existió un mejoramiento en la educación básica primaria en México: el logro de una cobertura del 93%, una eficiencia terminal del 89% y una disminución en la deserción (llegando a 1.3%). Estos datos son importantes dado que el 77.5% de la matrícula escolar total corresponde al nivel primaria, lo cual equivale a 15 millones de alumnos.

Aunque tales datos parecen alentadores, en realidad no indican un aumento en la calidad de la educación o en el nivel de logro de los objetivos curriculares; las evaluaciones nacionales e internacionales relacionadas con el logro de objetivos nos muestran otro lado de la educación básica en México. En las evaluaciones llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2003 y 2005), con jóvenes de 15 años de edad pertenecientes a 42 países, se observa que en México poco menos del 7% de los estudiantes evaluados pueden considerarse buenos lectores, la gran mayoría de ellos son catalogados como lectores regulares o malos; de hecho, los niveles académicos de los alumnos mexicanos estuvieron entre los más deficientes.

Del mismo modo, el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003), después de la aplicación de pruebas nacionales a una muestra de 48 mil alumnos de sexto grado de primaria, al final del ciclo escolar 2002-2003, da a conocer algunas cifras preocupantes: es significativamente baja la proporción de estudiantes que obtuvieron un nivel satisfactorio en lectura (37.2 %) y aún más baja (13.4%) para el caso de las

matemáticas. Al comparar los puntajes de los alumnos tomando en consideración el contexto sociocultural de sus escuelas de pertenencia, se encontró que en los contextos socioculturales desfavorables la gran mayoría de los alumnos obtuvo niveles considerados como “insatisfactorios”.

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 tendría que haber considerado una serie de aspectos a ser modificados, y no centrarse solamente en el programa de estudios y en superar la cobertura. Menciona que la educación en México es deficitaria, y aclara que si no se toman medidas para mejorarla se corren muchos riesgos.

De esta manera, surge la necesidad de dar soluciones a las problemáticas presentes en el ámbito educativo mexicano, y es aquí donde el papel de la Psicología se torna relevante. Guevara, et. al (2001) consideran que la Psicología cuenta con un extenso cuerpo de conocimientos y una serie de propuestas educativas que ayudarían a mejorar sustancialmente la educación en México, pero estas contribuciones no han sido aprovechadas por diversas razones, entre las que se encuentran las políticas educativas oficiales, las limitaciones profesionales que se han impuesto al psicólogo educativo, así como la escasez de investigaciones dirigidas al desarrollo de propuestas, ubicadas en el contexto educativo mexicano.

La Psicología, al encargarse del estudio de la conducta humana, puede proporcionar alternativas basadas en un constante estudio e investigación de los elementos que componen el proceso

enseñanza-aprendizaje, específicamente lo relativo al comportamiento del docente y del alumno.

Como señalan Guevara, Ortega y Plancarte (2005), en la actualidad, e independientemente de la corriente teórica psicológica o pedagógica que se adopte, puede ubicarse una tendencia general hacia la concepción del desarrollo psicológico como un fenómeno donde confluyen aspectos individuales, educativos y sociales muy diversos.

Guevara, et. al (2001) agregan que entre las principales aportaciones que la Psicología ha dado a la educación se encuentran: promover el aprendizaje activo basado en las experiencias directas del estudiante, la evaluación basada en el currículum, así como la evaluación referida a criterio. Éstas y otras herramientas de la Psicología pueden contribuir a mejorar la educación, si son encaminadas a proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para su éxito académico. Dentro de esta disciplina, también se han hecho investigaciones con la finalidad de identificar factores que afectan negativamente el desempeño académico del estudiante, por lo que se pueden ubicar factores asociados a un aprendizaje inadecuado, entre los cuales ubican: que el profesor no cuente con un conocimiento adecuado del programa o que carezca de las habilidades necesarias para aplicarlo, que los alumnos no cuenten con las conductas mínimas necesarias para el ingreso al nivel correspondiente, que los niños carezcan de las habilidades lingüísticas y sociales que les permitan ajustarse a los programas educativos.

La educación básica es uno de los niveles educativos en que se presenta con mayor frecuencia el fenómeno de fracaso escolar. De acuerdo con Vega (1998), de cada 1000 alumnos que inician la

primaria, apenas 630 llegan al cuarto grado y menos del 50% completan el ciclo escolar, y de acuerdo con Bazán (1999), en los países latinoamericanos casi el 40% de los niños que ingresan a la escuela repiten el primer grado. Estas estadísticas nos muestran que el fracaso escolar se presenta desde los primeros años de la educación básica, lo que ocasiona que los alumnos no avancen a otros niveles (repetición de años escolares), o que por el contrario, sigan avanzando pero con grandes deficiencias en las habilidades que necesitan para un desempeño escolar adecuado.

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. El presente trabajo incluye una revisión bibliográfica de diversos planteamientos relacionados con la importancia del ambiente de aprendizaje dentro de las aulas de educación básica, lo cual incluye: los estilos de interacción y las prácticas didácticas del profesor, los contenidos, actividades y materiales utilizados para la enseñanza, el nivel de participación de padres y maestros dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la disciplina en el aula. Los capítulos del presente trabajo abordan cada uno de esos temas. Nuestros objetivos son: exponer los planteamientos que han realizado diversos autores, así como los hallazgos de algunas investigaciones en México, que den cuenta del estado que guardan tales aspectos educativos en las aulas de educación básica en nuestro país.

CAPÍTULO 1

ESTILOS DE INTERACCIÓN Y DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR

El trabajo de todo maestro no se limita a cumplir los objetivos curriculares y alcanzar logros académicos de sus alumnos, también se enfoca a corregir comportamientos fuera de orden en clase; puesto que el profesor (consciente o no) no sólo transmite conocimientos, también instruye con el estilo de interacción o relación que desempeña con sus alumnos, con su estilo de personalidad, con sus actitudes, con el manejo de palabras, con su tono de voz y ademanes empleados al dar su clase y al dirigirse a los alumnos. Su preparación de clases, sus estrategias didácticas o de enseñanza, el grado de conocimiento y dominio que tenga respecto a la materia que enseña y hasta un alto o bajo nivel de satisfacción como maestro, son algunos aspectos perceptibles por los alumnos que podrían motivar o desalentar, interesar o aburrir, facilitar o limitar la capacidad de análisis, de reflexión y de comprensión de las cosas, en base al proyecto curricular y las materias escolares.

El objetivo de este primer capítulo es resaltar la importancia y los efectos resultantes de los diferentes estilos de interacción entre maestro y alumno. Además de exponer los efectos de la vinculación entre el manejo de estrategias o prácticas didácticas, con relación al proyecto curricular u objetivos curriculares, así como el trabajo en equipo entre el director, supervisores y maestros entre sí.

El tema de los estilos de interacción y de enseñanza (o de práctica didáctica) ha ocupado un lugar preponderante dentro de la psicología educativa. Los estilos de interacción se refieren a los comportamientos que los profesores realizan para conducir a sus grupos, es decir, para interactuar con sus alumnos, lo cual genera un ambiente social particular en el aula. Mientras que los estilos de enseñanza o práctica didáctica se refieren a las estrategias que los profesores utilizan para enseñar a sus alumnos, las cuales pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje.

Tanto la literatura de corte conductual como la literatura cognoscitiva han analizado el importante papel de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se ha señalado la necesidad de realizar estudios sistemáticos con el objetivo de identificar las posibles fallas en la impartición de la educación, así como de sugerir nuevas alternativas. En este capítulo se exponen algunos de los planteamientos de la psicología cognoscitiva y conductual que pueden dar un panorama de la importancia de los estilos de interacción y de enseñanza de los profesores, así como algunos estudios realizados para su análisis dentro del contexto educativo mexicano.

Planteamientos desde la perspectiva cognoscitiva

Dentro de esta perspectiva se define el aprendizaje escolar como un proceso de socialización que implica la adquisición de nuevas formas de comprender y explicar la realidad, de acuerdo con los conceptos y reglas de las materias escolares, así como de nuevos modos de discurso. Por ello, Mata (1993) señala que dentro de las responsabilidades del profesor debe considerarse la promoción de

la interacción social y del aprendizaje en el aula. Este autor contrapone dos posibles formas de intervención del profesor: como transmisor de un conocimiento ya hecho, que el alumno se limita a recibir, o como facilitador del aprendizaje de los alumnos. Menciona que, para que el alumno aprenda, no basta con que el profesor enseñe.

Se plantea que el tipo de aprendizaje que se logre en los alumnos estará en directa relación con el tipo de motivación que el profesor logre con ellos, y se verá reflejado en los resultados de aprendizaje. “Partimos de la base de que la comunicación escolar genera modos de interpretar las materias y los contenidos escolares, por ello, una comunicación en la que el alumno interviene de forma ritual, sin compartir el sentido de lo que se está haciendo, difícilmente favorecerá el aprendizaje de conocimientos significativos para el alumno” (Mata, 1993, p.28).

En concordancia, Solar y Ségufre (1996) mencionan que las estrategias docentes deben estar orientadas a favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes, a través del conocimiento de los estilos cognitivos particulares de cada alumno. Indican la necesidad de que los profesores utilicen un conjunto de estrategias para lograr que los alumnos amplíen las suyas, convirtiéndose así en alumnos que aprenden de modo más creativo y multidimensional. Mencionan que el impulsar instancias innovadoras en las estrategias docentes puede mejorar la calidad educativa.

Moral (1998) coincide en que la motivación es uno de los conceptos de mayor influencia en el aprendizaje de diversas áreas académicas, incluyendo la lecto-escritura. Por ello, es necesario que los profesores desarrollen un buen sistema motivacional dentro

del salón de clases, es decir, encaminar sus prácticas educativas tomando en consideración los intereses de los aprendices, lo que evita la fatiga y promueve el aprendizaje. Este autor comenta que la motivación y la comprensión están ligadas, y que si éstas son deficientes, entonces se presentará un rendimiento académico pobre.

Según Covarrubias (1999), para lograr el aprendizaje es esencial iniciar la enseñanza favoreciendo las facultades perceptivas de los niños, para ejercitar después sus facultades reflexivas y comparativas. Considera que la curiosidad del niño debe utilizarse como una herramienta para la enseñanza. “El incentivo más natural y provechoso en los niños, para estimular la atención y la adquisición de conocimientos, consiste en asociar lo agradable con lo instructivo. La curiosidad o el deseo de aprender, y el amor a lo maravilloso, son dos instintos muy activos en la edad temprana, y su satisfacción va siempre acompañada de emociones agradables” (p.53). Este autor agrega que cuando no existe el placer o satisfacción en la instrucción es porque hay algo erróneo, probablemente en la materia o en la forma de enseñarla.

Por su parte, Langford (1999) menciona la utilidad de que los alumnos aprenden conceptos recurriendo a la formulación y evaluación de hipótesis. Para este autor, el niño de primaria desarrolla su aprendizaje conceptual al elaborar conjeturas y probarlas en situaciones determinadas, por lo que los profesores requieren promover este tipo de estrategias en los alumnos, para favorecer el aprendizaje significativo.

Mata (1993) señala que el docente requiere programar, además, otras estrategias, como pueden ser las recapitulaciones y las reconstrucciones. Las recapitulaciones son resúmenes explícitos

que los maestros van haciendo de las actividades escolares y los resultados de los mismos; su finalidad es asegurar que los educandos han desarrollado una comprensión común con el profesor, referente a los aspectos significativos de lo que se ha hecho y se ha dicho; además es útil para partir de esa base hacia una enseñanza posterior. Por su parte, las reconstrucciones son reinterpretaciones creativas de lo sucedido en el aula, que los alumnos deben hacer. Ambos procedimientos tienen por función promover el desarrollo de los contextos mentales compartidos, además de promover el avance de los alumnos en la adquisición de los conocimientos de las materias escolares. Se hace necesario mantener, en todo momento, un grado de acuerdo suficiente entre la interpretación del profesor y la de los alumnos, para evitar rupturas o malentendidos en la comunicación.

En resumen, puede identificarse al maestro como un facilitador del aprendizaje, siempre y cuando permita que la intervención de los alumnos no se limite a una repetición de información o a ejercicios rutinarios. Además señala que el maestro debe ser observador y muy cauteloso de los procesos, resultados y efectos en el aula, en un cierto tiempo estipulado que determine el propio maestro. El maestro será un excelente facilitador y no sólo un transmisor de información, si tiene la flexibilidad de autoanalizar su labor docente y la capacidad de modificar estrategias o actitudes que sean poco eficaces. Si es así, entonces la comunicación, la interacción maestro-alumno y el grado de eficiencia del maestro serán mejoradas. Cabe enfatizar que, dentro de este planteamiento de eficacia, las prácticas didácticas y las estrategias disciplinarias guardan una estrecha relación.

Planteamientos desde la perspectiva conductual

Desde 1954, Skinner resaltó una serie de problemas de la educación tradicional formal, que siguen presentándose en la actualidad. Uno de ellos es que en muchos sistemas escolares los niños aprenden por medio de consecuencias aversivas; el hecho de cumplir con las tareas escolares se relaciona con el escape a la amenaza de una serie de burlas, críticas, ridículos o el enfado de sus padres y maestros. Según este autor, el profesor rara vez maneja contingencias de reforzamiento de manera adecuada dentro del salón de clases, y rara vez cuenta con un programa adecuado que, por medio de aproximaciones progresivas, alcance la compleja conducta que desea enseñarse a los alumnos. Skinner (1968) reitera que el sistema educativo presenta problemas en la programación curricular y en las prácticas didácticas; que los profesores pueden ser los responsables del fracaso escolar de un gran número de niños, especialmente en los primeros años escolares, porque si los maestros fallan, el sistema educativo falla.

Siguiendo con esa línea teórica conductual, Philip (1975) planteó que muchos alumnos pueden estar sometidos a una gran presión durante su estancia en la escuela, especialmente cuando sus maestros no aplican un buen sistema de motivación e incentivos, sino que las condiciones son negativas, lo cual orilla a un conflicto directo con la tarea educativa. Según este autor, muchos adultos pueden recordar sus dificultades para aprender, ya sea en relación con el miedo o con la apatía que el profesor les inspiró, siendo el temor el motivo por el que aprobaron y no por la tarea impuesta (Philip, 1975).

Con esas bases, la psicología conductual se dio a la tarea de realizar una serie de estudios y planteamientos acerca de los estilos de interacción y de enseñanza que los profesores siguen dentro del aula.

Philip (1975) señala que la interacción del maestro con sus alumnos es uno de los aspectos más importantes del proceso educativo y posiblemente el más descuidado. Menciona que la medida, tipo y calidad de interacción determinará, no sólo las diferencias en los niveles de aprendizaje, sino también los intereses, actitudes, e incluso parte de la personalidad de los alumnos. El papel del maestro no consiste solamente en la organización de la clase y los materiales, también es importante su forma de relacionarse con los alumnos. Este autor ubica tres estilos de enseñanza:

1. Dominante, donde el profesor mantiene todo el control dentro del salón de clases, normalmente acompañado de poco contacto con los alumnos.

2. Democrático, donde el profesor permite la participación de los alumnos en la toma de decisiones, disciplinarias y de organización, lo que promueve que los alumnos tengan iniciativa y les permite tener mejores relaciones.

3. Indiferente, donde el profesor no causa ningún impacto en el grupo; no es organizado, ni crea estrategias de aprendizaje, tampoco se relaciona con los alumnos.

