

320825



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

3  
2ej

PLANTEL TLALPAN  
ESCUELA DE PSICOLOGIA  
INCORPORADA A LA U.N.A.M.

ANALISIS COMPARATIVO ENTRE DOS GRUPOS DE  
NIÑOS DE 6o. GRADO DE ESCUELAS TRADICIONAL  
Y MONTESSORI, EN SUS RESPUESTAS AL TEST P.F.T.

TESIS CON  
VALIA DE ORIGEN

T E S I S

*Que para obtener el titulo de*

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

*p r e s e n t a*

NANCY MERCEDES AGUILAR FERNANDEZ

Asesora: LIC. MARTINA RAMIREZ CHAVEZ

*México, D. F.*

1992



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 está 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.

## INDICE

	Pág.
INTRODUCCION .....	1
JUSTIFICACION .....	6
ANTECEDENTES .....	8
1. MARCO HISTORICO EN QUE HACE SU APARICION LA EDUCACION COMO SISTEMA .....	8
2. IMPORTANCIA DEL INTERES SOBRE EL DESARROLLO DEL NIÑO .....	9
3. EDUCADORES SOBRESALIENTES .....	12
MARCO TEORICO .....	24
CAPITULO 1	
SISTEMA EDUCATIVO TRADICIONAL .....	24
1.1. FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE TRADICIONAL DE EDUCACION	30
1.2. BASES CIENTIFICAS DE LA PEDAGOGIA TRADICIONAL ..	35
CAPITULO 2	
SISTEMA DE ENSEÑANZA MONTESSORI .....	42
2.1. FUNDAMENTO DEL SISTEMA DE EDUCACION ACTIVA .....	42
2.2. EL METODO MONTESSORI. SU FILOSOFIA .....	49
2.3. BASES CIENTIFICAS DEL METODO MONTESSORI .....	56
2.4. ESQUEMA COMPARATIVO DEL SISTEMA TRADICIONAL Y EL MONTESSORI .....	71

2.5. INVESTIGACIONES SOBRE LOS SISTEMAS TRADICIONAL Y MONTESSORI .....	74
2.6. CRITICAS A LOS METODOS TRADICIONALES Y MONTESSORI-	92
CAPITULO 3	
LA AGRESION .....	101
3.1. EL APRENDIZAJE SOCIAL Y LA AGRESION .....	101
3.1.1. TEORIA DE LA AGRESION-FRUSTRACION .....	102
3.2. INVESTIGACIONES SOBRE LA AGRESION .....	108
3.3. EL ENFOQUE DE ROSENZWEIG SOBRE LA AGRESION Y LA FRUSTRACION .....	116
3.4. INSTRUMENTO .....	119
3.5. ESTUDIOS EN QUE SE UTILIZO EL TEST DE ROSENZWEIG	124
CAPITULO 4	
METODOLOGIA .....	126
4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACION .....	126
4.2. OBJETIVOS GENERALES .....	126
4.3. OBJETIVOS ESPECIFICOS .....	126
4.4. HIPOTESIS .....	127
4.5. HIPOTESIS ALTERNAS .....	128
4.6. VARIABLES: INDEPENDIENTES, DEPENDIENTE Y CONTROLADAS .....	129
4.7. DEFINICION DE TERMINOS .....	130
4.8. CARACTERISTICAS DE LA POBLACION DE LAS MUESTRAS-SELECCION DE SUJETOS .....	132
4.9. DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO .....	133

4.10. MATERIAL .....	135
4.11. DISEÑO DE INVESTIGACION .....	135
4.12. AMBIENTE DE INVESTIGACION .....	135
4.13. PROCEDIMIENTOS .....	136
4.14. TRATAMIENTO ESTADISTICO .....	137
CAPITULO 5	
RESULTADOS .....	139
5.1. DESCRIPCION DE RESULTADOS .....	139
5.2. DISCUSIONES .....	146
5.3. ALCANCES Y LIMITACIONES .....	150
5.4. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES .....	151
BIBLIOGRAFIA .....	153
ANEXO .....	158
TABLAS Y GRAFICAS .....	158
TEST DE ROSENZWEIG (LAMINAS).....	167

## INTRODUCCION

La educación ha tenido diversos enfoques a través de los tiempos; en una época se dió énfasis a la sola práctica del ordenamiento lógico del pensamiento, sin importar mucho el contenido; en otra, a la mera repetición de lo escuchado por el maestro, así, hasta que el interés se centra en las necesidades del niño, considerado entonces como un ser diferente al adulto, física, mental, social y emocionalmente hablando.

Comienzan los intentos de la escuela nueva o activa, como le llaman algunos autores. El intento de la escuela nueva es el de centrar la educación en la persona; pretende que el estudiante perciba que el aprendizaje tiene significado para él porque el contenido es importante para sus propósitos personales. Esto rompe con el esquema tradicional de la educación. Hablamos de métodos tradicionales de educación, cuando nos referimos a la enseñanza que parte de las ideas de que un niño es un hombre en miniatura, correspondiendo a la educación identificarlo lo más rápidamente posible con los modelos adultos. Como que a la escuela le corresponde transmitir a cada nueva generación, una "donación" de los conocimientos acumulados en el correr de los tiempos.

En cambio, nos referimos a los métodos activos o

de la escuela nueva, cuando hablamos de aquellos que encaran la infancia como una fase del proceso general del desenvolvimiento del hombre y al niño como un ser funcionalmente idéntico al adulto, pero radicalmente diferente en lo que se refiere a su mentalidad (contenidos, intereses, estructuras). (Méndes de Campos, 1983). La escuela, entonces, "sólo" orienta al niño para que llegue por su propio esfuerzo y por un proceso natural y continuo, a la edad adulta. Como dice Hubart, en su Tratado de Pedagogía, "sin importar la suma de conocimientos adquiridos pero sí la manera cómo los concibe y los maneja".

Esta postura sobre la libertad del alumno está fundamentada en grandes educadores, en estudios serios y en experiencias vividas desde hace casi un siglo.

Dewey (citado en Argudín, 1985) piensa que con el advenimiento de las condiciones modernas industriales no se puede predecir con precisión lo que será la civilización dentro de veinte años y que por lo tanto, es imposible preparar al alumno para que se enfrente a un orden preciso de condiciones: en consecuencias, prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí, educarlo de modo que consiga el gobierno completo de sus capacidades. Alcanzar esta adaptación es imposible si se tienen en cuenta las facultades, gustos e intereses propios del individuo.

María Montessori crea un ambiente de libertad en que el alumno elegirá entre muchos estímulos uno concreto, lo que fomenta la autodisciplina, la libre elección y suprime la pasividad escolar: el interés del niño es lo más importante.

El propósito de este estudio ha sido el de comparar a estudiantes de una escuela tradicional con los de una escuela Montessori, en sus respuestas ante situaciones presentadas por un test, el de Rosenzweig o P.F.T. (Picture Frustration Test"), que revela tipos de reacción frente a presiones de la vida diaria. Esto, con el fin de investigar si hay diferencias significativas entre las respuestas de ambos grupos de estudiantes, teniendo en cuenta los factores propicios al amplio desarrollo integral que promete la escuela Montessori.

En el capítulo de Resultados, se pone de relieve que sí hay diferencias significativas en las respuestas en algunas de las modalidades, las que se refieren a la expresión de la frustración, en forma de agresión para defender al "yo", en sus factores de agresión extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva.

En el contenido del presente trabajo se señalan algunos elementos que contribuyen a un sano desarrollo infantil dentro del ambiente educativo, como los expuestos en el capítu-



lo del "sistema de enseñanza Montessori", así como aquellos que lo han restringido. Se presentan también, aspectos varios de la escuela tradicional y la Montessori.

Este documento consta de cinco capítulos.

En el capítulo 1, el tema que se plantea es el del Sistema educativo tradicional, sus bases o fundamentos filosóficos y su apoyo en la ciencias.

En el segundo capítulo, se señala el sistema de enseñanza Montessori, su común denominador con otras escuelas activas, sus bases filosóficas y científicas. Presentamos un esquema comparativo de los sistemas pedagógicos tradicional y Montessori, así como las críticas a ambos.