De los tres estilos de enseñanza, Philip considera que el más eficiente es el segundo, porque propicia la motivación de los alumnos y los involucra en su propio proceso educativo. La motivación es un factor clave en la relación maestro-alumno. Dependiendo del tipo de motivación que el profesor esté utilizando,

él podrá o no tener autoridad sobre su grupo. El profesor puede obligar o premiar al alumno. Si logra entusiasmarlo o interesarlo a tal grado que logre identificarse con él, estará propiciando un buen ambiente de aprendizaje. Si, por el contrario, logra hacer sentir mal a sus alumnos, estará disminuyendo su motivación y sus posibilidades de aprender, incluso al grado de propiciar el fracaso escolar.

Vance Hay, Lund y Jackson (1980, en Guevara y Macotela, 2005) exponen que hace mucho tiempo que los maestros eficientes saben que elogiar en forma casual las conductas deseadas e ignorar sistemáticamente las perturbadoras pueden ser procedimientos útiles para ayudar a mantener la disciplina adecuada y el aprendizaje óptimo dentro del salón de clases. Además, para poder generar progresos académicos en los alumnos, el profesor requiere una serie de estrategias educativas: dar instrucciones claras, proporcionar ayudas e instigaciones en los inicios de una unidad o tema de enseñanza, presentar modelos adecuados que el estudiante pueda seguir para dominar una tarea, dar a los alumnos retroalimentación que le permita saber en qué falló y en qué acertó al realizar una tarea, corrección de errores y reforzamiento verbal de los intentos y aciertos de los alumnos.

Autores como Martens, Halperins, Rummell y Kilpatrick (1990) comparten esa perspectiva, al señalar que las conductas verbales (premios e instrucciones) y no verbales (sonreír, proximidad) del maestro, influyen sobre muchas conductas del estudiante, tales como el tiempo dedicado a la tarea, las conductas sociales y académicas, así como la motivación para el aprendizaje. La atención del maestro es reconocida generalmente como un determinante potencial de la conducta de los estudiantes.

Por lo tanto, entendemos que el ignorar sistemáticamente las conductas distractoras y reforzar con alabanzas y contactos significativos los comportamientos adecuados de los alumnos, es una estrategia que motiva el buen comportamiento en clase y el interés en las materias.

Biehler y Snowan (1992) coinciden en que, cuando los estudiantes se sienten asustados, inseguros o rechazados, les resulta sumamente difícil concentrarse en el aprendizaje. Agregan que si los alumnos sienten que serán castigados por un fracaso, o que tienen poca probabilidad de éxito, dejarán de intentar el crecimiento académico.

Guevara y Macotela (2005) concuerdan en que la conducta del maestro tiene efectos importantes sobre la conducta social y académica de los alumnos, y que la investigación en el campo indica que, para facilitar los progresos académicos de los alumnos dentro de un currículum académico, se necesitan diversas formas de contacto con el estudiante, incluyendo instrucciones, instigaciones, modelamiento, retroalimentación, corrección de errores, reforzamiento social y reconocimiento verbal hacia el estudiante. Dentro del salón de clases, se deben combinar estrategias de manejo de disciplina y estrategias instruccionales, encaminándolas siempre a lograr la motivación.

Para alcanzar objetivos educativos utilizando estrategias motivacionales adecuadas, Ramírez (1998, en Varela 1999) pone como ejemplo la enseñanza de la ortografía a los niños, valiéndose del interés de los mismos. Refiere que esta enseñanza depende del vocabulario que los niños empleen en los escritos que ellos mismos elaboran. Sugiere como estrategia que los niños hagan algunas composiciones, eligiendo temas que les gusten y respecto de los

cuales tengan experiencia y un gran interés. De este modo, la curiosidad y la experiencia pueden ser utilizadas para lograr que la enseñanza no sea aburrida.

Por su parte, Varela (1999), apoyándose en la premisa de Wittgenstein de que “el significado de las palabras depende del contexto del que forman parte”, recomienda que la actividad del dictado, en lugar de llevarse a cabo con las usuales listas de palabras, se presente siempre dentro de un contexto explícito, a través del dictado de oraciones que tengan un significado; cuando el profesor involucra a sus alumnos en este tipo de dictado, está comunicando algo que realmente tiene sentido para el niño, lo cual permite, además, enriquecer el acto lingüístico entre profesor y alumno.

Para los autores conductuales es muy importante el estilo de conducta del profesor, en especial su estilo lingüístico. Del estilo lingüístico que emplee el profesor para dirigirse a sus alumnos dependerá la formación de los conceptos y el aprendizaje, así como un buen entendimiento de las reglas de convivencia en el aula. Cuando el maestro habla en términos que el alumno no alcanza a entender bien, esto puede generar una mala interpretación conceptual y conductual.

Guevara, Ortega y Plancarte (2005) presentan una comparación de los enfoques sobre la educación, señalan que un enfoque tradicional implica: buscar el origen de los problemas educativos en el propio alumno, tratando de ubicar causas y etiologías, así como basar la evaluación educativa en pruebas normativas para comparar a cada alumno con la norma y conocer el grado de dificultades del niño para ajustarse a dicha norma. En contraposición, los enfoques actuales enfatizan: delimitar las

necesidades educativas del alumno, tener muy claro que las necesidades educativas se ubican en el proceso interactivo alumno-situación de aprendizaje, así como una tendencia a llevar a cabo evaluaciones objetivas para conocer las necesidades que tiene cada alumno y determinar el grado y tipo de ayudas que requiere para el cumplimiento de los objetivos curriculares.

Estas autoras argumentan a favor de evaluar la situación de enseñanza/aprendizaje, considerando los elementos físicos del aula, los elementos personales y su organización, los objetivos y contenidos curriculares, la metodología y actividades involucradas, y los sistemas de evaluación. Dado que todos esos elementos tienen una interacción mutua. Plantean que la educación debe ser concebida como un sistema que incluye: la evaluación, la planeación y la enseñanza, y que el análisis de estos tres elementos debe ser continuo.

Una vez señalados diversos planteamientos de la psicología que pueden guiar el análisis de los estilos de interacción y de enseñanza de los profesores, se recurrió a revisar algunos estudios realizados en México para evaluar estos aspectos en las aulas.

Estudios sobre estilos de interacción y de enseñanza en profesores mexicanos

Algunos estudios realizados en nuestro país proporcionan una idea de cuál es el estilo de interacción y de enseñanza dentro de las aulas de educación básica.

Imáz (1995) llevó a cabo un análisis de los estilos de enseñanza que se pueden ubicar en las escuelas primarias

mexicanas, a través de una serie de entrevistas aplicadas a profesores de dicho nivel. Encontró que existen dos tipos de maestros. Los que utilizan un estilo tradicional y los maestros innovadores. Estos últimos se identifican con base en trece características de su práctica docente: diálogo, reflexión, cooperación, ausencia de miedo, actitud crítica, delegación de autoridad, trabajo en equipo, estímulo a la libre expresión, tolerancia ante el desacuerdo, compartir las decisiones, utilización de diversas fuentes de conocimiento, validación de la experiencia personal y respeto para la autonomía de los alumnos. Se reporta que en los primeros niveles escolares, los maestros innovadores suelen encaminar sus esfuerzos a que los niños aprendan a leer de corrido (por palabras y no por sílabas), o a que entiendan los conceptos implicados en las operaciones, más que en elaborar planas y planas de estas operaciones, porque saben que, a la larga, este tipo de enseñanza les dará más ventajas a los alumnos que el ejercicio de memorización intensivo y aburrido.

Sin embargo, según Imáz parecen ser más numerosos los profesores que se mueven dentro de la educación tradicional, “en el sistema educativo mexicano, la autoridad del maestro se sustenta en una cultura del saber, que no reconoce el derecho y la inevitabilidad de equivocarse” (p.62). La mayoría de los maestros entrevistados consideró que dar la respuesta correcta es más importante que entender. Este autor reporta que, así como los docentes evalúan a sus alumnos, también son evaluados por otros, que no les permiten equivocarse; esto puede llevar a muchos profesores a caer en la simulación. El maestro es medido en términos de los aciertos que alcance a producir en sus alumnos, lo cual significa que estas respuestas se convierten en una

demostración del saber, sustituyendo con ello el desarrollo significativo de ideas que se pudiera alcanzar.

Imáz concluye que la estructura burocrática del sistema escolar presiona al maestro sólo en momentos formales y terminales, que dicho sistema no se preocupa por los procesos desarrollados, y que de los maestros se espera que produzcan alumnos con cantidades específicas de información, no más, no menos, lo que lleva a los profesores a educar a los alumnos a través de la acumulación de información, sin tener contacto con el significado. En suma, que con raras excepciones, la enseñanza está caracterizada por el énfasis en la memorización mecánica sin comprensión. Dentro de este sistema, el maestro emplea una imagen de autoridad.

Schmelkes (1995) concuerda con lo anterior, al señalar que “la dirección de nuestras escuelas, en términos generales, se ha limitado a lo administrativo y ha excluido lo pedagógico. Nuestros directores y supervisores no son gestores pedagógicos, se centran en el trabajo administrativo” (p. 13). Según esta autora, hay una especie de tradición en nuestro sistema educativo: el salón de clases se ha considerado un espacio inviolable donde sólo el docente debe cumplir con los objetivos curriculares, y el director escolar se auto-limita en la tarea de lograr el avance pedagógico. Lo anterior trae como resultado que el profesor trabaja aislado, se siente muy solo y muy presionado con la responsabilidad de sacar adelante a su grupo, sin el apoyo de su director, sin el apoyo pedagógico de su supervisor y sin el apoyo ni intercambio de ideas de otros maestros que atraviesan las mismas circunstancias.

Schmelkes agrega que el maestro tiene pocas probabilidades de actualizarse en los aspectos didácticos que realmente le son

útiles, en función de su problemática, y que cuenta con poco material de lectura, lo que implica que son pocas sus oportunidades de reflexionar. Al carecer de apoyos, el maestro cuenta sólo con su propia experiencia y formación. Concluye que, si los maestros mexicanos trabajan bajo un sistema de educación tradicional, donde están bajo presión y no hay lugar para la iniciativa, esto trae como resultado un bajo nivel de aprendizaje.

También Trillo (1994) identifica diversos estilos de enseñanza en las aulas mexicanas, pero coincide en que el predominante es aquél que denomina “estilo técnico”, que se caracteriza porque al maestro le preocupa el cómo hacer lo que digan que haga, sin presentar interés alguno por lo que está enseñando, ni profundizar en ello. Según este autor, el modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje, que sirve de base al Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica en México, es desconocido por el maestro técnico, no lo entiende e incluso lo rechaza. Ello implica que, en las aulas, el profesor se comporte de manera autoritaria, prohibiendo a sus alumnos hablar, para mantener el orden, y con ello se trunca la iniciativa en los alumnos. En consecuencia, se deja de lado el principio de procurar que todos los alumnos logren aprender.

Ortega (1998) coincide en que la interacción entre maestros y alumnos es un aspecto muy importante para la educación, y agrega que el diálogo y el desarrollo socio-afectivo dentro del contexto escolar deben favorecer la intervención educativa. Que la educación escolar, sobre todo en los niveles básicos, debe ir dirigida a mediar positivamente todos los desarrollos posibles, y de éstos, el socio-afectivo, por su influencia en la personalidad del alumno, es uno de los más importantes. Sin embargo, dice, con frecuencia los centros escolares y las aulas no ofrecen a sus profesores y alumnos el

mejor escenario para disfrutar de relaciones afectivas y de comunicación social lo suficientemente ricas y creativas para mediar el proceso de adquisición de valores, hábitos, actitudes, conocimientos y destrezas, que contribuyan al desarrollo progresivo y positivo del “ser humano del futuro” (p.30).

Desde una perspectiva conductual se han llevado a cabo estudios más sistemáticos, la exposición de algunos de ellos se realiza en el Capítulo 4 de este escrito. Por ahora, y para concluir el presente capítulo puede decirse que, independientemente de la perspectiva teórica que se asuma para caracterizar los estilos de interacción y de enseñanza (o de práctica didáctica) que los profesores deben asumir, es claro que se requiere que los docentes promuevan en sus alumnos un aprendizaje adecuado: 1) permitiendo la participación de los alumnos en la toma de decisiones, así como en interacciones que creen un ambiente motivante y agradable de aprendizaje, 2) promoviendo que los alumnos tengan iniciativa y participen activamente en su propio aprendizaje, 3) exponiendo claramente los conceptos, utilizando un lenguaje que los alumnos comprendan y proporcionando ayudas a los alumnos para su desempeño, 4) dándole más énfasis a la comprensión de los alumnos que a la práctica de tareas repetitivas.

Sin embargo, los resultados de los estudios expuestos indican que, en nuestro país, los docentes manejan un estilo rígido y tradicional de enseñanza, teniendo como consecuencia limitaciones para lograr un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede ser debido al desconocimiento por parte de los profesores, tanto del plan de estudios como de las formas más adecuadas de conducir un salón de clases, aunque también pueden influir diversas presiones externas. Los señalamientos de los autores citados

también llevan a pensar que el comportamiento del maestro frente a su grupo es una reproducción y resultado del tipo de comunicación y trabajo en equipo entre el director, el supervisor y otros maestros, en la elaboración de objetivos, programas, prácticas didácticas y sistemas de evolución. Se concluye que, en general, en las escuelas públicas mexicanas parece imperar una educación mecánica y poco eficiente, lo que es resultado de la forma en que se toman las decisiones educativas en el país.

CAPÍTULO 2

CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y MATERIALES DE ENSEÑANZA

Además de los estilos de interacción y de enseñanza que un profesor ponga en práctica, en el aprendizaje de los alumnos influye de manera sustancial la manera en que está conformado un currículum educativo: qué contenidos se definen para su integración, es decir, cuáles son los temas a revisarse dentro del programa de estudios, qué actividades se planean para lograr el aprendizaje de dichos contenidos o temas, y qué materiales se utilizan para apoyar la práctica didáctica de los profesores. El presente capítulo expone algunos planteamientos de la literatura educativa que dan cuenta de estos rubros.

A partir de una iniciativa de la UNESCO, Mauri y Onrubia (1994) llevan a cabo un análisis de diversos aspectos que propician los problemas de aprendizaje en el aula. Mencionan que cuando un alumno no aprende lo que se le quiere enseñar, el docente suele preguntarse qué le pasa a ese alumno, qué dificultades, limitaciones o deficiencias personales le impiden aprender; pero que en realidad lo que debe preguntarse es si la forma de enseñarle se ajusta a sus posibilidades o necesidades, si habrá una forma alternativa de organizar y plantear la enseñanza de contenidos para lograr que los alumnos aprendan mejor. Según señalan los autores, plantearse preguntas como las dos primeras implica concebir que un aprendizaje inadecuado se deriva de problemas individuales de los alumnos; mientras que plantearse preguntas relativas a los componentes del plan curricular implica asumir la responsabilidad de la enseñanza.

Dentro del modelo conductual se han abordado los temas de los contenidos, actividades y materiales de enseñanza. Ribes (1980) expone algunos elementos importantes a considerar para el diseño curricular: 1) los programas educativos no deben ser estructurados con base en contenidos temáticos exclusivamente, sino que se requiere especificar los objetivos conductuales; 2) estos objetivos conductuales deben definir qué comportamientos o actividades terminales se deben lograr en el curso por parte del educando; 3) debe seguir la especificación analítica de los componentes sucesivos parciales que habrán de establecerse, estos objetivos intermedios implican una secuencia rigurosa de comportamientos cada vez más complejos, que posibiliten la consecución de las conductas terminales previstas; 4) el programa debe plantear claramente qué actividades realizará el educando para lograr una conducta objetiva, o sea, con qué medios logrará un objetivo; 5) dado que en un programa educativo se deben contar con objetivos terminales y objetivos intermedios, debe también existir una coherencia y continuidad del programa, y en cada fase deben definirse los repertorios de apoyo antecedentes y las diversas actividades que se realizarán en cada situación” (p.46).