El capítulo tercero, presenta algunos conceptos sobre la agresión y frustración, una teoría que relaciona a ambos, especialmente el punto de vista de Rosenzweig, creador del instrumento P.F.T., utilizado en el estudio y algunas investigaciones que se han valido del test de Rosenzweig, así como la descripción de éste.

El Método de este documento se presenta en capítulo cuatro, es decir, lo que concierne a la definición del problema, sus objetivos, Hipótesis planteadas, el diseño de investi-

gación, sus variables, procedimientos, las características de los sujetos del experimento y la prueba estadística utilizada.

Y en el último capítulo, el quinto, se señalan los resultados, la descripción de tablas y gráficas, Discusiones, los alcances y limitaciones del estudio, y algunas sugerencias y recomendaciones.

Se presenta también un Anexo, en donde se incluyen las Tablas y gráficas, y las láminas del test de Rosenzweig.

## JUSTIFICACION

Si bien la ciencia ofrece con sus descubrimientos grandes aportes y oportunidades de avance en todas las áreas, es en la educación en donde parecería que la aplicación de esos hallazgos se realiza con lentitud.

En algunas partes del mundo, principalmente en Europa, la psicología y pedagogía aplicadas inundan los planteles educativos y ya el niño es considerado como lo que realmente es: un ser en desarrollo en que la actividad espontánea y natural es la condición para su crecimiento físico, emocional e intelectual. Y esto ocurre en todos los niveles de la vida escolar, elemental, medio y superior, presentando aspectos diferentes en cada uno de ellos, ya que son diferentes las estructuras intelectuales y morales en las distintas etapas del proceso de desarrollo.

En México, no ha sucedido lo mismo, o al menos, no con la misma aplicación. Podemos escuchar que algunos planteles ofrecen alternativas modernas en su sistema educativo, o bien, que funcionan ya otros que siguen determinada filosofía según algún educador, lo que es loable, dadas las limitaciones que tienen, en cuanto a recursos económicos y de personal capacitado, falta de apoyo, de reconocimiento pleno por parte

de las autoridades que algunas veces han pretendido minimizar sus alcances y progresos, en un afán por defender los programas y sistemas oficiales. Afortunadamente, existen personas que, a pesar de que no hayan tenido la experiencia personal de una educación centrada en ellas mismas, están dispuestas a brindarla a los niños mexicanos.

Este trabajo no será el primero ni el único que proclame la necesidad de un cambio en la educación, pero sí apoya el respeto a la autonomía del alumno, y está a favor de proporcionarle al mismo, un ambiente tal que encuentre estímulos favorecedores que lo llevan a desarrollarse armónicamente para responder a las presiones de su vida u obstáculos que lo frustran, con responsabilidad.

## ANTECEDENTES

## 1. MARCO HISTORICO EN QUE HACE SU APARICION LA EDUCACION COMO SISTEMA

A través de la historia, se han desarrollado muchas doctrinas pedagógicas, han existido muchos teóricos de la educación, como Sócrates, Montaigne, Comenius, Rosseau, quienes ya pensaban a la manera de la "educación activa" y sus métodos. Pero no fue sino hasta que los estudios de biología comenzaron a desarrollarse, especialmente en lo que respecta al estudio del niño como un ser individual y social diferente del adulto y cuyo desarrollo físico, mental, social y emocional está condicionado por la interacción individuo - medio, en un proceso continuo de adaptación y equilibrio, que fue posible fundamentar con bases científicas los métodos activos de la educación.

Este interés, primero biológico del desarrollo humano, llevó a Piaget y a Montessori a realizar las más profundas observaciones de los niños, que se ha visto en la historia. Ambos piensan, basándose en sus propias investigaciones que la herencia dirige la capacidad mental del niño y la crianza se subordina a ella, que las estructuras mentales existentes en el niño establecen los límites en el aprendizaje y que

existe una relación entre la conducta repetitiva del niño y la necesidad de desarrollar alguna habilidad cognoscitiva. (Evans, 1987).

Todas estas ideas del aprendizaje y del desarrollo fueron el fundamento del enfoque Montessoriano y de Piaget, a quienes actualmente se ha reconocido como muy similares, aunque partieron ambos de enfoques diferentes. Por ejemplo, Piaget siempre se interesó por la ciencia básica, la epistemología y Montessori se interesó en el cuidado y educación del niño, como medios para alcanzar una mejor vida social en general. Además, el enfoque Montessoriano se basaba en aspectos pragmáticos del desarrollo del niño. El énfasis de Montessori siempre ha sido el aprendizaje del niño de atributos discriminantes de los objetos (sus características sensoriales), como base del desarrollo intelectual y en cambio, Piaget se interesa por la causalidad: el aprendizaje de los efectos de las acciones sobre los objetos y eventos.

## 2. IMPORTANCIA DEL INTERES SOBRE EL DESARROLLO DEL NIÑO

A la par que los educadores se interesaron por el desarrollo del niño, y se creaban sistemas de educación, comenzó a infiltrarse la influencia de teóricos que defendieron algún aspecto del ser humano más que otro, y explicaron el desarrollo del niño bajo ese aspecto. Ejemplos de esas teorías

son los siguientes: la del aprendizaje social, representada por Sears, que sugiere que las diferencias individuales resultan de ambientes diferentes y propone que es la crianza de los hijos lo que hace que el niño se desarrolle. La teoría del psicoanálisis, representada por Freud, que explica que el niño nace con instintos que trata de gratificar durante su vida en diferentes etapas reguladas por el sistema nervioso. y la teoría cognoscitiva, representada principalmente por Piaget, cuyo interés se centró básicamente en los esfuerzos que hace el niño por entender su mundo y en la calidad del pensamiento del niño. (Bee H., 1986).

Cada una de estas teorías tuvo a sus defensores y críticos apasionados pero la mayor parte de quienes estudian reflexivamente el desarrollo humano pueden encontrar, en cada una de dichas teorías, verdad suficiente como para explicar sólo una parte del desarrollo de las personas en un momento determinado, sin sentir que cualquiera de ellas constituye la explicación total (Papalia y Wendkos, 1985).

Ya desde Aristóteles existía una forma de educar. Como se pensaba que había que actualizar las potencialidades latentes del niño, la educación era un ejercicio de facultades como la memoria, razón, voluntad, imaginación y otras del mismo género, lo que aún persiste en algunos planteles educativos que llamaremos tradicionales. Esto explica por qué la

elección de algunas materias difíciles, pues entrenan y realizan alguna disciplina mental y moral. Las materias de los programas se elegían (y se eligen hoy en día, como ya hemos mencionado) en función de su valor disciplinario, más que en relación con la vida práctica (Chateau, 1959). Este método sentó las bases para el de principios de siglo, postulado por Herbart, representante del enfoque tradicional de educación dentro del marco teórico de este trabajo.

Pero no todos los autores favorecen esta importancia al desarrollo de un sistema educativo alrededor del niño.

Skiera E., (1988), trata en un artículo sobre el tema. Dice que Aries, un investigador alemán, afirmaba que el niño era más feliz antes, cuando aún no existía la institución escuela, cuando aún ni se había creado el término "infancia", cuando el niño era libre y crecía con sus áreas de vida integradas.

El investigador Lloyd de Mause defiende la tesis contraria, pues dice que es ahora, en la sociedad moderna, cuando se comprenden las necesidades e intereses de los niños. Afirma de Mause que, cuanto más nos remontamos en la historia tanto más insuficiente es el cuidado y la asistencia a los niños, tanto mayor es la probabilidad de que los niños fueron azotados, torturados y objeto de abusos sexuales y expuestos



a las actividades adultas sin consideración de sus necesidades infantiles.

De Mause acepta que aún hoy se dan los casos anteriores, pero se observa en general una tendencia hacia la capacidad paterna de reconocer y satisfacer las necesidades infantiles.

La tesis de Aries va en dirección opuesta. Con nostalgia añora la vida polifacética y directa en el viejo mundo, contraponiéndola a la del "nuevo mundo" donde los niños van siendo sometidos a un aislamiento y represión progresivos.