Para la psicología conductual, la tendencia actual dentro de la educación es el desarrollo de una tecnología de la enseñanza, definida como: “La aplicación sistemática de los conceptos y conocimientos de la ciencia conductual para lograr objetivos educacionales y resolver problemas específicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Spotts y Bowman, 1995, en Guevara, Ortega y Plancarte, 2005, p. 9).

Ahora bien, en un gran número de países, entre ellos México, el plan curricular para cada grado de educación básica es

desarrollado por las autoridades educativas. En dicho plan o programa de estudios se definen los contenidos de la enseñanza, es decir, qué temas hay que enseñar y qué objetivos deben cumplirse con los alumnos. Aunque cada profesor debe decidir cómo se enseñarán tales contenidos, a través de qué actividades y con qué materiales didácticos de apoyo. Por ello, es muy importante que el equipo de profesores de una escuela decida qué medios educativos tiene a su alcance para que el alumnado pueda aprender adecuadamente los contenidos escolares, y para desarrollar las capacidades definidas en los objetivos del plan curricular.

Es sabido que en México el Plan y Programa de Estudios para la Educación Básica fue definido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre las bases teórico-metodológicas del constructivismo. Y como señalan Mauri y Onrubia, ciertos tipos de aprendizaje están más asociados a un modo de enseñanza que a otro, de tal manera que las decisiones relativas a cómo enseñar son en buena parte indisociables de las decisiones relativas a qué enseñar. Por ello, las políticas y guías didácticas que emite la SEP para definir actividades y materiales, se relacionan estrechamente con los contenidos que contempla el propio plan de estudios. Es decir, parten de consideraciones teóricas constructivistas relativas a la naturaleza del conocimiento de las diferentes materias, la estructura y secuencia de las mismas, los objetivos de la enseñanza, su definición y el valor social y cultural que se les otorga. Y éstos son factores que influyen en la metodología de la enseñanza.

Planteamientos derivados del constructivismo acerca de contenidos, actividades y materiales de enseñanza

El Plan y Programa de Estudios de la SEP plantea la necesidad de que existan equipos de docentes que trabajen en el perfeccionamiento del plan de estudios y en la definición de las estrategias más adecuadas para su cumplimiento. Pérez (1994) menciona que existen equipos donde participan representantes de todos los centros educativos, que han estado trabajando en la elaboración de proyectos curriculares y en la organización de contenidos de educación primaria. Esta autora refiere que la virtud principal de los proyectos curriculares es generar en los centros el debate y el diálogo, la necesidad de tomar decisiones compartidas, de trabajar en equipo, de ofrecer a los alumnos una educación mejor y más adecuada a sus necesidades. La dinámica del trabajo cooperativo propicia mejoras en la enseñanza, al organizar los contenidos, la secuencia de los mismos y el modo de estructurarlos y trabajarlos en las aulas.

Una vez que el equipo de profesores ha optado por una serie de contenidos en el proyecto curricular, se sigue con la tarea de programar las actividades que ha de realizar en el aula y debe planificar previamente cómo abordar los contenidos; es decir, ha de concretar las decisiones metodológicas de carácter general. Dentro de la asamblea del aula se ordena la actividad cotidiana de manera sistemática, lo que implica decidir las tareas que han de realizarse a lo largo del día o de la semana, por lo que conviene prever un plan de trabajo y decidir el tiempo que se ha de emplear en llevarlo a cabo. Según Pérez, este plan de trabajo es una estrategia

adecuada para estructurar tareas organizativas y para realizar cualquier actividad de aprendizaje.

También en los Cuadernos de Pedagogía (1994) se señala la necesidad de que la comunidad educativa de cada centro entienda y reflexione acerca de la importancia de los temas transversales en la formación de los alumnos. Y que esa reflexión derive en decisiones compartidas acerca del Proyecto Educativo, del proyecto curricular de cada etapa, de las programaciones de las áreas y, lo que es más importante, de la práctica cotidiana del aula. Entonces, los equipos docentes deberían revisar los objetivos de cada área, destacando, matizando o especificando las capacidades que tienen mayor relación con dichos temas.

Se plantea que, para elaborar mejores criterios metodológicos se requiere utilizar métodos que ofrezcan al alumnado experiencias de aprendizaje ricas en situaciones de participación, en las que puedan dar opiniones y asumir responsabilidades, plantearse y resolver conflictos, y formarse como seres autónomos y críticos.

También se ha señalado que debería realizarse un esfuerzo por determinar el objeto de estudio –o temas de aprendizaje- para evitar el trabajo interminable, porque unos conocimientos llevan a otros y se puede suscitar una dinámica de trabajo sin fin, poco recomendable. El objeto de estudio que se proponga debe motivar a los alumnos, dado que no se aprende significativamente lo que no interesa. Se agrega que una motivación basada en la propia manera de aprender, permite conectar aficiones, gustos e intereses (Pérez, 1994).

Ainscow y Muncey (1990, en Moncada 1993) refieren la importancia de los planes curriculares y las metodologías utilizadas por los maestros para la educación, señalando que si éstos son

ineficaces también lo será el aprendizaje. Enfatizan que la manera de enseñar debe relacionarse con la temática de la asignatura, para así asegurar un aprendizaje efectivo, librándose de caer en una metodología probablemente aburrida, que conlleva a un aprendizaje fugaz, sin sentido, derrochando tiempo, esfuerzo y materiales escolares.

Respecto a los materiales didácticos, los Cuadernos de Pedagogía (1994) indican la necesidad de emplear una metodología sistemática para definir los criterios que se utilicen en la selección de materiales didácticos, que serán el apoyo de los maestros para desarrollar el trabajo en el aula. Señalan que es preciso que los docentes realicen un análisis detenido de los libros de texto o de otros tipos de materiales curriculares para detectar si éstos son coherentes con los temas que se están estudiando.

Dentro de la misma línea, Santos (1991) concibe a los materiales curriculares como una clase específica de los medios didácticos que permiten al profesorado orientar y desarrollar su acción didáctica. Mientras que Zabala (1990) los define como instrumentos que proporcionan al profesorado información y criterios para la toma de decisiones.

Lledó y Cañal (1993) menciona que el programa de estudios, a través de los libros de texto y de otros documentos, proporciona a maestros y alumnos un conjunto de actividades y materiales de apoyo curricular, que han sido diseñados para orientar la práctica didáctica, así como para ayudan al profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza. Sin embargo, menciona que los profesores no siempre utilizan dichos materiales de la manera adecuada, y que la enseñanza en las aulas suele ser rigurosa, rutinaria o mediocre. Agregan que es necesario encaminar

a los profesores hacia una innovación educativa y concederles “alternativas innovadoras” para la elaboración y uso de materiales que faciliten una mejor práctica docente; lo ideal, sería adquirir materiales curriculares orientados tanto a la mejora de la calidad educativa, así como a la profesionalización de los docentes.

Con una perspectiva similar, Rodríguez (1999) señala que, para obtener un mejor aprendizaje, es necesario considerar el material didáctico, sugiere que en las aulas se incluya material interactivo que el alumnado puede manejar, cambiar y tocar; y que le sirve de refuerzo y ampliación de los contenidos del aprendizaje. Sugiere el uso de materiales didáctico que los alumnos puedan manipular, como muñecos de abroche, que fomentan la destreza visual y la psico-motricidad fina, frutas, animales, flores y juguetes confeccionados con diversos materiales y técnicas plásticas, una caja táctil en donde introducir los juguetes y demás objetos. Que cuando el niño meta su mano a la caja, se le pregunte “¿adivina qué es?”, con la finalidad de estimular no sólo su tacto sino también su vocabulario y su expresión oral, con lo que puede incluso vencerse la timidez de algunos alumnos.

Lledó y Cañal (1993) enfatizan que los materiales curriculares deben estar orientados a mejorar la calidad educativa y que esto constituye un “reto didáctico”, porque implica la incorporación de otro tipo de materiales y medios didácticos que complementen los libros de texto. Señalan que ya existen algunos equipos docentes que han logrado sustituir el libro de texto de forma total, por materiales docentes elaborados por ellos mismos, lo cual es un esfuerzo por mejorar la calidad educativa, empleando los materiales curriculares adecuados.

Un señalamiento importante (Pérez, 1994) se relaciona con el hecho de que, para conseguir motivar a los alumnos, resulta productivo aprovechar las situaciones de aprendizaje que se producen cotidianamente, en el aula o fuera del aula, para ser utilizadas didácticamente por los profesores, sobre la base de que el aprendizaje de cada persona depende de las relaciones que logre establecer entre lo que ya sabe y lo que se le está enseñando. Si se parte del planteamiento constructivista de que la construcción de conocimientos se realiza desde los saberes que ya posee cada alumno, es necesario considerar como punto de partida sus conocimientos previos; esto implica que todo maestro debe conocer qué saben sus alumnos para programar las actividades pertinentes.

Respecto a esto, Pérez (1994) propone que el maestro podría valerse de un examen inicial como línea base, después aplicar un examen intermedio para analizar posibles avances o estancamientos, y un examen final que permita saber qué aprendió cada alumno. Si al iniciar el año escolar cada maestro evalúa el nivel académico de sus alumnos podría realizar ajustes en los contenidos, materiales y metodologías para mejorar el grado de aprendizaje. Asimismo, agrega, los materiales curriculares pueden servir de apoyo pero no ser el único recurso, sino que el maestro podría valerse del entorno de los propios alumnos, de las cosas que suceden en su comunidad, e involucrar a los alumnos en la búsqueda y utilización de estos recursos. Por ejemplo, si se está impartiendo la materia Conocimiento del Medio y el tema es referente a las profesiones y oficios, entonces el maestro podría dejar de tarea en casa entrevistar a un doctor o a un veterinario, a un tortillero, carpintero o albañil, indagando respecto a su trabajo y anotando las respuestas y comentarios, lo que más le gustó de

esas personas y su trabajo. De esta manera, los niños se desenvuelven social y verbalmente, se favorece la lecto-escritura, y se aprecia la diferencia entre una profesión y un oficio; además de propiciar que conozcan más su propia comunidad, inculcándoles valores como el respeto y el trabajo.

Ortega (1998) agrega que los conocimientos del alumno, sobre sí mismo y sobre los otros, tienen una gran importancia en el desempeño escolar, como dominio de conocimiento y como parte de su desarrollo. Citando los planteamientos de Vygotsky, agrega que el juego es una de las formas que el niño utiliza para comprender los sistemas de relaciones, de valores y otras claves de la cultura inmediata que les rodea. Por ello, recomienda como estrategia educativa el “juego dramático”. Esa estrategia se desarrolla sobre contenidos relacionados con la experiencia directa que los niños tienen en su entorno y sobre sus relaciones personales y afectivas, en donde el niño puede participar con gran interés. Se sustenta en las bases de que, a través del juego dramático, los niños se desenvuelven con espontaneidad, adquieren habilidades de comunicación e interacción social, y activan sus concepciones sobre la vida cotidiana. También los Cuadernos de Pedagogía (1994b) plantean el importante papel que asume el juego para la adquisición de nuevos modelos de pensamiento, dado que es un medio de relación que permite establecer canales de comunicación y expresión cada vez más significativos.

De este modo, la actividad motriz y el juego han sido considerados como importantes recursos para el aprendizaje. El texto sobre Práctica Educativa Infantil (1994) refiere que María Montessori desarrolló un sistema en que la mayor parte de las

actividades comprendía la manipulación de materiales y conceptos que se volvían concretos a través de su exposición en las diferentes modalidades sensoriales. Varias de estas tácticas implican el uso de todo el cuerpo en acciones que requieren el empleo de músculos mayores, sobre la base de que muchas actividades de movimiento pueden afectar la eficiencia de los niños en tareas que requieren pensamiento y capacidades perceptuales. Se parte de que estas actividades alejan a los niños de las prácticas escolares onerosas en las que están fallando, y se sugiere incluso que la clase de lectura se podría sustituir por adiestramiento motriz algunas veces por semana, incluyendo experiencias de movimiento en las que el contenido académico sea parte integral. Entre los beneficios de emplear el juego, se especifican:

- Los juegos son divertidos porque sustituyen los ejercicios escolares opresivos por una práctica motivadora y, además, propician un mejor aprendizaje porque los niños pasan de pertenecer a un sistema pasivo y aburrido a uno en donde participan activamente.
- Reducen la preocupación, ansiedad, temor o la tensión infantil.
- Al utilizar juegos activos como metodología para el aprendizaje se puede ligar una actividad agradable, de coordinación física e intelectual, y de interacción con otros niños y con su maestro, tomando como eje un tema de enseñanza. Por ejemplo, saltar al escuchar el nombre de una letra del abecedario.
- Con este tipo de estrategias se promueven la observación y la reflexión. Reflejan la actividad mental, porque se manifiesta la calidad del pensamiento infantil y las operaciones intelectuales que el niño está procesando, y de ser necesario, pudieran modificarse y evaluarse fácilmente algunos de estos sucesos que probablemente

no podrían detectarse cuando el niño está aprendiendo solamente detrás de un pupitre.

Según este ejemplar de Práctica Educativa Infantil, desde hace algunas décadas ya se consideraba el juego como una metodología interesante y oportuna para la educación infantil; porque se ha probado que el manejo de una metodología "opresora" conlleva al fracaso escolar. Con el juego se obtienen múltiples beneficios, entre ellos el desarrollo y calidad del lenguaje.

A pesar de todos los planteamientos antes señalados, relacionados con las características que debe tener el currículum de educación básica, así como las actividades y materiales de apoyo, al parecer, éstos no se han traducido en una realidad en las aulas mexicanas.

Algunas críticas al Plan de Estudios de la SEP

Desde la propia óptica constructivista se ha criticado la manera de poner en práctica el Plan de Estudios de la SEP. Moncada (1993) aclara: "Es posible que hayamos pasado, o logremos conseguir pronto, pasar de una escuela coercitiva, dogmática y, en ocasiones de una escuela temida, a una escuela aburrida, mortalmente aburrida" (p. 9). Agrega que el problema en las escuelas mexicanas no sólo se presenta a nivel metodológico de la práctica docente, sino también se relaciona con una pobre e inadecuada selección de saberes, conocimientos o experiencias a ser enseñadas.

Respecto a los materiales didácticos, Deval (1994) señala "si abrimos un libro de texto de cualquier materia, lo más probable es que nos encontramos con descripciones de fenómenos imposibles de entender en los términos en que se exponen, pero adornados

además con una terminología que resulta muy difícil de retener y que no facilita en absoluto la comprensión” (p.15). Agrega que a los alumnos se les imparten temas que no alcanzan a comprender, debido al desconocimiento de lo que se está hablando y al manejo de una complicada terminología. Según este autor, el contenido de muchos de los textos no sólo resulta incomprensible para un niño o niña de educación básica, sino para cualquier adulto que no sea diestro en los temas desarrollados. Esto trae como consecuencia que el aprendizaje sólo consista en una memorización de palabras raras, que no les sugieren nada a los alumnos y que naturalmente olvidan a gran velocidad. Según el autor, ésta es una de las manifestaciones más claras del fracaso de la escuela.