Ambos puntos de vista son el resultado de serios estudios y podrían representar una visión de la historia de un cambio de perspectiva sobre la infancia y el desarrollo del interés hacia el niño.

### 3. EDUCADORES SOBRESALIENTES

Muchos autores, a través de siglos posteriores a Aristóteles llamaron la atención hacia algunos aspectos que hoy son fundamento de la escuela activa, pero no tenían entonces, ni el apoyo científico, ni el ambiente ni el momento eran los apropiados para el pleno desarrollo de esas ideas aisladas. Así, Victorino de Feltre (1378-1446) ya se preocupa-

ba por la formación integral del hombre. El decía: "Quiero enseñar a los jóvenes a pensar, no a delirar". Subraya también que la enseñanza ha de ser gradual y de acuerdo con el desarrollo psíquico del alumno, y discurrir en un ambiente de alegría y satisfacción. Fundó la Casa Giocosa (Casa alegre) para distinguirla de las escuelas rígidas. Una leyenda de esa casa decía: "Venid niños, aquí se instruye, no se atormenta" (Larroyo, 1982).

A continuación, se nombrará a algunos pedagogos, psicólogos y educadores que destacaron por su interés pedagógico en el niño y su ambiente escolar.

Juan Luis Vives (1492-1540), español, considerado el primer pedagogo sistemático de los tiempos modernos, percibe la dimensión psicológica del aprender, pondera el conocimiento del alma infantil en las tareas educativas. Luis Vives declara también que la enseñanza debe adaptarse a la naturaleza del alma; hablando del método de enseñanza, Vives recomienda, por las mismas razones de orden psicológico, que se adapte al desarrollo natural del educando. "En el inicial período de instrucción tomará como recurso la experiencia del niño y del joven y acudirá en lo posible a la observación directa de la naturaleza. La juventud encontrará el estudio de la naturaleza más fácil que un asunto abstracto, porque sólo necesita la aplicación de los sentidos, mientras que para

la ética necesita experiencia de la vida, conocimiento de los sucesos históricos y una buena memoria. Lo que conocemos de la naturaleza lo hemos obtenido, en parte por los sentidos, en parte por la imaginación, aunque la razón haya intervenido como guía para los sentidos". (Larroyo, 1982, pág. 314).

Rabelais (1483-1555), francés, tuvo el mérito de haber criticado la educación formalista y libresca y en vislumbrar un tipo de educación real y práctico. Gracias a una novela "Gargantúa y Pantagruel", demuestra con ironía los defectos de la enseñanza de su tiempo e hizo ver la necesidad de vincular la didáctica a la observación de los hechos y al estudio de la naturaleza.

Montaigne (1533-1592), crítica también la escuela tradicional, memorista, y Libresca. El ideal educativo es formar el hombre completo, en cuerpo y alma. Para ello hay que educar el juicio del alumno, más que llenar su cabeza de palabras. También Montaigne sugiere que el maestro aliente al alumno para que se abra camino por sí mismo. "Los discípulos deben recoger ideas y conocimientos de los demás... no para reproducirlos como los reciben, sino para transformarlos y fundirlos en obra propia" (Larroyo, 1982, pág. 320).

Al respecto, Fabre (1976) señala que la escuela actual en razón de su principio intelectualista y por aplicarse a

cultivar en el niño lo que hay en él de menos personal, debería conducir al conformismo. Habiendo dado al niño cierta cantidad de conocimientos, le deja al cuidado de utilizarlos y de realizar por sí mismo su integración en el medio social.

En general, se aproxima a las tareas educativas de nuestro tiempo, reprocha por ejemplo, que los educadores consideren a sus discípulos, sujetos pasivos a quienes, en el acto del aprendizaje, haya que transmitir los conocimientos como "ideas ya hechas". Recomienda excitar la actividad espontánea de los niños y jóvenes por la observación directa de la naturaleza y el juicio autónomo de la razón. En las escuelas activas se pone énfasis en el cuidado de jardines y huertos, por ejemplo, y en la confección de sus juguetes. (Rolff, 1982, citado por Skiera, 1988). Esto puede observarse en las escuelas de Montessori.

Comenio (1592-1670), en su época hubo un fuerte movimiento intelectual. El carácter integral de su pedagogía lo hacen uno de los reformadores sociales más importantes de la época.

Advierte que las aptitudes del niño deben ser desenvueltas en su orden natural y en permanente contacto con las cosas. (Larroyo, 1982). Y es que se ha comprobado que los niños valoran mucho la actividad propia (pese a las modernas

seducciones a la pasividad) y responden cuando se les estimula a construir manualidades, independientemente del reconocimiento ajeno (Rolf, 1982, citado por Skiera E., 1988).

Comenio quiere llevar a sus alumnos a no preguntar nada sin reflexionar primero, a no creer nada sin pensar, a no hacer nada sin juzgar. "Que nadie agote sus deseos, sus sentidos y sus fuerzas, que no ceda a los deseos de otro; que no someta sus sentimientos a los de otro y que no se deje gobernar desde afuera. Que todos comprendan la manera de ser dichosos, que radica en ellos mismos". (Chateau, 1959, pág. 117).

Según Comenio, es sumamente importante dirigir la educación de los sentidos, y desarrollar sus relaciones mutuas, porque los sentidos se guían y completan entre sí. Si los niños ven una campana, tendrán un conocimiento más preciso de ella si la tocan, la repican y escuchan su sonido. Según el mismo autor, la educación no es llenar de ideas la cabeza de un ser humano, sino guiarle para que piense por sí mismo. Exige que los libros sean ilustrados, y que los alumnos manipulen aparatos y visiten talleres. Comenio advierte que la eficacia de su método pedagógico se basa en el principio del orden, que se percibe en la organización de un ambiente, de un horario, de un calendario. Coincide aquí con la Dra. Montessori. Esta, observó el orden como primer periodo sensible

en aparecer, durante 1 o 2 años. El amor del niño por el orden está basado en la necesidad vital de un medio ambiente preciso y determinado. (Pollack G., 1989). Recomienda Comenio no enseñar jamás algo meramente escolar, que no tenga relación con la vida, "saber no es conocer muchas cosas, sino conocer lo que es útil..." (Château, 1959, pág. 122).

Rousseau, (1712-1778), fue grande su influencia pedagógica. El decía que el aprendizaje será atractivo, y literalmente, que el "juego debe ser obligatorio, el estudio, libre". (Larroyo, 1982, pág. 374).

Los principios principales que considera Rousseau en su doctrina pedagógica son:

- La naturaleza ha fijado las etapas necesarias del desenvolvimiento corporal y anímico del educando (lo que se relaciona también con los periodos sensibles de los que habla Montessori).

- La acción natural es aquella que tiende a satisfacer el interés o la necesidad del momento.

- Todos los individuos son diferentes. "Cada hombre tiene su forma propia, según la cual necesita ser dirigido, y para el éxito de los cuidados que se le den, importa mucho

que se haga de cierta manera y no de otra". (Larroyo, 1982, pág. 431).

El es el primero que proclama el valor de la infancia, descubre los derechos del niño. Desde Rousseau, la doctrina educativa impuso la exigencia de "partir del niño", de ver en él, el centro y fin de la educación. Su pedagogía no es del todo un "dejar hacer", porque, según Rousseau, la libertad es la obediencia a una ley aceptada. Rousseau expresa que ser libre es conservar su puesto en el mundo, como su puesto natural; es seguir el orden, es emplear solamente las fuerzas naturales. Postula la educación progresiva, es decir que el educador debe esperar con alegre confianza la marcha natural de la educación e intervenir lo menos posible en el proceso de la formación. Habla sobre la libertad bien entendida en la que el niño debe actuar. Un especialista en lecto-escritura, André Inizan, escribió: "La personalización exige que el maestro disponga de entrada del conjunto de dispositivos didácticos necesarios, programado, coordinado y en que cada uno de los alumnos, sin presión ni cortapisas, pueda caminar a su ritmo y gratificándose" (Carbonell, 1982, pág. 84).

Rousseau habla en su libro Emilio, de las edades y sus correspondientes educaciones, del ejercicio de los sentidos, de lo inútil que es enseñar sólo con palabras.

Pestalozzi (1746-1827), propagador de una educación integral, "que forme el corazón, la cabeza y la mano". (Chateau, 1959, pág. 204). Expresa del educador que él no le da nuevos poderes al niño al educarlo, sino que cuida sólo de que la influencia externa no distraiga la marcha natural del desarrollo. El mecanismo de la enseñanza se funda en la capacidad intuitiva del niño. Este, tiene la aptitud de percibir en cierto orden, cosas y hechos del mundo alrededor y para ello, aplica energía psíquica conforme a determinada disposición de su ser. Su conciencia no es pasiva, receptiva, como una tabula rasa como se venía diciendo desde Aristóteles, sino que es actividad permanente, espontaneidad y creación.

El concepto del trabajo manual se profundizó en él. Y este trabajo es fundamental en la escuela interesada en el desarrollo del niño. De hecho, la significación de la escuela activa (Abeitsschule: trabajo) se puede prestar a errores, pues en otros idiomas, para denominarla, se usa la palabra trabajo manual, de ahí que se haya preferido este nombre que el de "escuela de trabajo". En realidad, toda escuela basada en la espontaneidad del niño es una escuela activa. (Chateau, 1959).

Guillermo Von Humboldt (1767-1835), seguidor de Pestalozzi, llevó a cabo la reforma educativa en Prusia. Dió importancia a la plena realización del principio de la autoactivi-



dad, se subraya la individualidad del alumno. Su acción más importante fue la creación de la "nueva universidad", se dotó a la universidad de Berlín de medios abundantes, a pesar de la pobreza del Estado, y la creatividad en el alumno se alentaría principalmente.

Herbart (1776-1841), \*filósofo alemán, sentó las bases para la elaboración de una pedagogía científica y construye el primer sistema formal de la teoría educativa. Se atribuye a él, la importancia que se da al maestro como autoridad en el aula.

A fin del siglo XIX ya existen muchos métodos pedagógicos. Cobran fuerza las escuelas nuevas o activas, que forman parte de la Pedagogía de la acción. Con esta palabra "acción", no se decía nada nuevo, pues ya desde remota época se aceptaba que el aprender era posible por una actividad de la mente, pero se le da un nuevo enfoque: se habla de una actividad que no exige al niño desde afuera, sino de la que surge espontáneamente o autoactividad. Se rechaza la mera transmisión del conocimiento. Entre los representantes de la Pedagogía de la acción, están:

Kerschensteiner (1854-1932), alemán, sostuvo que

---

(\*) Ampliación de su sistema educativo en el capítulo 1, del sistema educativo tradicional.

toda enseñanza debe adaptarse a los grados de desarrollo del espíritu, "pues la educación verdadera sólo se realiza mediante el encuentro fecundo de un espíritu receptivo" (Chateau, 1959, pág. 234). Se dió a conocer como promotor de la escuela activa. Introdujo en la escuela el trabajo manual. Sostiene que el objeto de la educación es preparar al individuo para a su vez, educarse autónomamente, de forma individualizada, o sea, de acuerdo a sus intereses. De estos últimos valora los intereses interiores y a los exteriores le da importancia en cuanto conducen a los primeros. Por ejemplo, el escolar que estudia la gramática para tener buenas notas y recibir un premio de sus padres, no tiene más que un interés exterior por esos estudios. (Chateau, 1959, pág. 243).

Kerschensteiner divide en 4 períodos el desarrollo de los intereses:

a) Período de la primera infancia o edad del adiestramiento (1 y 2 años). La actividad del niño es impulsiva, solamente para satisfacer hambre, sed, calor, movimiento, no hay intereses propiamente.

b) Período de la edad del juego (3 a 7 años). Se despierta la conciencia del fin que hay que alcanzar. Se progresa del juego infantil al juego reglamentado y después al trabajo. Al niño le importa no sólo lo que hace, sino

cómo lo hace.

c) Período de los intereses egocéntricos del trabajo (8 a 14 años). Intereses de actividades prácticas manuales y se desarrolla la facultad de aplicar la atención de manera sostenida a los fines propuestos.

d) Período de los intereses objetivos del trabajo o edad de la adolescencia y de la madurez.

El ser humano se siente portador de valores, se acrecienta el sentido del valor espiritual. (Chateau, 1959).

Dewey (1859-1952), de Estados Unidos. Para él, el primer criterio para establecer una meta válida para la educación es que debe nacer de las necesidades actuales del niño, no con miras a desarrollar sus capacidades para un futuro. Resaltó la importancia de experimentar, el niño debe hacer y probar, sólo así se comprometerá en sus actividades.

El profesor William Kilpatrick fue posteriormente su principal exponente.

María Montessori (1870-1952), italiana, estudió medicina y se inició en el tratamiento de los enfermos mentales. En sus estudios influyeron los médicos franceses Itard y Séguin

quienes fueron los primeros en llamar la atención acerca de los débiles mentales. Sus éxitos educativos con estos niños acrecentaron su interés por la pedagogía. Fue llamada a cuidar en Roma una guardería y así surgió la primera casa infantil Montessori. Descubrió, en su contacto con los niños, que por el ejercicio manual, de los sentidos, se beneficiaba la educación global. Concluyó que había que preparar el ambiente con criterio pedagógico, dotándolo de condiciones que contribuyeran a estimular la formación del niño.

"El mérito de Montessori, consiste en haber respondido pedagógicamente a la realidad del niño y en haber ideado un nuevo tipo de casa infantil o de escuela que allane el camino a la iniciativa y a la autocupación del niño". (Helming, 1972, pág. 19).

## MARCO TEORICO

## CAPITULO 1

## SISTEMA EDUCATIVO TRADICIONAL

La práctica pedagógica actual está militando bajo las banderas de la reforma, en todas partes se plantea la cuestión de si la organización y sistema de nuestras escuelas sus finalidades y planes de enseñanza, los principios metódicos de la misma, la conducta de los discípulos, el espíritu ético de la enseñanza y la educación y, finalmente el contenido de nuestros libros de texto, corresponden ya a las grandes exigencias de la ciencia y cultura de nuestro tiempo; sin embargo, y a pesar de lo anteriormente mencionado subsisten modelos llamados tradicionales de educación, que no por el hecho de ser antiguos son ineficaces, sino porque muchas veces desdeñan lo que la pedagogía actual les brinda. Previamente a la descripción de esos modelos tradicionales, consideramos importante señalar que la educación no es sólo un conjunto de técnicas que podrían ponerse al día por medio de experiencias apropiadas. Es verdad que las técnicas significan mucho y no conviene descuidar las didácticas particulares, ni la pedagogía experimental, pero, por encima de ellas existe una búsqueda más difícil y más urgente: en qué consiste el fin y el espíritu de la educación. (Chateau, 1959).

Herbart (citado por Chateau, 1959), señala que un

método educativo sólo puede evaluarse por el adulto que contribuyó a formar, no basta con conseguir, en cierto modo una laboriosidad en el presente escolar, pues de qué le sirve a un niño asimilar perfectamente una determinada disciplina, si ésta sólo consigue embotar su ingenio.

Ginsburg y Opper (1979) p. 216, definen así el método tradicional: "por métodos tradicionales entendemos los casos en que el maestro utiliza un plan lectivo para dirigir a los estudiantes a través de una determinada secuencia de materiales, intentos para transmitir el material a los estudiantes mediante lecciones y otras explicaciones verbales, esfuerzos para que todos los estudiantes cubran esencialmente los mismos puntos del programa y el empleo de un texto como medio básico para la instrucción. Bajo estas condiciones, los estudiantes adoptan posiciones fijas en el aula, hablan entre sí con riesgo de castigo, se les pide que escuchen al maestro, deben estudiar el material que el maestro crea necesario para estudiar".

Por supuesto que no podemos ejemplificar una escuela en que se observen todas las características anteriores. En algunas, ya no se practica tanto el verbalismo, pero subsisten los horarios, o los castigos, en otras, se considera a éstos, obsoletos, pero se dictan las lecciones, y, así, hay infinidad de casos. Además, en algunas escuelas se han introducido algunos materiales aislados de los que se utilizan

en las escuelas activas, así como algunas actividades e incluso ideas.