Deval plantea algunas preguntas que considera de gran interés: “¿De qué puede servir aprender durante años las cosas de la misma manera? Leer la información de un libro de texto o escuchar las explicaciones de un profesor no parecen tener mucho que ver con el “aprendizaje significativo” del que tanto se habla actualmente. ¿Un profesor tiene alguna posibilidad de explicar esos procesos tan complejos que contienen los libros de un modo que sean comprensibles para sus alumnos?” (p.16).

En opinión de este autor, es poco provechoso el enseñar la gran cantidad de conceptos que contienen los libros de texto, que son complicados para entender y más para enseñar. Agrega que el hecho de querer abarcar una gran cantidad de conceptos no lleva a un aprendizaje significativo, sino que en realidad lo que se presenta es un acto meramente memorístico. Ese tipo de contenidos y actividades hace tediosa tanto la explicación del maestro como el aprendizaje del alumno; y todo esto conlleva a una mala calidad educativa y a un índice mayor de reprobación. También hay que

considerar que existe la probabilidad de que algunos maestros desconozcan en parte lo que están enseñando debido a la complejidad de los temas, y la insuficiencia en materiales de apoyo, contando en la mayoría de los casos sólo con el libro de texto.

Similarmente, Lledó y Cañal (1993) aseguran que, al enfrentarse ante los resultados de bajas calificaciones o al encontrarse con alumnos que no han logrado alcanzar los objetivos del programa en el ciclo escolar, es común observar que la escuela o los maestros consideran que están ante un caso de fracaso escolar y que asumen que esos niños tienen "problemas de aprendizaje"; dependiendo del interés y de los criterios, tanto del maestro como de la escuela, esos niños serán simplemente reprobado o probablemente remitidos a algún centro particular para recibir un tratamiento terapéutico, de reeducación o compensatorio. En suma, es muy común que el origen del fracaso escolar o del problema de aprendizaje se atribuya a los alumnos, a quienes se les cataloga de distraídos o faltos de interés en el aprendizaje, o incluso como poco inteligentes. Rara vez se cuestiona si los contenidos curriculares, el tiempo y la forma de abordarlos, o las actitudes y estrategias del profesor son acordes con los intereses de los alumnos, o de su nivel de desarrollo cognitivo.

Estos autores enfatizan que los contenidos o temas de estudio, la forma de abordar tales contenidos, o las actitudes de los maestros, pueden ser las verdaderas causas del fracaso escolar.

Como antes se mencionó, la organización derivada del plan de estudios de la SEP contempla la participación de los maestros en la definición de estrategias didácticas, actividades y materiales, que sean acordes con las necesidades de sus alumnos, a través de lo que se denomina proyecto curricular. Incluso Pérez (1994) señala

que el proyecto curricular es una herramienta que ayuda a mejorar la práctica docente, debido a que genera dinámicas y estrategias de trabajo, y que por ello está en elaboración permanente. Indica que cuando un centro escolar se plantea la necesidad de elaborar el proyecto curricular no parte de cero sino que toma en consideración otros aspectos como el análisis del contexto social y sociocultural en donde se ubica el centro escolar. Los Cuadernos de Pedagogía refuerzan lo anterior, al mencionar que cada comunidad escolar, a partir del contexto social en que ésta se encuentre, así como de sus propias características, puede establecer sus finalidades o prioridades educativas para proceder a planificar el conjunto de la actividad docente, adaptándola a las peculiaridades de su alumnado.

A pesar de dichos planteamientos, vale la pena conocer el grado de participación real que los docentes tienen en esa programación de actividades, materiales y prácticas educativas.

Para conocer el punto de vista de los profesores, Campos (1997) llevó a cabo una encuesta con 270 profesores pertenecientes a diversos estados del país, cuyo objetivo principal fue conocer su opinión respecto a tres aspectos centrales: 1) Cómo califican la educación en el país, 2) Quiénes son los principales responsables de la educación pública en el aula, y 3) Cuáles son los principales obstáculos para desempeñar su función docente.

Respecto a cómo califican la educación en el país, el 58% de los profesores entrevistados la consideró como regular, el 26% como buena y el 16% como mala. En cuanto a quiénes son los responsables directos de la educación en el aula, los docentes ubicaron más de un responsable, aunque atribuyeron mayor peso al

gobierno (74%), a los maestros en segundo término (60%), y a los estudiantes en tercer lugar (46%).

Según esta encuesta, las condiciones laborales pueden ser un obstáculo para que los docentes desempeñen adecuadamente su labor. El 80% de los maestros opinó que el salario es bajo, el 12% que es normal y sólo el 6% refirió que éste es alto.

Tomando en cuenta otros obstáculos, el 31% de los docentes indicó como principales problemas la falta de capacitación y actualización de los profesores, el 20% la irresponsabilidad de algunos maestros (ausentismo, incumplimiento de los planes y programas, entre otros), el 19% mencionó una desorganización en las políticas oficiales, el 9% hizo referencia a material didáctico inadecuado e insuficiente, y el 18% le atribuyó responsabilidad a los planes y programas de estudio poco actualizados.

Para 1998, Campos llevó a cabo una segunda encuesta, que arrojó resultados similares. En este caso, el 28% de los profesores señaló como obstáculos la falta de apoyo de las autoridades (directores y supervisores escolares), el 26% mencionó la apatía e indiferencia de los padres de familia, el 21% hizo referencia a la mala alimentación de los alumnos, el 17% a la insuficiente infraestructura para poner en práctica los planes, y el 9% se refirió a la política sindical.

Los profesores mencionaron como un obstáculo para su práctica didáctica que carecen de un nivel de participación adecuado, en la discusión y en la toma de decisiones para orientar la política educativa (mucho: 17%, poco: 56%, nada: 27%), así como en la actualización de planes y programas de estudio (mucho: 18%, poco: 56%, nada: 26%). Al interrogarlos sobre su nivel de intervención en la elección y actualización de material didáctico que

usan normalmente con los alumnos, ellos reportaron: alto nivel el 33%, bajo nivel el 50%, y ninguna participación el 17%. Como dato importante, el autor señala que uno de cada tres profesores entrevistados consideró que para mejorar la calidad de la enseñanza es más importante intervenir en la discusión y toma de decisiones sobre planes y programas de estudio, que recibir mejores salarios.

Dadas las circunstancias anteriores, para 1999 Campos decidió llevar a cabo una tercera encuesta a nivel nacional, que tuvo como interés principal conocer la opinión de los docentes sobre las condiciones de trabajo, la calidad del mismo y la capacitación que recibieron. En cuanto a las condiciones de trabajo, los resultados indicaron que persistió la insatisfacción del maestro (poco satisfecho: 52%, insatisfecho: 27%, satisfecho: 21%), así como la opinión de que sus ingresos son insuficientes. Nuevamente se destacan la irresponsabilidad (27%) y la falta de apoyo de algunas autoridades escolares (26%) como los principales problemas educativos. En segundo orden, se mencionó la apatía e indiferencia de los padres de familia (24%) y la falta de capacitación y actualización de los maestros (24%).

Algunos docentes reportaron haber recibido un programa de capacitación dentro de las instalaciones de su centro de trabajo, del cual se obtuvieron opiniones diversas: el 10% opinó estar totalmente satisfecho con su capacitación, el 38%, bastante satisfechos, el 37% poco satisfechos y el 12% nada satisfechos.

Desde una perspectiva metodológica conductual, Guevara y Macotela (2005) reportan los resultados de una serie de entrevistas llevadas a cabo con 15 profesores de primer grado de primaria. Los participantes lamentaron la falta de materiales didácticos para

impartir sus clases y para realizar ejercicios, mostraron al entrevistador algunos materiales que deben diseñar para la enseñanza de la lecto-escritura y las matemáticas, consistentes en láminas con líneas, letras, dibujos, palabras y figuras.

Estos profesores reportaron que centran su enseñanza fundamentalmente en las asignaturas de español y de matemáticas, y dejan de lado las otras. También reconocieron que cuentan con pocos conocimientos del modelo constructivista en que se basa el programa de estudios, y que por ello enseñan la lecto-escritura a través de métodos silábicos: primero las vocales, después bloques de consonantes para formar sílabas y palabras cortas, y posteriormente llegar a enunciados. Para ello utilizan el material que diseñan, el pizarrón y los cuadernos de los niños.

Dado lo anterior, los profesores deben ayudar a los alumnos a resolver los ejercicios de los libros: primero leen las instrucciones y explican a los niños las preguntas del libro; después, niños e instructores contestan en grupo a nivel oral, y los profesores escriben las respuestas en el pizarrón para que los alumnos las copien en la hoja del libro correspondiente. Esta estrategia opera para "llenar" los libros de las materias Español y Matemáticas, así como el Libro Integrado.

Los resultados reportados por estas autoras indican que el modelo constructivista no es llevado a cabo en los salones de clase de los profesores participantes, dado que su práctica didáctica, los materiales utilizados, las condiciones del aula y el sistema de evaluación llevado a cabo, no corresponden a los señalamientos de la teoría que da origen a la reforma educativa y al plan y programa de estudios de la SEP. Al parecer, los profesores no han

desarrollado la capacidad de aplicar este sistema educativo ni cuentan con los recursos materiales requeridos para llevarlo a cabo.

En concordancia, después de realizar un análisis de programa de estudios de primer grado y de los libros de texto –como uno de los principales materiales didácticos-, Guevara y Macotela (2005) concluyen que éstos están diseñados conforme a un método global de análisis estructural, cuya aplicación adecuada requeriría una serie de conocimientos por parte de los docentes, así como de condiciones materiales que no parecen cumplirse en los salones de clase de las escuelas públicas estudiadas. No todos los instructores dominan el conocimiento que implica la aplicación de un programa con características tan complejas como el constructivista. Entonces, la práctica educativa real se convierte en una mezcla de métodos, actividades, materiales y prácticas que llevan al incumplimiento de los objetivos educativos.

Sin embargo, debe tenerse claro que los docentes no son los únicos responsables del aprendizaje de los alumnos. En los logros y fracasos escolares participan diversos actores, entre ellos, los padres de familia. El apartado siguiente aborda este tema, a través de la revisión de diversos planteamientos y estudios realizados para conocer el grado de participación que tienen los padres en el proceso educativo.

Participación de los padres en el proceso educativo

Dentro de los planteamientos de la UNESCO (Mauri y Onrubia, 1994) se menciona que una educación de calidad requiere de la colaboración de todos los actores que participan en dicho proceso: los alumnos, los profesores, los servicios de apoyo y las familias. Se

señala la necesidad de reforzar el concepto de la enseñanza como una tarea de colaboración, de investigación y de acción, que incluya la reflexión y la solución de problemas.

Schmelkes (1995) comparte esa opinión, al afirmar que para alcanzar una educación de calidad en México, es muy importante la participación de la comunidad, y en especial de los padres. “Las escuelas tienen la capacidad de lograr resultados distintos si así se lo proponen, dependiendo de la capacidad de su personal para hacer relevante el aprendizaje e involucrar de alguna manera a la comunidad en las actividades propiamente escolares” (p.8). Agrega que si el personal de la escuela conoce realmente el contexto económico, cultural, educativo o social de sus alumnos, entonces podrá identificar cuáles son las necesidades y las expectativas de la comunidad respecto a la escuela, así como su disposición de colaboración, de este modo puede generar prácticas distintas con resultados de aprendizaje distintos. En un sistema así arreglado, cuando la escuela identifica un problema, se formula un proyecto o un plan que combata las causas de éste.

Según dicha autora, en un proyecto educativo, la escuela planea y los padres de familia avalan y complementan esa planeación; después la escuela ejecuta y los padres colaboran, finalmente los maestros rinden cuentas y los padres de familia evalúan los resultados, retroalimentando el proceso. Esta es la manera como se percibe la relación entre la escuela y la comunidad.

Rodríguez (1999) señala que en el trabajo educativo con los niños se ha desterrado la idea de que la casa y la escuela son dos mundos aparte. Ambas instituciones (familia y escuela) pueden trabajar conjuntamente y cooperar en el ámbito educativo; el trabajo

compartido es esencial en la etapa de educación infantil y alcanza su sentido pleno mediante la cooperación mutua. No es suficiente con que los niños aprendan en la escuela, sino que ese aprendizaje debe darse también en casa. No basta que los niños oigan pasivamente para entender, sino que es necesario que al niño se le involucre en una enseñanza donde utilice sus propias experiencias ambientales, oculares, olfativas, táctiles y auditivas para que su aprendizaje sea transformado, pasando de un modo pasivo a uno activo.

Entonces, el plan curricular no se encierra en las aulas escolares, también incluye otros factores importantes como lo son el contexto social y cultural, la participación de los padres de familia en la educación, y la creatividad e intereses personales del niño. Para que en México se logre preparar profesionalmente a más niños, es preciso considerar todos estos lineamientos.

En este caso, al igual que en rubros anteriores, se requiere echar mano de los hallazgos de investigaciones realizadas en nuestro país, que den cuenta del estado que guarda la participación de los padres en el proceso educativo, así como las opiniones que ellos pueden tener de la calidad educativa.

Imáz (1995) expone que los padres y madres de familia ocupan un lugar muy importante en la vida escolar; participan en diversas actividades vitales para la escuela, en particular la de colaborar financieramente. Señala que los padres de familia se organizan y actúan elaborando una serie de obras y tareas para el salón de clase donde sus hijos estudian, y que, cuando se presenta algún problema o desacuerdo, normalmente se dirigen a los maestros, siendo insistentes y activos en sus demandas. Dado que el maestro es la primera persona que tiene contacto con los

alumnos y con los padres de familia, ello implica que debe tener cuidado con su carácter y que debe mostrar disposición para escuchar a los padres, así como considerar sus demandas con la intención de mejorar la calidad de la educación.

En una serie de entrevistas realizadas por Imáz, con profesores de escuelas públicas mexicanas, el autor encontró que los maestros reconocen que la participación de los padres de familia dentro del proceso educativo de los alumnos es una condición indispensable para el cumplimiento de los objetivos educativos, aunque algunos profesores reportan que los padres los presionan para que lleven a cabo un trabajo de estilo tradicional, que incluye dejar como tareas un gran número de planas, ejercicios de memorización o copias de textos, entre otras estrategias con las cuales ellos mismos fueron educados.

Además, según los hallazgos de este autor, muchos padres de familia no están en condiciones de ayudar a sus hijos a realizar las tareas que puede encargar un profesor innovador, y que incluyen la investigación y el análisis de temas y actividades en casa u otros escenarios. Esto propicia que existan maestros que, aún teniendo la intención de ser innovadores, retrocedan o accedan a adoptar el estilo tradicional de enseñanza que los padres demandan, para evitar un rompimiento con ellos. Aunque también existen algunos maestros innovadores que han aprendido a tratar a padres y madres, a mediar con ellos para evitar el conflicto y poder trabajar manteniendo su estilo. Los pocos profesores que actúan así, opinan que lo importante es avanzar con los padres de familia, para lograr la implementación de nuevas formas de trabajo y que el padre de familia lo acepte, porque de otro modo se seguirán pidiendo planas (de repetición o de copia de libros). Es necesario,

entonces, llamar a los padres a participar y, aunque al principio suelen ser renuentes, se van interesando y aprendiendo, y se va avanzando. Imáz concluye que el maestro es un agente educativo, y no sólo con los niños.

Edwards (1990) también reporta que los padres de familia prefieren un trabajo tradicional sobre un trabajo innovador, porque probablemente no son concientes de que la mejor manera de aprender no es memorizando o haciendo repeticiones, sino que lo importante es que lo que se les enseña a los niños en la escuela les sea benéfico para toda su vida. Un estilo innovador debe propiciar la comunicación y la expresión de ideas, lo cual implica que los padres de familia mantengan una mayor interacción con los maestros y con sus hijos.

Campos (1998b) se propuso sondear la opinión de los padres de familia respecto a la calidad de la educación en la República Mexicana. Llevó a cabo una serie de encuestas a cuatrocientos padres de familia en el Distrito Federal, quienes tenían hijos inscritos en la primaria y secundaria con una edad entre seis y quince años. El 32% estimó como buena la calidad de la educación en México, el 39% como regular y el 28% como mala. El punto de vista de los padres sobre la formación académica de los maestros fue el siguiente: el 64% opinó que están bien preparados, el 20% calificó como regular su preparación y el 13% opinó que están mal preparados. Sólo el 47% de los padres consideraron, tanto al maestro como a su labor, un modelo y ejemplo a seguir, la mayoría expresó tener una imagen deteriorada o indiferente de los profesores de primaria.

Además, el 59% de los padres encuestados señaló desconocer el salario de un maestro de primaria. Y al investigar su

opinión respecto al salario, considerando el tiempo y la naturaleza del trabajo decente, el 11% lo estimó alto, el 18% normal, el 63% bajo y el 4% muy bajo. Tomando en consideración lo anterior, los padres opinaron que en un futuro no muy lejano, la labor magisterial será insuficiente para mantener una posición económica segura y se manifestaron a favor de que sus hijos opten por una carrera profesional y no por una carrera magisterial. Algunos de los padres entrevistados se desempeñaban como profesores, el 36% de ellos externaron el deseo de que sus hijos ejercieran alguna otra profesión, el 31% prefirió que sus hijos se desempeñaran como docentes, y el 33% en oficios.

A modo de conclusión del presente capítulo, puede decirse que los resultados de las encuestas realizadas entre los propios docentes, así como los argumentos en las críticas expresadas por diversos autores de orientación constructivista y conductual, dejan como impresión que los profesores no tienen la suficiente participación y capacitación en el conocimiento y diseño del plan de estudios.

También parece claro el hecho de que, independientemente de cuáles sean las políticas que se siguen por parte de SEP, o de los planteamientos del plan de estudios constructivista, una gran cantidad de profesores sigue utilizando contenidos, actividades y materiales que pueden considerarse como tradicionales, deficientes o mal aplicados. Y que, en ocasiones, ese modo de actuar de los docentes puede estar relacionado con la falta de participación de los padres de familia, con el poco conocimiento que éstos muestran acerca del estado actual de la educación y de los profesores de primaria, o incluso con las presiones que puedan ejercer para adoptar un sistema de enseñanza tradicional.

De cualquier manera, parece claro que muchos profesores y padres de familia, al continuar con esas prácticas educativas están deteniendo la capacidad de reflexión y desarrollo académico de los alumnos, e incluso su grado de asertividad.

CAPÍTULO 3

LA DISCIPLINA EN EL AULA

Los capítulos anteriores han expuesto una serie de aspectos y sugerencias que diversos autores han realizado, con el fin de mejorar la enseñanza en las aulas de primaria. En ellas, se plantea la importancia de poner en práctica una serie de alternativas educativas que permitan al profesor salir de la clase tradicional, rígida y monótona, para adoptar un estilo didáctico innovador. Entre otras ventajas de este nuevo estilo didáctico, se menciona el hecho de que permite estimular la creatividad del alumnado, mejora las relaciones profesor-alumno, y favorece la calidad educativa. Dentro de estos planteamientos se pone especial énfasis en la capacidad de diálogo, la comprensión, la expresión, la auto-estima y la seguridad del niño.

En directa relación con lo anterior, puede ubicarse el tema de la disciplina en el aula. Uno de los factores que contribuyen al fracaso escolar puede ser el comportamiento de los educandos dentro del salón de clases, al que se ha denominado “indisciplina”. En este capítulo se exponen algunas posibles causas de la indisciplina dentro del salón de clases, así como algunas sugerencias que diversos autores hacen a los profesores para controlar y prevenir determinadas actitudes en sus alumnos.

Gairín, Antúnez y Pérez (1987) mencionan que, para lograr un adecuado control y dirección del aula, se requiere poner en práctica un conjunto de normas, acuerdos y estrategias, que garanticen el orden deseado en el salón de clase; las infracciones a dichas normas o acuerdos son ubicados como problemas de

comportamiento. Cuando pensamos en control de conductas en el salón de clases, es normal que lo asociemos automáticamente con la palabra “disciplina”.

Curwin y Mendler (1983) indican que la palabra “disciplina” es usada frecuentemente por los profesores, padres y directores, aunque no exista un acuerdo común referente a su significado. Agregan que para muchas de estas personas la disciplina significa “manejo de clase, o lo que el profesor hace para controlar la conducta de los estudiantes; esto implica que los alumnos presentan problemas de disciplina cuando no actúan como el profesor quiere o espera” (p.17). Para otros, la disciplina se refiere al castigo, cuando se castiga a alguien que se portó mal suele decirse que “se le disciplinó”. Otra concepción es la que se refiere a la opinión del profesor respecto a las actitudes de los alumnos, tener una mala actitud, a juicio del profesor, puede significar un problema de disciplina.

En el salón de clases, generalmente es el profesor quien decide lo que está bien en cuanto a conductas o actitudes, y si un alumno no cumple con ello se le califica de indisciplinado. Estos autores proponen enfocar el tema de otra manera, el problema de disciplina no debe verse como un asunto personal, sino como una situación o hecho en donde las necesidades del grupo o del maestro están en conflicto con las de un individuo (niño) que forma parte del grupo. Los autores aconsejan establecer en clase un clima en el que, tanto las necesidades del individuo como las del grupo y del profesor, se puedan satisfacer o resolver con un mínimo de conflicto.

Las conductas conflictivas, según Plaza (1996) son “aquellas que influyen negativamente en el proceso docente y/o suponen un

grave trastorno para el desarrollo de la vida escolar” (p.21). Coincide en que el profesor es el principal gestor del clima del aula, así como el orientador del trabajo en ese contexto; por ello, su función se hace más compleja, al tener que integrar las conductas de los alumnos con las condiciones metodológicas que le permitan facilitar la comunicación y la interacción, para crear un ambiente adecuado, sin perder su autoridad. El profesor es el mediador principal entre las necesidades educativas o curriculares y las diversas necesidades o inquietudes de los alumnos, reflejadas en actitudes que pueden desequilibrar la armonía grupal y académica; por ello, es doblemente importante su participación y preparación en el área educativa.

Plaza agrega que el concepto de disciplina significó durante mucho tiempo “el dominio sobre los niños para que hagan lo que sus superiores desean” (p.23). Los padres, tutores o maestros aplicaban la disciplina como un castigo cuando el niño no obedecía. Pero con el tiempo, este concepto se ha transformado debido a que también la disciplina se concibe desde otra perspectiva. Actualmente, el término disciplina no está limitado únicamente al ámbito del castigo, porque los niños necesitan también que se les enseñe el arte de la auto-disciplina y del comportamiento responsable; es necesario desarrollar en ellos una fuerza personal que requerirán para enfrentarse con las exigencias que les serán impuestas por la escuela, por los demás niños y, más tarde, por las responsabilidades que tengan como adultos.

Según este autor, la disciplina en el niño va más allá del aula escolar, es una forma de vivir, un comportamiento responsable proyectado al futuro, y no debe verse como un castigo sino como un estilo de vida originado en el salón de clases.

Gotzens (1997) menciona que la disciplina consiste en el conjunto de estrategias educativas diseñadas para integrarse en un modelo de comportamiento, que tiende en sus líneas generales a la socialización y al aprendizaje; “un conjunto de procedimientos, incluyendo normas o reglas, mediante las cuales se mantiene el orden en el aula, y cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno” (p.24).

A partir de esas definiciones, puede decirse que para lograr los objetivos educativos es necesario que el maestro diseñe estrategias disciplinarias de comportamiento, conjuntamente con sus estrategias de enseñanza; y que si no existe un manejo de necesidades del alumno, del grupo y del profesor, difícilmente se alcanzará el plan educativo y la convivencia en clase. Casamayor (1989, en Gotzens, 1997) menciona que para favorecer el procedimiento de aprendizaje y garantizar la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, es necesario establecer un conjunto de normas que abarquen todos los ámbitos: personal, material y funcional.

También se hace necesario que los profesores enfrenten los problemas de conducta de algunos alumnos que precisan de una atención especial, para evitar un estancamiento educativo grupal. Curwin y Mendler (1983) mencionan que los niños que presentan problemas de indisciplina pueden estar en alguna de las condiciones siguientes: buscan llamar la atención, están aburridos, se sienten tratados injustamente, no confían en los adultos o en otros niños, fracasan en el colegio, no se les trata bien, quieren poder o control sobre los demás, quieren probar algo ante sus

amigos, tienen miedo, se sienten rechazados o frustrados, no están bien alimentados, tienen desórdenes bioquímicos o neurológicos.

Curwin y Mendler (2000) enumeran algunos aspectos que se pueden asociar con problemas de disciplina escolar:

1. La falta de un ambiente familiar seguro. La manera de responder de los padres, ante los malos comportamientos de sus hijos, puede traer consecuencias negativas para el desarrollo futuro de los niños. La disciplina brutal, injusta e inconsistente por parte de los padres podría predecir, incluso trastornos alcohólicos y depresivos. En el seno familiar se desarrollan principios y valores que repercutirán en el futuro de los niños, esto se verá afectado si dentro de la familia se presentan una serie de factores, como pueden ser: patrones de conducta hostiles y autoritarios, escasa comunicación, ausencia de alguno de los padres, alcoholismo, violencia, problemas económicos, falta de tiempo de los padres para la convivencia con el niño. Todo esto puede derivar en problemas de conducta dentro del salón de clases.
2. La generación yo: La ausencia de “nutrimento emocional”, para muchos niños es una causa externa de los problemas de disciplina en la escuela. “Nos hemos convertido en una sociedad que se deshace de todo: esposos, esposas, niños y cosas. Correcta o incorrectamente, muchas personas buscan refugio de su tristeza y depresión en tareas que dejan poco tiempo y dedicación para sus hijos” (p.26). Las estadísticas sugieren que: alrededor del 40% de los niños experimentan cambios significativos en su estructura familiar antes de que concluyan su preparatoria, algunos por separación de los padres, otros por muerte de alguno de ellos; 12 de cada 100

niños son hijos de madres solteras; 40% de los niños nacieron de padres que se divorciarán antes de que el hijo cumpla los 18 años (p.26).

Por razones como esas, muchos alumnos llegan a la escuela más preocupados por sus necesidades básicas que por aprender sus clases; la pérdida de confianza en los padres, para satisfacer sus necesidades básicas, ha hecho que un gran número de niños se conviertan en la generación “yo”: lo primero es satisfacer mis necesidades, no pretendo esperar, yo soy primero.

Según los autores, los datos son alarmantes, apuntan hacia una falta de integridad personal y emocional en los estudiantes, reflejada en distracción en clase, poca atención y un aprendizaje insuficiente, debido a la existencia de fuertes problemas de desintegración familiar. Un gran número de niños necesita ayuda para un desarrollo emocional saludable.

3. La violencia en la sociedad: Otro importante factor mencionado por los autores es que en la sociedad cada vez es más común resolver los problemas a través de golpes, balazos, navajazos, extorsión y amenazas de causar daño; entonces, los niños están constantemente expuestos a la violencia y se han vuelto insensibles a ella. Concluyen diciendo que con facilidad se acepta la violencia como parte natural de la vida.
4. Efectos de los medios de comunicación: En directa relación con lo anterior, estos autores exponen que, en diversas caricaturas y juegos conocidos por los niños, pueden ubicarse al menos 50 actos de violencia transmitidos en un día. Remarcan que en dichos programas se glorifican y se hace

atractivos a los protagonistas que se enfrentan a la autoridad y que se comportan irresponsablemente. Un estudio reciente, que llevó una década de investigación concerniente a la televisión y la juventud, concluyó que probablemente los niños habrán visto 18,000 actos de violencia televisiva para cuando lleguen a la adolescencia. Aunque es imposible conocer el grado completo de la influencia de la programación estándar, los autores consideran que la televisión y otros medios tienen el efecto potencial de dañar a los niños. A ello hay que agregar que los niños con discapacidades emocionales o de aprendizaje tienen una menor capacidad para distinguir entre la fantasía y la realidad, por lo que puede resultarles difícil ubicar que lo que ocurre en los programas y los comerciales de televisión no necesariamente corresponde a lo que ocurre en la vida real (Curwin y Mendler, 2000).

Retomando todos los aspectos arriba mencionados, es necesario considerar los riesgos en los que se encuentran muchos niños que viven una desintegración familiar y una situación de abandono emocional por parte de los adultos a su cargo; en casos como esos, la televisión funge como una nana, consejera o compañía sustituta, la cual es portadora de una amplia gama de violencia y retos a la autoridad (policías, padres y maestros, entre otras). Estos niños invierten gran parte de su tiempo en una “actividad” en la que sólo son receptores, de tal forma, el niño no desarrolla su creatividad, ni su ingenio, ni realiza descubrimientos, sólo mantiene una postura de recibir información sin reflexionar. Dado que esto es autorizado por parte de los padres, tutores o cuidadores para “ahorrar tiempo”,

“avanzar en los quehaceres”, o “para que esté entretenido(a)”, los niños estiman como buena o correcta la información recibida.

De tal manera, cuando el niño adopta actitudes irrespetuosas y violentas como lo más normal, porque aprendió en la programación televisiva que personajes así alcanzaron aceptación y respeto de los demás, estas actitudes pueden manifestarse en la escuela.

Burguet y Brouwer (1999) aportan otras ideas para ubicar posibles causas de los problemas de conducta en la escuela. Mencionan que, cuando hay una mala relación familiar, los padres desarrollan sentimientos de culpabilidad, especialmente por no dedicar suficiente tiempo a sus hijos; en esas condiciones, a modo de sustitución, puede caerse en un exceso de protección materna o paterna, también puede darse el caso de que se perciba la paternidad como una carga, lo cual lleva a educar con agresividad, egoísmo y competitividad. La sobreprotección tiene como resultado una inseguridad grave en el niño, se ve limitado en sus decisiones y precisa de ser aprobado en lo que hace; en clase, estos niños pueden mostrarse ensimismados y con problemas de aprendizaje, no porque no tengan habilidades, sino porque se encuentran inmersos en un mundo inseguro, dificultándose de esta manera su expresión y sus relaciones con los demás. En el caso de las prácticas de crianza con agresividad y competencia, su efecto es aún peor, porque generan conductas violentas que traerán a los niños rechazo social.

Según estos autores, los problemas de conducta se originan en casa, donde se aprecian, desde una gama de conductas incorrectas que fungen como modelos a imitar (por parte de la

televisión o de los integrantes de la familia) hasta una inexistente o inadecuada forma de educar y disciplinar al niño.

En directa relación con lo antes expuesto, se han hecho algunos planteamientos que describen las situaciones que pueden darse en el ámbito escolar y algunas sugerencias para solventarlas.