En la presente investigación se toma como modelo de escuela tradicional a quella en la que predominan las características generales, que la describen (según los autores que aquí se presentan), sin tomar en cuenta si hacen uso de algún material didáctico, de algún sistema pedagógico, o si apoyan a algún específico método en algún aspecto.

En general, el método de instrucción es autoritario, y como las actividades no son fáciles y siempre gratas, el maestro tiene que reprender constantemente. El método docente era el de Herbart, de principios del siglo XX, el centrado en el maestro. (Chateau, 1959).

El carácter autoritario de esta enseñanza era también un testimonio de la atmósfera social de la escuela. El maestro era el monarca de la clase, quien determina la conducta que el alumno debe observar (Makarenko A., 1980).

Se consideraba entonces, y aún ahora, en algunas escuelas como virtudes escolares, la sumisión y la obediencia más que la iniciativa y la independencia del alumno. Existe una jerarquía en el salón de clases y también en la administración escolar: los alumnos esperan los decretos del maestro,

éste, los del director, el director de las autoridades municipales y las autoridades, de Estado.

Esta metodología educativa surgió de la consideración del hombre en una época, como "animal racional", se despreciaba la parte animal como algo enemigo del mismo hombre, como la raíz de todo desorden, a la que teníamos que dominar. Por tanto, se exaltó la parte racional hasta identificarla con los conceptos de intelecto, mente y pensamiento. Se consideró al hombre sólo inteligencia. Así "se cultivó la educación de la mente- que en ocasiones se identificó con la memoria- hasta reducir la educación al cultivo de la facultad de recordar, descuidando los otros factores de la educación". (Valero J., 1975, pág. 17).

Con frecuencia se ha enfatizado mucho el que los alumnos posean una serie de conocimientos, olvidando los restantes aspectos de la educación integral: capacitar para un adecuado desenvolvimiento en la vida, favorecer la adquisición de hábitos, actitudes, etc. En muchos planteles aún se valen de resúmenes serviles, recitaciones monótonas y estereotipadas, de un sistemas expositivo, verbal, persuasivo, que fatiga a los alumnos covirtiéndolos en receptores. (Valero, 1975). Se dan extensas y minuciosas explicaciones, en forma rutinaria e impersonal, apoyándose en la consideración del hombre como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio.



Predomina el trabajo teórico del maestro y la actitud receptiva del alumno. Todo esto hace que el alumno ya no piense por sí mismo, sometido a programas sin imaginación, en un medio en que el profesor toma todas las decisiones; lo que hacen es obtener un aprendizaje superficial. Muchos niños hoy en día, continúan aprendiendo de memoria, contestando preguntas estereotipadas con respuestas estereotipadas, no utilizan su imaginación ni creatividad. Es un hecho que hoy, mucha gente joven sólo puede hablar y pensar en abstracciones y generalidades vagas. ¿Es culpa del niño estar mal preparado o el defecto radica en la estructura de nuestro sistema educativo actual y, en verdad, en los padres mismos, por poner demasiado énfasis en la dependencia?" (Hainstock E., 1081, pág. 24).

Algunos autores exponen sus puntos de vista, sobresaltando algún aspecto particular de la escuela tradicional.

Gilbert (1977) afirma que los programas del sistema tradicional siempre han dado mucho énfasis a la verbalización. La lectura, por ejemplo, y la escritura han constituido los ejes de los programas, y no resta su importancia a tales aprendizajes pero esto ha dado a un abusivo empleo de la palabra, principalmente en niveles en que los niños lo que más bien requieren son situaciones concretas. Continúa explicando que mucho ha influido la religión para que este corriente, nacida

de la antigüedad, subsita. La pedagogía cristiana, especialmente jesuita, ha contribuido en forma importante, a partir del siglo XVI. La enseñanza basada en el evangelio es una clara muestra. ¿De qué modo hacer conocer las enseñanzas de la Iglesia si no por la lectura? Este mismo autor, Gilbert (1977), también expone que es en la enseñanza colectiva en donde el maestro ejerce mejor su autoridad, no hay mucho contacto con los alumnos en forma personal, los dirige como desea, le basta con disponer de autoridad, con mantener una disciplina estricta, enseñar con claridad y método, con desarrollar al mismo tiempo en sus alumnos esas virtudes imprescindibles para el funcionamiento del sistema que son la docilidad, obediencia, confianza y atención.

Gilbert (1977, pág. 40) opinando sobre la lección, señala que "se perfeccionó entonces el aspecto metodológico de la lección que se dictaba. Así, se creyó haber encontrado una solución feliz haciendo de las clases elementales la imagen misma de la escuela secundaria; hasta hay que llegar a decir que la escuela primaria, transformada de este modo con sus clases homogéneas y su maestro conferenciante en un estrado, atrincherado tras la barricada de su cátedra como su predecesor remoto en Roma, prefiguraba la organización universitaria.

Cabe decir que hay quien expresa que "los mecanismos escolares son extraños a la vida social contemporánea del

mismo modo que se halla excluida con sus problemas del campo educativo. El mundo de la educación es una especie de isla donde los individuos separados del mundo se preparan para la vida permaneciendo extranjeros a la misma". (Montessori, 1971, pág. 23).

Pero hay opiniones diferentes, que subrayan el aspecto social de la educación, que no están acordes con el divorcio supuesto entre escuelas y comunidad. De hecho, las escuelas públicas o privadas, para su funcionamiento deben subordinarse al estado, lo que asegura una comunidad de ideas y sentimientos entre los ciudadanos, sin la cual no podría haber sociedad, tal como dice Durkheim, toda vez que el Estado es un instrumento social (Gómez L., 1981).

Pero aunque se diga que la educación es un instrumento social y un reflejo a la vez de la sociedad, ¿es, en realidad la vía para que el alumno llegue a interesarse por sus problemas comunitarios y sea un elemento activo que la beneficie?.

### 1.1. FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE TRADICIONAL DE EDUCACION

Todo sistema pedagógico presupone cierta concepción del mundo y de la vida y se funda en la filosofía. Por ello, se expondrán los fundamentos filosóficos de la escuela llamada tradicional.

1. El hombre está constituido por una doble naturaleza: cuerpo y espíritu.

2. Énfasis en la función intelectual, pues se considera que la mente es superior al cuerpo.

3. Represión de impulsos, pues se concibe como "mala" algunos aspectos de la humanidad.

4. La relación del niño con el ambiente es naturalmente posesiva, y sus características son el resultado del ambiente.

5. Sobresale la disciplina proveniente de un agente externo, considerando que el niño es un agente reactivo, no tanto activo. Esquematizaremos la relación sujeto - ambiente de este enfoque:

Ambiente

suje  
to

(Bowen y Hobson, 1986)

Esta forma de planteamiento de la naturaleza humana proviene desde la antigüedad, es decir, podemos remontarnos

al siglo V y IV a.d.C. y encontraremos en Platón y Aristóteles muchas ideas que fundamentan técnicas pedagógicas subsistentes. Desde entonces, se daba prioridad al intelecto y a la trascendencia del cuerpo limitante y del espacio. Como era más importante el mundo de las ideas, se enfatizaba el aprendizaje del lenguaje y las matemáticas (capaces de representar a las ideas) (Bowen y Hobson, 1986).

Ya en el siglo XVI aparece el libro de texto uniforme, y así hubo una separación de grados muy estricta. Jacobo Sturm, de Estratesburgo, ideó la secuencia de los nueve grados.

Con respecto a la autoridad del maestro, desde entonces se consideraba absoluta. La función del maestro es impartir a sus alumnos el conjunto requerido de la asignatura, se presta poca atención a las diferencias individuales o a los intereses de los niños, se exige a éstos que permanezcan quietos o pasivos, para lo que es común la aplicación de técnicas coercitivas. Se pasa por alto el desarrollo de potencialidades o autorrealización. La escuela se separa de la vida exterior y prepara para el futuro, más que enriquecer el presente. Se insiste en el conocimiento que se debe adquirir. (Bowen y Hobson, 1986) Además, el conocimiento utilitario práctico se considera apropiado sólo para los menos capaces. Se perciben ciertas diferencias, aunque en ambos se resalta el intelecto, entre los enfoques platónicos y aristotélico.