Curwin y Mendler (2000) exponen que los maestros suelen sentirse contentos con su trabajo cuando los alumnos muestran entusiasmo con lo que les está impartiendo, así que ningún profesor desea tener alumnos que parezcan desinteresados, que no participen en clase o que no cumplan con sus tareas. Desafortunadamente para el profesor, existen niños que no tienen deseos de ocultar su aburrimiento, que parecen no interesarse por la escuela, a los cuales no parece afectarles las consecuencias de bajas calificaciones, ser enviados a las oficinas del director, o que se llame a sus padres.

Dichos alumnos obtienen satisfacción al hacer enojar a los maestros y éstos se complacen en descubrir a los alumnos en sus “maldades”. De tal manera, esa interacción alumno-profesor perpetúa una situación de conflicto, en donde el profesor “etiqueta” de manera negativa al alumno, consciente o inconscientemente, y el alumno acusará al maestro de tener mala voluntad hacia él. Mantener una relación así implica, necesariamente, un ataque a la dignidad de los educandos. Estos alumnos tienen un auto-mensaje: “Ya que no puedo ser reconocido mas que como un fracaso, me protegeré de sentirme lastimado. No hacer nada es mejor que tratar y fallar. Y ser reconocido como problemático es mejor que ser visto como tonto”. A este tipo de alumnos se les identifica como aquellos que prefieren rendirse antes de haber intentado algo, porque no creen recibir atención y reconocimiento escolar. Se lastiman a sí

mismos ubicándose como perdedores y han dejado de esforzarse por ser aceptados. Cuando sienten que su dignidad es atacada procuran protegerse en cualquier forma, aún a costas de la relación con el maestro y probablemente hasta de su educación (p.32).

Por su parte, Sallán, Antúnez y Pérez (1987, en Azcoaga, 1990) plantean una serie de problemas que pueden originar conductas de indisciplina:

Limites poco claros: En la mayoría de las escuelas no se especifica claramente a los alumnos cuáles son las normas. Para que los educandos no rompan las reglas escolares, sería conveniente que, cuando menos los maestros y directores, informen de manera clara a sus alumnos acerca de los estándares de conducta aceptable, antes de que éstos sean violados, e informar también qué pasará ante tales violaciones.

No tener poder: El niño puede pensar y sentir que no tiene poder, lo que puede llevarlo a mostrar actitudes de indisciplina. Los autores comentan que es común el excluir la opinión y la participación de los alumnos en el diseño de las políticas escolares, lo que provoca una insatisfacción o desacuerdo que se manifiesta sin voz, pero con las actitudes para dar a conocer su “poder”. Una manera de resolver esto es haciendo que los alumnos participen en la toma de decisiones respecto a la disciplina en el aula.

Falta de escapes adecuados para los sentimientos: Los autores comentan que algunos alumnos no parecen tener problemas de disciplina en el salón de clases, porque han adquirido o desarrollado una “etiqueta” con la imagen de interés y atención, cuando realmente están aburridos. Este tipo de problemas requiere que los profesores se esfuercen por lograr que sus alumnos tengan un foro

para exponer sus sentimientos y para incorporarlos en actividades que les sean gratificantes y que generen su motivación hacia las materias que se les imparten.

Estos autores mencionan que los profesores deben esforzarse por conseguir la atención de sus alumnos, y que todos los recursos que empleen para ello serán, a su vez, recursos para mantener el orden en la clase. Agregan que las estrategias que logran mantener el interés y la atención de los alumnos constituyen un instrumento eficaz en la prevención de problemas de comportamiento.

Por su parte, Plaza (1996) sugiere que los profesores se deshagan de las ideas tradicionales sobre las funciones del profesor, representadas por un repertorio de sanciones impuestas al alumno para conducirlo a la actitud adecuada. La gestión del aula ha sido entendida como un conjunto de normas que, una vez instaladas, se sobreponían al trabajo de los alumnos. Se trataba de un orden externo, estereotipado y rígido, que se llamaba “disciplina”. Este tipo de disciplina fortalece al estilo de enseñanza tradicional, por la rigidez y delimitación de conductas, obstruyendo no sólo la creatividad sino también el aprendizaje de los alumnos.

Por todo lo expuesto, es de suma importancia que los profesores cuenten con una serie de estrategias que puedan aplicar en el contexto escolar para favorecer el aprendizaje y evitar los problemas de conducta.

Mata (1993) menciona que no debe perderse de vista que el aula es un contexto social organizado según una serie de reglas específicas, que lo distinguen de otros escenarios sociales de interacción. Se trata de una micro-sociedad que, si bien está relacionada con la sociedad en conjunto, incluye una serie de vínculos de carácter social, cultural y político entre los participantes.

Concuerda con los planteamientos anteriores, en el sentido de que, tradicionalmente, el aula es el contexto social en el que el profesor controla el conocimiento del tema a tratar, al hacer las preguntas, al evaluar y modelar las respuestas, rechazando las que él considera irrelevantes o redundantes, y dando por terminado el intercambio verbal cuando ha obtenido la información suficiente según sus propósitos.

Plantea que es importante considerar que las aulas escolares están conformadas por individuos que traen diferentes vivencias familiares, y ello implica que, si dentro de las vivencias familiares existen necesidades emocionales “ahogadas” o no resueltas, entonces el profesor o los alumnos las manifiestan en el salón de clases, causando un conflicto en el grupo.

Barreiro (2000) refiere que, al ser el profesor la persona que está al frente de un grupo, y que sugiere o propone con sus actitudes un determinado modelo vincular, va marcando de diversas formas las pautas de comunicación; a veces en forma evidente o manifiesta, otras veces a través de gestos más sutiles. De ese modo, las actitudes del profesor van definiendo la situación del aula. El maestro propone un patrón de conductas (reglas del juego de la comunicación y de la interacción), y si el modelo vincular establecido por el coordinador (o maestro) obedece a una tendencia de descalificación, enjuiciadora o marcadamente competitiva, el clima que genera es de tensión. Cuando por lo contrario, las actitudes tienden a alentar una matriz cooperativa, de aceptación y confianza mutua, se va generando una atmósfera distendida, donde se abandonan progresivamente las actitudes de agresión y de defensa, y comienzan a florecer conductas de mutuo aliento y apoyo.

Gotzens (1997) menciona que existe una vinculación entre el clima emocional y la disciplina en el aula. El clima emocional positivo dentro del salón incluye relaciones interpersonales favorables, un lugar donde se respire confianza y estímulo, capaz de ofrecer modelos de interacción positiva entre las personas, en el que la acción correctiva sobre los comportamientos no signifique rechazo a las personas, y donde las relaciones de armonía entre sus miembros no sean obstáculo para asumir los roles que a cada uno competen. El autor agrega que existen diferentes estilos de enseñanza, como el democrático, que es indirecto y progresista, que se centra en el alumno; el otro estilo es autoritario, que es directo y tradicional, que se centra en el maestro. El estilo democrático requiere capacidad del docente, implica cualidades para crear un ambiente agradable en el aula, mientras que el estilo autoritario se vincula estrechamente con ambientes o atmósferas destempladas.

Fontana (1989) agrega que hay que tener en cuenta muchos factores externos al maestro, como son la edad, capacidad y entorno socioeconómico de los alumnos, la asignatura enseñada, el medio ambiente del colegio, entre otros. Sin embargo, hay ciertas cualidades importantes que el profesor debe desarrollar, tales como su tono de voz y la forma de presentarse a la clase, su aptitud para suscitar interés y estímulo, para planificar y organizar su clase de tal manera que logre comprender las necesidades de sus alumnos y saber con claridad lo que está sucediendo en el aula en cualquier instante.

El autor explica que la cualidad que más admiran los alumnos en sus maestros es la justicia, lo cual significa que el profesor ha manejado una serie de normas y procedimientos constantes en

clase, de tal manera que el alumnado tiene claridad de lo que se le pide y los tipos de conducta aceptable o inaceptable. Otra cualidad apreciada es un el sentido del humor del maestro; suele ser muy reconocido aquel maestro que no sólo divierte a los niños, sino que está dispuesto a divertirse con ellos y pasarla bien. Estas cualidades en los docentes eliminan las barreras entre ellos y el alumnado; permiten que los niños vean al maestro como un aliado y no como un adversario, de tal manera que se reduce el número de incidentes que pueden conducir a problemas de orden.

Curwin y Mendler (2000) coinciden en que manejar la conducta de los alumnos es una tarea compleja, porque se requiere un balance entre atender las necesidades del grupo, manteniendo el orden social, y atender las necesidades individuales de cada alumno. Agregan que cada decisión que afecte al manejo del comportamiento dentro del grupo también afectará a la enseñanza; por ello, para manejar la conducta de los alumnos es recomendable basarse en un sistema de valores que mantenga la dignidad de cada alumno en cualquier situación. Se requiere que el profesor no pierda de vista que comportarse responsablemente tiene más valor que comportarse obedientemente; esta actitud permitirá mantener la motivación de los alumnos, más que un sistema de rígida disciplina.

Los mejores maestros se caracterizan por escuchar bien, por interesarse en sus alumnos, por evitar gritar para disciplinar, y por utilizar con inteligencia su sentido del humor. A los niños les es más agradable y aceptable un profesor con estas características, porque el saber que se interesan por ellos les genera una actitud positiva hacia la escuela. Entonces, el carácter del maestro influye en el clima social del salón de clases, en la enseñanza y en la forma en que los alumnos perciben todo esto. Desde luego, ocuparse de los

sentimientos es una tarea ardua para la mayoría de las personas, y cuando el profesor tiene a su cargo 25 o 30 alumnos, las dificultades pueden agrandarse. Curwin y Mendler (2000) sugieren identificar los sentimientos y necesidades de los alumnos y del maestro, para lo cual es necesario lograr la comunicación de todos dentro del aula.

Algunas de las necesidades de los alumnos son:

- Aprobación de los compañeros.
- Aprobación del profesor.
- Éxito académico (buenas calificaciones).
- Popularidad.
- Un ambiente justo.
- Sentimiento de dignidad e importancia.
- Tener voz en la vida escolar (opinar).
- Un sentimiento de pertenencia.
- Habilidades y conocimientos.

Como necesidades de los maestros se pueden ubicar:

- Respeto de los alumnos.
- La impresión de que los alumnos van aprendiendo.
- Autoridad para conducir la clase sin interrupciones.
- Tener voz en el gobierno escolar.
- Ser aceptado por los alumnos.
- Sentimiento de dignidad e importancia.

De manera similar, Fontana (1989) hace hincapié en el estrés que atraviesan muchos profesores, y en el hecho de que los problemas de control de la clase pueden acrecentarlo notablemente; el autor considera que es probable que dichos problemas sean la fuente mayor de estrés en la vida profesional del

docente, independientemente de la edad de sus alumnos. Cuando se producen tensiones en el aula, suelen aparecer también sentimientos de miedo y de ira, que aumentan el cansancio y la tensión a medida que transcurre el ciclo escolar; por el contrario, un buen control de la clase acrecienta el sentido de seguridad del profesor, y con esto se promueve un mejor ritmo de aprendizaje en los alumnos y una mayor satisfacción en el desempeño de las funciones respectivas.

Algunas sugerencias de Fontana (1989), para que los profesores puedan relajar el ambiente del aula, son:

- Identificar las causas que originan el miedo y la ira para poder enfrentarlos.

- Aplicar técnicas de relajación física, incluyendo respirar siempre con el abdomen y no con el pecho, para destensar los músculos y facilitar la relajación corporal.

- Llegar a clase con menos ansiedad y tratar de mantener una situación favorable.

- Esforzarse por reducir el ritmo de clase. Procurar hablar con menos rapidez de lo habitual, respirar adecuadamente y cuidar el tono de voz.

- Preparar y organizar cuidadosamente la clase, utilizando estrategias claras para resolver dificultades.

- Mantener expectativas realistas, tanto para los alumnos como para el maestro, ello evita tensiones constantes y frustraciones permanentes. El profesor debe ser consciente de que los alumnos son ruidosos y desordenados, que algunas veces hablan con malos modos y otras más hacen lo que quieren y no lo que se les pide. Si el maestro reconoce lo que es posible esperar o no de sus alumnos, podrá evitar esas tensiones y frustraciones. Igualmente si acepta

que como profesor tendrá fallas y no siempre puede actuar a la perfección, evitará culparse.

- Analizar que salió mal y por qué. Después establecer métodos que prevean la reaparición de esos incidentes en un futuro y olvidarse luego de esos problemas, no perpetuarlos.

- Cultivar el sentido del humor, aprender a reírse de las propias equivocaciones en el momento que ocurran o al recordarlas. El profesor puede reírse, en privado o en público, esto disminuirá las tensiones emocionales.

- Compartir sus experiencias y problemas con sus colegas.

Curwin y Mendler (2000) exponen lo que llaman un modelo con “enfoque tridimensional”, cuyo objetivo es prevenir y evitar los problemas en el aula. Este modelo incluye elementos cognitivos, conductuales y afectivos, como estrategias para trabajar con mayor eficacia con los niños. Las tres dimensiones implicadas en el modelo son: a) Prevención, lo que se puede hacer para prevenir problemas de conducta en el aula; b) Acción, lo que se puede hacer si ocurre un problema de conducta, y c) Resolución, lo que se puede hacer con los alumnos que están fuera de control.

El modelo parte de la importancia de que el profesor aprenda estrategias para la prevención de conflictos, y de que desarrolle habilidades interpersonales y de manejo de ansiedad que reduzcan los riesgos de un ambiente en el aula con mal comportamiento, que afecte el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Los maestros eficientes enseñan reglas y comportamientos para el salón de clases, monitorean el cumplimiento de las reglas, hacen que haya consecuencias rápidas y consistentes ante las infracciones, establecen un sistema en que el alumno es responsable de su

trabajo, comunican la información claramente y organizan actividades instruccionales” (Curwin y Mendler, 2000) p.36).

La planeación, aseguran estos autores, es la mejor metodología para asegurar los comportamientos adecuados en el aula. Su propuesta incluye doce pasos a ser considerados dentro de un programa disciplinario eficaz para los maestros:

1. Permitir que los alumnos sepan lo que necesitan: para mejorar el salón es necesario definir guías claras que especifiquen las reglas y las consecuencias, tanto para el docente como para el alumno.
2. Instruir en niveles concordantes con las habilidades de sus alumnos: el maestro deberá efectuar una evaluación para determinar el nivel académico de los alumnos, para poder adecuar el estilo de enseñanza. Las expectativas demasiado altas guían a la frustración y las que son muy bajas llevan al aburrimiento. Es importante incrementar el reto sin aumentar el tedio. Las habilidades de pensamiento de orden superior que requieren imaginación, creatividad, síntesis y análisis tienen más valor que incrementar el número de preguntas aburridas.
3. Favorecer la empatía y la comprensión: que el profesor escuche activa y reflexivamente a sus alumnos se ha considerado como la habilidad más importante para evitar conductas problemáticas. De esta forma, los maestros detienen un sentimiento negativo.
4. Utilizar el sentido del humor: cuando el maestro no mantiene una actitud templada ante bromas o juegos de sus alumnos, corre el riesgo de desequilibrar la interacción

en el salón. El maestro debe tener claro que no pierden autoridad si juegan un poco con los alumnos.

5. Variar el estilo de presentación: diversas investigaciones han mostrado que los niños más pequeños tienen una capacidad de atención aproximadamente de 10 minutos, mientras que los más grandes la tienen de 15 minutos, por lo que se considera que al utilizar continuamente el mismo enfoque de presentación, crea falta de interés, gran inquietud y por consecuencia un mal comportamiento.
6. Ofrecer opciones: es recomendable ofrecer a los alumnos opciones y mostrarles las consecuencias de tomar cada decisión. De esta manera, el alumno aprende a asumir la responsabilidad de sus propias decisiones.
7. Rehusar aceptar excusas: si en el salón se han definido normas y consecuencias, todos los malos comportamientos deben ser seguidos por una consecuencia específica. Por lo tanto, si un alumno transgrede una norma, el maestro no debe aceptar excusas para hacerlo; de otra manera, se enseña a los alumnos a ser irresponsables.
8. Legitimar el mal comportamiento que no pueda detenerse: si el profesor no puede detener cierta conducta, se recomienda encausarla a una actividad grupal y provechosa. Por ejemplo, si el problema son los avioncitos, sería bueno realizar en 5 minutos un concurso de avioncitos; si la situación se relaciona con quejas de unos contra otros, lo aconsejable sería disponer una sesión de quejas, o poner una caja en donde los alumnos expresen sus emociones escritos en un papel para evitar

confrontaciones directas. Así se puede llegar a la creación de acuerdos y a la realización de contratos sociales.

9. Emplear contacto físico: en la comunicación con los niños este tipo de comunicación se refiere a una palmada en la espalda o tocar el hombro, lo que permite establecer lazos sociales y afectivos con los niños, evitando de esta forma conductas rebeldes.
10. Permitir que cada niño sea responsable de él mismo y que asuman responsabilidades: el maestro es responsable de llegar puntualmente a clase, de preparar sus tareas, de revisar trabajos y escribir anotaciones en ellas, pero se requiere que cada niño cumpla con responsabilidades similares, así como darles pequeñas responsabilidades dentro del grupo.
11. Que el maestro se de cuenta y acepte que no podrá ayudar a todos los niños: esto permitirá autoevaluarse y reconocer sus límites para crear nuevas estrategias.
12. Empezar descansado cada día.

Lahey y Jonson (1983) coinciden en que es necesario adoptar reglas que no incomoden ni al maestro ni al grupo, reglas que no necesariamente sean como las que tuvo que seguir de niño. Lo conveniente sería adoptar un cierto número de reglas flexibles observadas a través de un mecanismo consistente y firme, pero no militar, en donde se excluya la violencia y se exija el cumplimiento de la tarea a un nivel de precisión. “Una disciplina efectiva implica algo más que el hacer cumplir las reglas: mantener el interés del estudiante, construir relaciones positivas con los alumnos, disponer el ambiente de la clase para que se pueda propiciar una conducta

ordenada, y aún así, hacer cumplir un conjunto apropiado de reglas” (p.371).

Según estos autores, el profesor debe indicar a los alumnos, lo más pronto posible y en términos claros, lo que se espera de ellos, estimulándoles a comportarse en forma adecuada, modelando una conducta eficiente y apropiada, y utilizando reforzamientos positivos para la buena conducta. El maestro debe asegurarse de que se establezcan acciones, por ejemplo “se debe hablar en voz baja” en lugar del uso complejo de palabras como “no se debe manifestar falta de respeto a los demás”, “no se debe interferir con la atmósfera de aprendizaje”. Es importante que los niños participen democráticamente en la selección de reglas, emplear reglas sencillas y sensatas, así como un método de disciplina poco autoritario. Se pueden manejar las felicitaciones efusivas como “eso estuvo bien”, “tú eres bueno en matemáticas” y hasta alguna corrección suave ocasionalmente.

Ha sido ampliamente demostrado que el aprovechamiento es mayor en los alumnos que prestan más atención a las actividades escolares, por ello es necesario que el maestro sepa mantener la atención de los alumnos, porque es la estrategia más obvia para lograr el aprendizaje; se hace necesario que, tanto las tareas y explicaciones como las pláticas con el profesor, sean suficientemente interesantes para los alumnos.

También se ha demostrado que el reforzar a los alumnos cuando completan correctamente sus tareas, en lugar de reforzarles solamente porque permanezcan sentados, brinda como resultado un mejor desempeño académico y una reducción de la mala conducta. Según Lahey y Jonson (1983), los niños se comportan

mejor cuando aprenden mejor; cuanto mejor sea la enseñanza, menores serán los problemas de disciplina.

Plaza (1996) señala que la disciplina debe lograrse a través del establecimiento de un conjunto de estrategias y procedimientos educativos que permitan mantener el orden deseado. Se requiere establecer como objetivos escolares: despertar el interés y hacer agradables las actividades de los alumnos; su participación en el establecimiento de las normas; el respeto mutuo entre alumnos y maestros, basado en la comprensión, la cooperación y la autonomía; suscitar el interés por el trabajo y la comunicación, para lograr la adaptación a los centros y a las aulas. Así, la disciplina se convierte en un instrumento del maestro para establecer reglas flexibles, que faciliten las relaciones interpersonales y la elaboración de objetivos educativos, para mantener el orden y el interés de los alumnos hacia diversos aspectos que hacen la clase más agradable.

Burguet y Brouwer (1999) también hablan de la importancia de que los profesores desarrollen habilidades asertivas. Definen la asertividad como la capacidad de afirmación ante los otros, como la capacidad de auto-afirmación en sociedad. Se caracteriza por una serie de conductas o habilidades sociales que se utilizan para expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de forma directa, sincera y respetuosa. Esas habilidades incluyen: escuchar con atención, controlar las emociones, recibir las críticas con tranquilidad, solicitar las aclaraciones que se consideran oportunas, sugerir o solicitar alternativas de solución, pedir disculpas si es necesario, y aceptar responsabilidades. Todos esos componentes conductuales en un profesor, permiten que dentro del aula se desarrolle y mantenga una asertividad grupal.

En lo relativo al tipo de disciplina que se lleva a cabo dentro de las aulas mexicanas, no se cuenta con un gran número de investigaciones. Sin embargo, los estudios y las críticas de diversos autores, ya expuestos en los capítulos anteriores, son ilustrativos de este rubro. También podremos exponer conclusiones generales después de mostrar algunos estudios realizados en México, que dan cuenta del ambiente de aprendizaje en el aula, y de sus resultados, lo cual es el tema del capítulo siguiente.

CAPÍTULO 4

ESTUDIOS REALIZADOS EN MÉXICO QUE DAN CUENTA DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y SUS RESULTADOS

En nuestro país se han llevado a cabo algunos estudios encaminados a analizar las características de los salones de clase, las prácticas didácticas de los profesores y los materiales de enseñanza utilizados en las escuelas primarias públicas (Alatorre, De Bengoechea, López, Mendiola y Sáiz, 1999; Guevara y Macotela, 2005; López y Rodríguez, 2003; Macotela y Jiménez, 1995; Schiefelbein y Farrés, UNESCO, 1991). En general puede decirse que los estudios realizados en ese campo son escasos y de metodología diversa, pero que todos ellos coinciden en reportar deficiencias del sistema educativo mexicano, en los tres aspectos señalados.

Al analizar las prácticas didácticas de profesores de primer grado, en salones de escuelas públicas primarias, Guevara y Macotela (2005) encontraron indicadores de dificultades que merecen atención: los alumnos no participan activamente en las aulas, donde priva un sistema de enseñanza tradicional, en que el profesor expone y los alumnos reciben la información. La enseñanza está centrada en el desarrollo de aspectos formales y no funcionales, con lo que descuidan el lenguaje oral y la comprensión. Sólo trabajan como grupo o individualmente, con lo que descuidan el trabajo en equipos. Hay poca supervisión de las tareas individuales y la retroalimentación del trabajo académico de los niños está casi ausente. Hallaron también serias carencias de

materiales didácticos y condiciones físicas inadecuadas de los salones de clase.

Guevara y Macotela agregan que todos los aspectos deficitarios de la puesta en práctica del currículo constituyen una incongruencia, no sólo con los planteamientos de la psicología cognoscitiva que supuestamente le da origen, sino con los señalamientos de la psicología educativa en general: por un lado, el programa de español indica que los niños pueden llevar hasta dos años en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y que no deben presionarlos ni reprobarlos si no cumplen todos los objetivos; y, por otro lado, programan que el niño lea y escriba palabras y textos demasiado complejos en forma y concepto, desde el primer bloque del “avance programático”. Para finales del ciclo escolar, el niño debe leer materiales extensos, con palabras cuyo significado no siempre comprende, con una estructura muy compleja, con todos los signos de puntuación, y con letras de molde y cursiva; es decir, con un nivel de complejidad que parece alto aun para alumnos de segundo grado. Además, según el programa, el niño debe realizar escritos (también con letras de molde y cursiva) que implican narración, descripción, cuentos y poemas, si bien las aulas no encaminan actividades para esos fines en cuanto a lenguaje oral o escrito. Y, por último, el sistema de evaluación aplicado en las escuelas (antes, durante y después de la instrucción del primer grado) tampoco corresponde al modelo constructivista.

Todos esos factores deficitarios del programa de estudio y su aplicación pueden explicar en buena parte que los objetivos educativos no hayan sido cubiertos satisfactoriamente al final del ciclo escolar, al menos en la población estudiada (Guevara y Macotela, 2005).

Además de lo anterior, Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004), mencionan que, a pesar del énfasis que se ha puesto en estudiar las prácticas didácticas, las investigaciones en el campo no han sido dirigidas a explorar el tipo de interacciones que los profesores propician en los estudiantes de educación básica, con respecto a los contenidos educativos de la clase. Según estos autores, es muy importante distinguir los tipos de contacto que se propician en los salones de clase con los contenidos educativos, porque existe evidencia experimental que demuestra que el nivel de interacción que un alumno establece con los objetos de conocimiento (contenido de la clase) repercute en la posibilidad de generalizar las habilidades y destrezas ejercitadas.

Mares, 1988; Mares, Guevara y Rueda, 1996; Mares, Ribes y Rueda, 1993; Mares, Rivas y Bazán, 2002; Mares, Rueda y Luna, 1990; Mares, Rueda, Plancarte y Guevara, 1997, citados en Mares, et al, 2004) demostraron que: 1) cuando los niños son instruidos de manera exclusivamente verbal (por ejemplo, copiar y repetir información), se dificulta que entren en contacto con los aspectos referidos, lo cual a su vez disminuye la probabilidad de que el niño integre y aplique dicho conocimiento en temas diferentes o en situaciones que le requieren habilidades distintas a la repetición, y 2) cuando los alumnos entran en contacto con los fenómenos en estudio, a través de actividades que les permiten elaborar relaciones entre eventos, son capaces de aplicar y generalizar su conocimiento a otras situaciones.

Mares, et al (2004) llevaron a cabo un estudio para analizar los tipos de interacción que se propician en escuelas mexicanas de educación básica, en nueve grupos de segundo, cuarto y sexto grados de escuelas públicas primarias, durante las clases de

Ciencias Naturales. Los resultados de dicho estudio mostraron: 1) en los grupos de segundo y cuarto grados, la manera de llevar a cabo las clases de esta materia promovió que los alumnos se comportaran principalmente como lectores, escuchas y repetidores de información, y 2) las interacciones más complejas sólo se presentaron en un grupo de cuarto y dos de sexto grado. Esto implica un descuido de las actividades experimentales y analíticas que hubieran permitido a los alumnos tener una relación más cercana con los objetos de conocimiento.

Los datos arriba reportados constituyen un avance para conocer lo que sucede en los salones de clase, sus implicaciones para el aprendizaje y las posibilidades de generalización por parte de los alumnos. No obstante, mencionan los autores, se requiere realizar observaciones que, siguiendo la misma lógica, den cuenta de lo que ocurre en el aula durante la enseñanza de otras materias, porque existe evidencia que demuestra que un mismo educador promueve diferentes niveles interactivos, dependiendo del contexto en el cual se desarrolla la interacción.

Por tales razones, Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez y Rocha (2005) llevaron a cabo un estudio para analizar las interacciones en grupos de segundo, cuarto y sexto grados de primaria, en lo relativo a las clases de Español, en escuelas primarias públicas. Sus resultados indicaron que la forma como los profesores estructuraron sus clases implicó frecuentemente alternar la lectura o exposición de una parte de la lección con un serie de preguntas dirigidas a que los alumnos eligieran términos, conceptos o ejemplos para contestar preguntas relacionadas con la lección. La mayoría de los grupos estudiados no se involucró en actividades tales como referir experiencias vinculadas con los temas tratados,

hacer resúmenes con sus propias palabras de lo revisado o leído, deducir los contenidos a través de títulos, subtítulos e imágenes, o a elaborar distintos tipos de texto –cartas, telegramas, invitaciones o cuentos-.

Las actividades de niveles de complejidad superior estuvieron ausentes. Puede decirse que los niños no se involucraron en discusiones o tareas que implican emitir juicios argumentados, generar reglas de convivencia en grupo o elaborar escritos utilizando lenguaje literario o técnico.

Según los autores, la forma en que las profesoras de este estudio estructuraron las clases de Español propicia que los alumnos empleen los conceptos propios de la materia de manera generalizada dentro de la misma situación. No obstante, este tipo de enseñanza no promueve la generalización hacia otras situaciones que pueden tener un nivel de exigencia mayor. Las maestras no logran estructurar sus cursos de tal manera que aseguren que los alumnos vayan más allá de la repetición de los contenidos vistos en clase.

Los hallazgos de Guevara, et al (2005) y de Mares, et al (2004) indican que muchos alumnos mexicanos de primaria son instruidos de manera exclusivamente verbal (copia y repetición), sin entrar en contacto con los fenómenos en estudio, por lo que su comprensión del fenómeno es limitada, dado que no integran sus habilidades observacionales, instrumentales y lingüísticas vinculadas a grupos de objetos y eventos. Además, en este tipo de aprendizaje por repetición el niño tiene problemas para generalizar o aplicar el conocimiento

Para conocer la gravedad del problema que implica este tipo de enseñanza por repetición, se puede aludir a los señalamientos

de Ribes (1990), quien explica que la inteligencia no es un evento mental oculto, sino que es una competencia como práctica, un saber cómo. Entonces, la enseñanza de las materias no puede concretarse a la repetición de características y contenidos, o a solicitar que los alumnos respondan una serie de preguntas. Tales recursos didácticos ayudan a los alumnos a lograr un primer contacto con los contenidos temáticos, y en el mejor de los casos, a manejar un discurso sobre los temas de la clase; sin embargo, no favorecen el desarrollo de competencias que implican el dominio y uso correcto y generalizado de los conceptos (Guevara, et al, 2005).

En otro estudio, Guevara, Hermosillo, García, López y Delgado (2007) llevaron a cabo un seguimiento académico de 262 alumnos, a lo largo del primer grado de primaria. Los alumnos estaban inscritos en escuelas públicas primarias del Estado de México, y su nivel sociocultural fue bajo. Los resultados de esa investigación indicaron que, al inicio al inicio del ciclo escolar, la mayor parte de los alumnos participantes no tuvo un buen nivel de conductas preacadémicas en el momento de ingresar al primer grado de primaria, y que sus niveles académicos fueron deficitarios a lo largo del ciclo escolar:

El promedio general de calificación de los alumnos, en el instrumento que evalúa conducta preacadémica (Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar), alcanzó apenas el 50.6% de ejecución; el área específica con mejor desempeño fue orientación espacial, con 68% de respuestas correctas, y la más baja fue aptitud numérica, por debajo del 40%. Las habilidades de discriminación visual de formas, números y letras, así como de conceptos matemáticos preacadémicos mostraron niveles muy por

debajo de los deseables para que los alumnos inicien el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas formales.