Platón y la forma del conocimiento.

Para él, conocer es recordar lo que ya se tenía dentro, y a ello contribuye el hablar, lo que desarrolla las ideas y acrecienta la conciencia de lo que se ha olvidado. Plantea que la calidad del pensamiento depende de la naturaleza existente de la mente individual, lo demás sólo auxilia, de aquí que el maestro haga preguntas que ayuden al alumno a ordenar sus ideas. La naturaleza de la existencia, o mejor dicho el propósito de la misma, es, según Platón, que el hombre tiene que convertirse en lo que ya es, latentemente.

Educación platónica. La educación se halla vinculada con la presuposición filosófica de la interrelación total del cosmos y de la operación del equilibrio en la naturaleza: ahí gente para ser educada en las artes liberales, y otras en las manuales. Se elige a los individuos dotados para trascender el mundo visible y pasar al abstracto o ideal.

El plan de estudios se basa en las matemáticas porque el estudio de éstas libera la mente de los casos particulares y permite la concentración en los universales. Además, de esta forma se piensa de modo abstracto, pensamiento puro, sin formas físicas que engañan. (Bowen y Hobson, 1986).

Después de lo anteriormente expuesto, quien esto

escribe se pregunta: ¿qué sucede con nuestro mundo cotidiano de apariencias, en esta distinción entre el mundo real de las formas puras y abstractas? Si el conocimiento intelectual es la meta suprema, ¿qué pasa con nuestras ocupaciones que en su mayoría no requieren pensar? La suposición platónica de que la gente tiene diversas capacidades y aptitudes, y que sólo los más aptos tienen derecho a la educación del mundo de las ideas, ¿no alienta acaso a obtener la mayor calificación o grado? Esto conduce a una educación sumamente elitista, en la que sólo unos pueden triunfar.

#### Aristóteles y la naturaleza del conocimiento.

Plantea el método inductivo de conocimiento. Se abstrae a partir de casos particulares, por lo que una de las tareas fundamentales es dar al niño las experiencias concretas necesarias "para realizar ese juicio reflexivo final que conduce al conocimiento definitivo". (Bowen y Hobson, 1986, pág. 85).

Planteamiento de la naturaleza del hombre, según Aristóteles: Cuando el hombre nace, es una tabula rasa, en la que se perciben las experiencias sensoriales y luego, por la acción de la potencia racional latente en la mente, se estructuran los principios generales. Podría decirse que Platón es más atractivo para el místico, y Aristóteles para

el práctico, pero, lo mismo que Platón, da suprema importancia a la capacidad de razonar, aunque también concibe al hombre con tres funciones: razón, deseos instintivos y función vegetativa. Aún así, la meta educativa de Aristóteles, al igual que de Platón, es producir filósofos o al menos hombres que tengan tiempo, inclinación o capacidad de entregarse a la vida de la razón y la contemplación.

## 1.2. BASES CIENTÍFICAS DE LA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Se ha hablado mucho del extremado uso del verbalismo del completo control del maestro de lo que ocurre en las clases, cabe a estas alturas preguntarse ¿en qué podía basarse esta pedagogía? ¿es que sólo era sustentada por ciertos principios provenientes de la filosofía, como hemos visto en el apartado anterior? ¿Qué papel jugó la ciencia en el método pedagógico tradicional?.

Mencionaremos nuevamente el trabajo de un autor alemán, que, a comienzos del siglo XIX, publicó algunos trabajos pedagógicos resonantes: Juan Federico Herbart. Su culto fanático a la lógica y a la matemática fue el punto de partida para la elaboración de una pedagogía que consagraba al magistrocentrismo dándose una especie de cimiento científico. (Gilbert, 1977).



El método herbartiano consiste en enseñar con lógica, en impartir en consecuencia lecciones repetitivas, para ser aprendidas. Esta forma de enseñanza, supone una igualdad de inteligencias, señala Dottrens, en 1936 (citado en Gilbert, 1977). Rechaza las doctrinas de las facultades del alma; él piensa que la vida psíquica es un mecanismo de representaciones (filosofía mecanicista) o ideas que se forman por lo que llega de los sentidos y los sentimientos se producen por la interacción de esas ideas. Es decir, que si algo se desea, es porque alguna representación hizo presión. Por eso dice que "el carácter moral, fin de la educación, se alcanza por la instrucción, la disciplina y el gobierno". (Larroyo, 1982). La instrucción es esa construcción de ideas que se dan en la conciencia del educando. Esas representaciones son las que hacen actuar al hombre. La educación debe adueñarse de las ideas que preexisten en el hombre y que le pueden dañar, y formar nuevas unidades de representaciones que determinen o cambien la conducta. Del intelecto depende el sentimiento, la conducta, la voluntad. La enseñanza debe ser atractiva, sin violencia, con muchos intereses. Lo excelente de su trabajo es que fundamenta su doctrina pedagógica, aunque hizo una excesiva sistematización. (Larroyo, 1982).

El método de Herbart presenta las siguientes características, algunas de las cuales, en apariencia, son las deseables en el método de la escuela nueva o activa, pero que con

un análisis de las mismas, puede descubrirse que son sólo eso: aparentes semejanzas. El método herbartiano es, por tanto:

1. Intuitivo: supone que el niño entra a la escuela con ideas ya generales de las cosas, y que asimilará con rapidez las informaciones que se le presenten por este mismo hecho; (puede apreciarse una semejanza al pensamiento platónico ya descrito). Sin embargo, no todos los niños han tenido los mismos estímulos y por tanto la percepción de los acontecimientos difiere.

Mussen, Conger y Kagan (1983); p. 240 dicen que:

"La percepción es un proceso por el cual los niños descubren, reconocen e interpretan la información procedente del mosaico que son los estímulos físicos". O sea que, cada quien registra sus estímulos previa asociación.

2. Inductivo: es decir, que parte de ideas generales para luego llegar a las situaciones particulares. Esto se conecta con la característica anterior. No sería reprochable esto si el alumno por sí mismo realizara esta inducción, pero la realidad es que se vé forzado a particularizar determinados hechos o ideas, dirigido por el maestro. Ocurre más bien lo contrario. Cuando un niño vive algún acontecimiento especí-

fico, enseguida lo aparea con algún esquema o concepto más general que encierre rasgos esenciales de ese acontecimiento. (Mussen, Conger y Kagan, 1983).

3. Activo: ésta, es una de las características que, aparentemente iguala a la de la escuela activa, sólo que la actividad que ha predominado es la de tipo intelectual y verbal, lo que no es, por supuesto, desdeñable. El mismo Piaget (citado en Mussen, Conger y Kagan, 1983) afirma que el concepto de "actividad" implica, no sólo movimiento físico, sino que el niño es cognoscitivamente activo e inventivo, que continuamente está tratando de forjar una comprensión más coherente de los acontecimientos del mundo. Pero no hay que caer en el extremo de suprimir la actividad física, sobre todo en niños pequeños.

4. Concreto: aquí también podríamos pensar que se trata de una característica de la escuela activa. Se refiere al uso de objetos tangibles. Mas es en la escuela activa, en donde el alumno tiene una completa libertad en el uso de algún material concreto, no así en el caso de la escuela tradicional, en donde sí es verdad que presentan materiales concretos, pero no son siempre satisfactores de necesidades. (Gilbert, 1977).

5. Práctico, con esta palabra, Herbart se refería

a la utilidad de lo que enseñaba. En ese punto, hay acuerdo con la escuela activa. El método, no es del todo criticable. Mucho se debe en realidad a Herbart; lo que le han reprochado algunos autores como Gilbert (1977), es que el método sea más lógico que psicológico, y también que presente como figura central al maestro así como una didáctica autoritaria. Además Herbart fue el primer hombre que se valió de la ciencia para hacer todo un sistema educativo, lo que no había sucedido con anteriores autores. (Larroyo, 1982).

En esta investigación, se presenta al sistema herbartiano como base del modelo tradicional actual, considerando por supuesto, que en algunos planteles se han utilizado algunas ideas de educadores de escuelas activas, y sus materiales, en forma aislada.

Durante el siglo XIX se crearon grandes escuelas (Politécnico, Normal Superior, Facultades de medicina), lo que condujo a la enseñanza de los métodos de investigación. Hubo nuevos laboratorios, se requirió de científicos para la resolución de problemas. Aparece un hombre, Claude Bernard (1803-1878), quien, con el método de la experimentación, ya no sólo se contentó con observar los fenómenos, sino que se les iba a provocar para observar los resultados producidos.

Aparece el interés por la medición, lo que daría

más rigor al método. Esto hace nacer un espíritu de racionalismo en todas las áreas, sólo se creía en lo que podía comprobarse. Sin embargo, no por ese culto a la ciencia, desaparecieron las ideas de Bergson, por ejemplo, de carácter filosófico, (Gilbert, 1977), quien destacó por debajo de las fluctuaciones del yo superficial, la permanencia de un yo profundo, que escapa por la unicidad de su experiencia a las determinaciones externas.

Puede apreciarse un acercamiento al psicoanálisis corriente, que después aparece con Freud, pero a quien más bien hemos situado dentro de la escuela activa como su antecedente, por su preocupación por el desarrollo personal y psicológico del niño.

La psicología científica comenzó a abrirse paso, con autores como el inglés Galton (1822-1911), quién utilizó por primera vez la medición en las investigaciones antropológicas; Rieger, psiquiatra alemán de 1895, quien hizo un inventario psicológico del comportamiento de uno de sus pacientes; Cattell psicológico de E.U., quien elabora pruebas para trazar perfiles psicológicos de un individuo (medición de sensibilidades y tiempos de reacción, etc.); Binet (1905), introdujo la medición en el diagnóstico del retardo mental, y luego ya se obtienen con los tests, las edades mentales de los sujetos o cocientes intelectuales. (Gilbert, 1977).

A esta pedagogía se le llama experimental, por el afán de la medición.

## CAPITULO 2

### SISTEMA DE ENSEÑANZA MONTESSORI

#### 2.1. FUNDAMENTOS DEL SISTEMA DE EDUCACION ACTIVA

El sistema de educación activa, o la educación activa, como se le conoce, en realidad agrupa a varias escuelas, que comparten el interés por el desarrollo del niño y se abocan a sus necesidades. Tienen más semejanzas entre sí estas escuelas, que diferencias; y éstas, dadas por los diferentes enfoques de sus representantes (Montessori, Piaget, escuela de Summerhill, la escuela inglesa, etc.). Por lo que las agrupamos para denominarlas "escuela activa", cuando no nos referimos a alguna específicamente, en este trabajo.

La escuela activa parte de la idea de que la relación del niño con el medio es naturalmente activa, o sea, que la realidad psicológica procede de su interior, los ambientes sólo son lugares donde se verifica su natural desarrollo. Subraya la integración del ser humano que, en vez de fomentar la disciplina impuesta, favorece la autodisciplina. Podemos esquematizar la relación organismo - ambiente, así:

## Ambiente

sujeto

(Bowen y Hobson, 1986)

Concede igual importancia a la mente que al cuerpo, no como en la pedagogía tradicional en la que la mente ocupaba un lugar preponderante, dejando en plano secundario, o en el olvido, al cuerpo. ¿Qué llega a suceder con este enfoque? Que los seres humanos, sin exagerar, tienen plena conciencia de su cuerpo sólo cuando éste les molesta, de ahí que a través de su existencia adolezcan de inexpresividad corporal, y manifiesten rigidez como consecuencia de un encadenamiento de hábitos fijados por las convenciones culturales de nuestro medio. Con esto no se quiere decir que el hombre no sea capaz de sentir sino que se halla coartado para manifestarlo corporalmente. (Stokos y Schachter, 1984).

Como los impulsos son considerados, o neutrales o "buenos", (depende del método o autor) como guías que son del crecimiento, se permite satisfacerlos. Aunque fue mucho



después, desde el siglo XVIII, Rousseau ya abogaba por la abolición completa del aprendizaje formal a base de libros en la infancia. Propuso que el niño aprendiera conforme su propio desarrollo, a su propio ritmo y en un ambiente práctico no verbal (Bowen y Hobson, 1986).

Los intereses y necesidades del niño se consideraron el factor principal para decidir qué se debe enseñar, y en vez de un plan de estudios se prefiere el conocimiento práctico e instrumental. Neill (1980) pág. 62, autor del siglo presente dice al respecto: "piénsese en lo que acontece con el interior del niño que vemos sentado ante su pupitre; sabemos cómo está en aritmética, pero ignoramos qué es lo que hay detrás de esa máscara falsa que la disciplina convencional le obliga a llevar durante todo el día. Permítaseme suponer algunas de las cosas que ocultan esa máscara. Le preocupan su origen y las mentiras que cuentan acerca del mismo. Le preocupa su sexo y se pregunta si se morirá o irá al infierno si se toca sus genitales, le preocupan toda clase de problemas que confronta su hogar: su temor al padre cuando éste alza la voz, sus celos hacia su hermano, etc...".

Consideramos importantes el apartado transcrito pues claramente refleja la preocupación por la realidad del niño, sus intereses, ajenos las más de las veces a los del mundo adulto. Por lo anterior, el papel del maestro consiste en

fomentar el desarrollo de potenciales individuales, no en moldear a los niños de acuerdo a un patrón preestablecido. El maestro es un guía y no una figura autoritaria, por lo que las técnicas coercitivas se emplean sólo como último recurso y si es que se emplean.

Otro factor importante que interesa a las escuelas activas es el contacto con la vida exterior a la escuela.

La educación se vé tanto como enriquecimiento del presente, como preparación para el futuro.

El cambio revolucionario fomentado por Rousseau es que "en vez de que la educación se centre en lo que enseña (la materia) se debería centrar en QUIEN es enseñado" (Bowen y Hobson, 1986, pág. 123). Se destrona la asignatura como elemento básico en el proceso educativo, y al maestro como figura de autoridad, cuya función es impartir la materia del alumno. Esto significa que la educación se centra en las necesidades del niño. Como puede observarse, la educación centrada en el niño es la característica sobresaliente del sistema activo de la educación.

Sobre la naturaleza de la existencia, se plantea que el niño no es una tabula rasa, sino que nace, conteniendo en sí mismo las potencialidades para el desarrollo educativo

deseable, por lo que la función del maestro es permitir que esas potencialidades se desarrollen de acuerdo a sus propias leyes, sin patrones externos. Rousseau fue más allá al afirmar que el hombre es naturalmente bueno (Bowen y Hobson, 1986), lo que intrínsecamente se advierte en todos los métodos educativos activos.

A principios de siglo, Dewey reacciona contra la educación tradicional, no podía imaginarse un mundo con miembros participantes con tales prácticas educativas. Quiso desterrar el plan de estudios limitante que obliga al niño a ver al mundo de una forma acabada, y no lo aliente a descubrir lo dinámico que puede ser. Sería sumamente efectivo que, en la educación, los alumnos pudieran abrirse a toda clase de ideas en el mundo en que viven, especialmente a las que desafían y amenazan los juicios propios; sólo así se incrementaría su percepción del mismo y se desarrollaría su creatividad (Echeverría S., 1984).

Características de un buen programa, según Dewey, son:

a. Está en relación con la experiencia personal del niño. Actividades manuales.

b. Eficacia pragmática, o sea, si con el programa

se alcanzan los objetivos propuestos (Chateau, 1959).

Dewey concibió la vida como actividad, así que desechó los pupitres clavados al suelo, puso bancos móviles, desapareció la mesa del maestro, permitió que los niños se levantaran, hablaran, al tiempo que estudiaban asuntos relacionados con su vida.

Dewey habló también sobre la experimentación que el niño debe hacer continuamente en la resolución de sus problemas, o sea que, usando el método científico, el niño logra dar con las respuestas más adecuadas para él, que si le diéramos soluciones preestablecidas que inhiben el pensamiento el cual sólo se desarrolla ante retos (Bowen y Hobson, 1986).