Con respecto a sus habilidades lingüísticas, pudo observarse que la mayor parte de los niños mostró una ejecución que apenas rebasó la mitad de la calificación total de la prueba aplicada (Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura y la Escritura), lo cual parece ser indicativo de que los alumnos de la población estudiada ingresaron al primer grado de primaria con un nivel insatisfactorio también en esta área. Las habilidades lingüísticas menos desarrolladas fueron: significado de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento captando las ideas principales y expresión espontánea, todas con porcentajes menores al 40%.

El seguimiento académico a lo largo del ciclo escolar indicó que, asociado a los bajos niveles preacadémicos y lingüísticos, los alumnos obtuvieron niveles deficitarios en lectura, escritura y matemáticas. Para el final del ciclo escolar, los porcentajes promedio de las tres áreas académicas alcanzaron alrededor del 70% de ejecución de la prueba empleada para evaluarlas (Instrumento de Ejecución Académica).

En el apartado siguiente se presentan las conclusiones que pueden generarse de los estudios aquí expuestos, así como de los planteamientos de los capítulos precedentes.

CONCLUSIONES

Como ya fue mencionado y argumentado en la introducción de este escrito, el tema de la calidad educativa es de suma importancia para nuestro país. En esta sección se exponen algunas conclusiones generales que pueden obtenerse a partir de toda la información presentada en los capítulos precedentes.

Tomando como guía las seis dimensiones esenciales que define el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004), como guías para evaluar la calidad de la educación, puede decirse:

1. Los contenidos curriculares planteados por el Plan y Programas de Estudios de la SEP han sido objeto de serias críticas respecto a su pertinencia, porque tales contenidos curriculares no necesariamente son adecuados a las circunstancias de vida de los alumnos, según reportan los autores consultados para el presente trabajo.

2. Respecto a la relevancia, tal vez puedan hacerse comentarios similares, dado que los contenidos curriculares pueden no ser adecuados a las necesidades de la sociedad. Sin embargo, este rubro no ha sido abordado directamente por los autores consultados para el presente trabajo, por lo que no se está en posibilidades de concluir acerca de él.

3. La definición de eficacia interna y externa incluye algunos aspectos que parecen estarse cumpliendo en el sistema educativo mexicano, y otros que no. Según los datos estadísticos de la SEP, una alta proporción de destinatarios tiene acceso a la escuela, aunque no todos permanecen en ella. El problema real parece estar

dado por el hecho de que un gran número de alumnos egresa de la primaria sin haber alcanzado los objetivos de aprendizaje en los tiempos previstos. Los datos de las pruebas aplicadas por la OCDE (2003-2005) y por el INEE (2004), así como los resultados de diversas investigaciones expuestas a lo largo del presente trabajo, parecen apuntar hacia esa conclusión.

4. En el rubro de impacto de la educación, directamente relacionado con el anterior, puede concluirse que muchos alumnos no asimilan los contenidos educativos en forma duradera, por lo que el aprendizaje no necesariamente se traduce en comportamientos benéficos a la sociedad.

5. Respecto a la eficiencia (cuenta con recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos suficientes, usándolos de la mejor manera), los resultados de la revisión bibliográfica aquí presentada parecen indicar que este aspecto no se cumple dentro de la mayoría de las escuelas mexicanas.

6. El rubro de equidad implica reconocer diferencias y desigualdades entre alumnos, familias, escuelas y comunidades, y apoyar a quienes lo necesitan. Nuevamente en este caso, la revisión bibliográfica presentada a lo largo de todo el escrito indica que el sistema educativo mexicano no logra alcanzar estos criterios.

Dado que el INEE reconoce que un aspecto central de la calidad educativa se refiere al nivel de aprendizaje de los alumnos, los datos parecen indicar que, desafortunadamente, no es posible hablar de una educación de calidad en nuestro país.

Considerando los planteamientos de diversos autores (Guevara, et. al, 2001, entre otros), la Psicología cuenta con un extenso cuerpo de conocimientos y ha derivado un conjunto de propuestas y alternativas educativas que podrían mejorar

sustancialmente la educación en México, pero estas contribuciones no han sido aprovechadas por el sistema educativo mexicano. Las políticas educativas oficiales, las limitaciones profesionales y formativas de los docentes, así como la escasez de investigaciones aplicadas, parecen ser parte de las razones por las cuales hay un divorcio entre los planteamientos teórico-metodológicos de la psicología y la puesta en práctica de la educación en las aulas de nuestro país.

El presente trabajo incluyó una revisión bibliográfica de diversos planteamientos relacionados con la importancia del ambiente de aprendizaje dentro de las aulas de educación básica, lo cual incluye: los estilos de interacción y las prácticas didácticas del profesor, los contenidos, actividades y materiales utilizados para la enseñanza, el nivel de participación de padres y maestros dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la disciplina en el aula. Prácticamente todo lo expuesto por los autores consultados indica la necesidad de modificar todos y cada uno de dichos aspectos educativos en las aulas de educación básica en nuestro país.

De acuerdo con lo planteado por los autores de orientación conductual, desde esa óptica puede decirse que el currículum contemplado en los planes y programas de estudio no cumple con los criterios mínimos que definen a un programa adecuado:

A. No considera la necesidad de enseñar a los alumnos por medio de aproximaciones progresivas, hasta alcanzar conductas complejas, tampoco contempla el uso de actividades y materiales de apoyo que permitan interacciones adecuadas de los alumnos con los contenidos curriculares.

B. No recurre explícitamente al uso de estrategias educativas por parte de los profesores, que permitirían generar progresos académicos en los alumnos, tales como: dar instrucciones claras, proporcionar ayudas e instigaciones en los inicios de una unidad o tema de enseñanza, presentar modelos adecuados que el estudiante pueda seguir para dominar una tarea, dar a los alumnos retroalimentación que le permita saber en qué falló y en qué acertó al realizar una tarea, corrección de errores y reforzamiento verbal de los intentos y aciertos de los alumnos.

Desde el punto de vista conductual, el sistema educativo presenta problemas en la programación curricular y en las prácticas didácticas.

Podría decirse que un modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje, en el que está basado el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica en México, no puede ser juzgado desde una óptica conductual. Sin embargo, las mismas conclusiones pueden derivarse si se analizan los diferentes aspectos de la práctica didáctica mexicana desde la propia óptica constructivista. Como la señalan Trillo (1994) y Guevara y Macotela (2005) muchos profesores desconocen el modelo teórico que fundamenta el plan de estudios, no lo entienden e incluso lo rechazan. Ello implica que, en una buena parte de las aulas, se lleve a cabo un sistema de educación tradicional, donde los profesores están bajo presión y donde no hay lugar para la iniciativa, lo que se traduce en bajo nivel de aprendizaje.

Dentro del aula tradicional, el profesor controla el conocimiento del tema a tratar, hace las preguntas, evalúa para promover o reprobar, y dicho sistema suele generar conflictos en el grupo. Curwin y Mendler (2000) aseguran que la planeación es la

mejor metodología para asegurar los comportamientos adecuados en el aula, y que los maestros eficientes enseñan reglas y comportamientos para el salón de clases, monitorean el cumplimiento de las reglas, hacen que haya consecuencias rápidas y consistentes ante las infracciones, establecen un sistema en que el alumno es responsable de su trabajo, comunican la información claramente y organizan actividades instruccionales. Desafortunadamente, éste no parece ser el caso de los profesores mexicanos.

En suma, y retomando todos los estudios realizados en México, citados en cada una de los capítulos del presente trabajo, parece claro que el sistema educativo en nuestro país presenta serias deficiencias en todos los aspectos aquí abordados: en los estilos de interacción y las prácticas didácticas del profesor, en los contenidos, actividades y materiales utilizados para la enseñanza, en el nivel de participación de padres y maestros dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sistema de disciplina que se establece en las aulas, así como en el ambiente de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alatorre, S., De Bengoechea, N., López, L., Mendiola, E. y Sáiz, M. (1999). Análisis de los materiales oficiales para la enseñanza de las matemáticas en primaria. *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Aguascalientes, 30 y 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre. México.
- Andere, E. (2003). *La educación en México: Un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?* México: Planeta.
- Azcoaga, E. J. (1990). Problemas de Aprendizaje en el Niño. *Revista de Psicología Educativa*. México.
- Barreiro, T. (2000). *Conflicto en el aula*. Buenos Aires México: Novedades Educativas.
- Bazán, R. A. (1999). La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria pública. En: Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología Aplicada. Instituto Tecnológico de Sonora
- Biehler, R. y Snowman, J. (1992). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Limusa.
- Burguet, M. y Brouwer, D. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. España: Colección Aprender a Ser.
- Campos, R. (1997). "Los capitalinos opinan sobre la escuela". *Educación 2001*, Enero-Junio, número 28, 20-30. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campos, R. (1998). Los maestros frente a su materia de trabajo. *Educación 2001*. Abril, número 35, 26-29. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campos R. (1998b). La sociedad juzga a los maestros". *Educación 2001*. Mayo, número 36, 27-33. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campos, R. (1999). Los maestros se juzgan a sí mismos". *Educación 2001*. Mayo, número 48, 23-26. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Covarrubias, J. (1999). Dos vacíos sensibles en la enseñanza primaria. *Educación 2001*. Enero, número 44, 51-53. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cuadernos de Pedagogía* (1994). "Necesidades Especiales en el Aula". Junio, número 226, 60-62. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Cuadernos de Pedagogía* (1994b). "La Respuesta Curricular". Julio-Agosto, número 227, 14-16. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Curwin, R. y Mendler, A. (1983). *La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula*. España: Nancea, S. A. Ediciones Madrid.
- Curwin, R. y Mendler, A. (2000). *Disciplina con dignidad*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores. México: ITESO.
- Deval, J. (1994). ¿Cantidad o Calidad? *Cuadernos de Pedagogía*. Mayo, número 225, 15-17. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Edwards, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la Escuela*, 10, 33-49.
- Ferreiro, E. (2002). Fracaso escolar al comienzo de la educación primaria. Disponible en red: <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/32-7.pdf+Fracaso>
- Fontana, D. (1989). *La Disciplina en el aula. Gestión y control*. Madrid: Santillana.
- Gairín, J., Antúnez, S. y Pérez, A. (1987). *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas*. Barcelona: Serie Psicopedagógica.
- Gotzens, C. (1997). La Disciplina Escolar. *Cuadernos de Educación*. Número 3, 20-57. Barcelona.
- Guevara, Y., Béjar, C., Béjar, F., Cabrera, N., Chimal, J. y Suárez, P. (2001). Relaciones de la psicología con la educación básica en México. *Revista Electrónica de Psicología Clínica Iztacala*
- Guevara, Y., Hermosillo, A., García, G., López, A. y Delgado, U. (2007). Desempeño académico en alumnos de primer grado de primaria. En prensa, a ser publicado en O. Tena y H. Hickman (Eds.) *Avances de Investigación en Aprendizaje Humano. Desde lo básico hasta lo aplicado*. Universidad Nacional Autónoma de México. Capítulo 6, pp. 105-133.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. y 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. y Plancarte, P. (2005). *Psicología Conductual. Avances en educación especial*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Imáz, C. (1995). Micro política y cambio pedagógico en la escuela primaria público mexicana. *Perfiles Educativos*. Enero-Marzo, número 67, 59-76. Universidad Nacional Autónoma de México.
- INEE. 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. Dirección de Pruebas y Medición.
- Lahey, B. y Jonson, M. (1983). *Psicología educativa en el aula*. México: Editorial Concepto S. A.
- Langford, P. (1999). Cómo aprenden conceptos los niños. *Educación 2001*. Número 44, 46-50.
- Lledó A. y Cañal P. (1993). El diseño y el desarrollo de materiales curriculares en un modelo investigativo. *Revista Investigación en la Escuela*, número 21, 9-17. Sevilla, España.
- López, G. y Rodríguez, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 17, 67-98.
- Macotela, S. y Jiménez, E. (1995). Una perspectiva sistémica para la participación del psicólogo en problemas asociados al fracaso escolar. En G. Acle (Ed.) Educación especial. Evaluación, intervención e investigación. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y 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, julio-septiembre de 2004.
- Martens, B., Halperin, S., Rummel, J. y Kilpatrick, D. (1990). Matching theory applied to contingent teacher attention, *Behavioral Assessment*, 12, 139-155.
- Mata, L. (1993). Interacción social, discurso y aprendizaje en el aula. *Revista Investigación en la Escuela*, número 23. Sevilla, España.

- Mauri, T. y Onrubia, J. (1994). Decisiones sobre metodología didáctica. *Cuadernos de Pedagogía. Proyectos Curriculares*. Marzo, número 223, 39-40. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moncada, A. (1993). *El Aburrimiento en la Escuela*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Moral, M. (1998). Influencias psico-socioeducativas de los dibujos animados en los niños de primaria. *Tesis inédita de Doctorado en Educación. Facultad de Educación/UNED. Madrid*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2003, 2005). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2000 y 2003). <http://www.oecd.org/bookshop/> Sitio web
<http://www.oecd.org/rights/>
- Ortega, R. (1998). Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar". *Revista de Investigación e Innovación en la Escuela*, número 21, 30-39.
- Parcerisa, A. (1994). Decisiones sobre evaluación. *Cuadernos de Pedagogía. Proyectos Curriculares*. Marzo, número 223, 45-49.
- Pérez, P. (1994). Proyectos de Trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*. Mayo, número 225, 52-57. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Philip, G. (1975). *El profesor y el alumno*. Aspectos sociopsicológicos. México: Ediciones Marova.
- Plaza, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.
- Práctica Educativa Infantil* (1994). "Juegos y Espacios Psicomotores". Número 228, pp. 39-41.
- Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), pp. 11-69.
- Ribes, E. (1980). La formación de profesionales e investigadores en psicología con base en objetivos definidos conductualmente. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López (Eds.) *Enseñanza, ejercicio e investigación en psicología*. México: Trillas.

- Ribes, E. (1990). Aptitudes sustitutivas y la planeación del comportamiento inteligente en las instituciones educativas. En E. Ribes (Ed.) *Psicología General*. México: Trillas.
- Rodríguez, S. (1999). Compartir el trabajo con las Familias. *Práctica, Educación Infantil*. Enero, número 276, 17-19.
- Santos, M (1991). Cómo evaluar los materiales didácticos. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Schiefelbein, E. y Farrés, P. (1991). Evaluación formativa de libros de texto de educación primaria. UNESCO. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXI, 2, 63-87.
- Schmelkes, S. (1995). Calidad educativa y organización escolar". *Cero en Conducta*. Enero-Abril, números 38-39, 5-14. Secretaría de Educación Pública. México.
- Secretaría de Educación Pública. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*. Principales cifras, ciclo escolar 2005-2006. Disponible en: www.sep.gob.mx
- Skinner, B. F. (1954). La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza. En J. Bowen y P. Hobson (Eds.) *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa (1996).
- Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton Century Crofts.
- Solar, I. y Ségufre, J. (1996). Talleres de creatividad: su efectividad en el mejoramiento de las estrategias docentes. *Revista de Educación*, 21, 25-31. Universidad de Concepción. Chile.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular. Tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, junio, 228, 70-74.
- Varela, J. (1999). El dictado para revisión ortográfica: ¿cómo dijo, profe?. *Educación 2001*. Febrero, número 45, 21-23. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, P. L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Revista Integración*, 10. 9-19
- Zavala, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE/Horsori.