Criticó la dualidad mente y cuerpo, y, por tanto, lo liberal (idea pura) y lo aliberal, ya que consideró que todo aquello que contribuye a la solución de los problemas es potencialmente liberador y no es exclusivo de ninguna clase especial de estudios.

La escuela activa comenzó a concretizarse ya a fines del siglo XIX. La época era la oportuna: énfasis en la psicología, publicaciones científicas, revistas educativas, y se constituyen asociaciones, escuelas o sociedades bajo un signo de la educación científica, como por ejemplo, la Sociedad

de Pedotecnia, de Decroly (1906); el Grupo Francés de Educación Nueva, de Cousinet (1945), en 1900, las Casas de Niños de María Montessori, en 1915, la Casa de los pequeños, de las señoritas Audemars, en 1923 las escuelas de Peterson, en 1925, las escuelas de Celestin Freinet y su invención de la imprenta en la escuela (Gilbert, 1977).

Deseo hacer mención especial de la Odenwaldschule, un internado alemán, educativo y rural, cuyos alumnos viven como en familias y en contacto permanente con los bosques, se les impulsa a trabajar en talleres de alfarería, carpintería cocina, electricidad, además de sus asignaturas base. Por esta habilidad manual que logran tan eficazmente, adquieren un sentimiento de valoración y estabilidad interior, lo que repercute en sus espíritus de ayuda y en la perseverancia que demuestran (Becker Gc., 1988). Ya que hemos mencionado lo que se realiza en un lugar de Alemania, cabe mencionar que también en Gran Bretaña, actualmente y desde 1982, se creó una Comisión: Manpower Services Commission, que defienden planes curriculares que no presentan las materias tradicionales, sino sólo las que considera útiles (preparatorias al mundo del trabajo y al desarrollo social y emocional (Pring, 1989).

En esta investigación, por su objetivo, sólo se tratará del método Montessori. Según Gilbert (1977), éste, responde

a la mayoría de los principios de la escuela activa. Es decir, la importancia que le asigna al ejercicio individual, concreto y lúcido, por su concepción liberal y serena de la disciplina, por su fé en las posibilidades de creación del niño, por el respeto a su individualidad y por su concepción del papel del maestro - educador. Por supuesto que, también como otros métodos ha recibido críticas, como veremos después.

## 2.2. EL METODO MONTESSORI. SU FILOSOFIA

El método Montessori comenzó en Roma, a donde fueron llegando visitantes extranjeros, pues la noticia del trabajo de la doctora se propagó rápidamente. La Dra. Montessori comenzó a viajar por todo el mundo, estableciendo escuelas y centros de capacitación para maestras. Así llegó a Asia, China, Japón, Africa, Canadá, Latinoamérica y E.U., en donde hizo una gira en 1912. Se abrieron ahí escuelas, y así como cobró auge, surgió un torrente de críticas a sus teorías educativas, e influenciadas por el profesor Kilpatrick (1914) famoso en el mundo pedagógico, exponente de la filosofía de John Dewey (y es que había mucha semejanza entre Dewey y Montessori en realidad).

Así que el tremendo auge del sistema Montessori en EU., llegó a su cúspide poco tiempo después tan rápidamente como había empezado; ya en 1918, algunas publicaciones sólo

mencionaban el método. Pero 40 años permaneció en el rechazo el sistema Montessori. Pero en otras partes del mundo, se siguió extendiendo (Lillard, 1977). Sólo después de cinco años de su muerte, renace el sistema en E.U., gracias a una joven madre norteamericana llamada Nancy Rambush; ¿qué sucedió entonces, que fue aceptado? Influyeron algunos factores principalmente: Estados Unidos vivía desilusionado de su sistema educativo, viendo que los alumnos parecían computadoras y que desertaban, los padres, por tanto, buscaban nuevos enfoques, estaban receptivos. Otro elemento que influyó fue el envío del satélite ruso, que hizo sentir a E.U. que estaban en desventaja en la formación de sus ciudadanos. Además, hubo, en la década de los 50's una evolución gradual de la psicología y la educación, que confirmaron las teorías y prácticas del sistema Montessori. La Dra. Montessori creía que el niño debe tener ciertas condiciones en su medio ambiente o no se desarrollará normalmente, y que, además, cuando ocurren periodos de comportamiento desordenado, "es porque el niño trata de decirnos que una gran necesidad suya no está siendo satisfecha". (Lillard, 1977, pág. 45).

En México, también fue época oportuna la década del 40 al 50. En 1945, se iba abriendo el camino de la democracia educativa en México. Se hacía a un lado la tendencia marxista de años pasados en la educación, con la llegada a la Secretaría de la Educación Pública de Jaime Torres Bodet; se reformó

el artículo 30. de la Constitución y ya no se habla de crear en la juventud un concepto racional de Universo y de la vida social, como en la época de L. Cárdenas, en 1935, sino entre otras cosas, de la formación integral del alumno.

El propósito básico del método Montessori, es liberar el potencial de cada niño para que autodesarrolle en un ambiente preparado. Se respeta la maduración del niño, pues "la mejor manera de preparar al niño para el porvenir es trabajar para satisfacer sus necesidades de desarrollo actuales". (Chateau, 1959, pág. 248).

Se considera al niño capaz de formarse a sí mismo (autodesarrollarse) y educarse (autoenseñarse) y esto en un ambiente libre para que él mismo realice las tareas elegidas, pero requiere de un ambiente diseñado y equipado especialmente para satisfacer sus necesidades. (Orem, 1974).

Características importantes del método Montessori son los materiales y ejercicios didácticos seriados para desarrollar la inteligencia, motricidad y los sentidos. Las actividades individuales y en grupo desarrollan la capacidad perceptiva, la coordinación del cuerpo y las aptitudes para el lenguaje y la matemática. Los ejercicios llamados "para la vida práctica" enseñan al niño a cuidar de sí mismo (vestimenta, peinado...) y del ambiente (barrer, limpiar, etc.)



capacitándolo para lograr el dominio de sí mismo y de su medio.

Se expondrá a continuación algunos puntos fundamentales del método Montessori; (Orem, 1974).

1. Preparación en cuanto a la observación para lograr primero capacidad perceptiva y luego, conceptualizadora.

2. Preparación programada, práctica, precisión y perfección.

Ejercicios sensoriales, motrices e intelectuales.

Freire también alaba el hecho de que el alumno vaya hacia el mundo a analizarlo, después que lo haya percibido con los sentidos, solo así se llega a la razón y al saber. (Carbonell, 1982).

3. Autoproceso e individualidad. El niño, intrínsecamente motivado, se esfuerza para lograr el dominio de sí mismo y de su ambiente, trabaja a su ritmo y con ejercicios seleccionados por le mismo.

4. Movimiento, actividad y trabajo. Además que se educa a los músculos, se aprende haciendo, y el niño aprende hábitos de trabajo y orden.

5. Libertad y espontaneidad. El niño aprende que puede satisfacer todas sus necesidades pero que también son importantes las de los demás.

6. Ambiente estructurado, estímulos graduados por materiales que permiten el control de errores.

Bee H., (1986, pág. 152) indica sobre el tema: "si el cambio de un conjunto de estrategias a otro requiere objetos o acontecimientos que no vayan con su sistema, entonces el ambiente que no ofrezca muchos estímulos, que no precisa de muchas adaptaciones, hará que la secuencia sea más lenta, comparada con la secuencia en un ambiente rico en experiencias nuevas y de estimulaciones. Un niño necesita 'comida para su mente', algunos ambientes ofrecen una alimentación más rica que otros, así como unas dietas alimenticias son más nutritivas que otras".

7. Períodos sensibles, "son bloques de tiempo en la vida de un niño, en los que él está absorto ante una característica de su medio ambiente, con exclusión de todas las demás". (Lillard, 1977, pág. 58).

Se puede hablar de los períodos sensibles del:

- Orden (1 y 2 años), el niño necesita un ambiente

preciso y determinado.

- Uso de las manos y la lengua, si el niño las utiliza, desarrolla su inteligencia. El niño debe estar expuesto en esta etapa al lenguaje o no se desarrollará,

- Caminar,

- La fascinación con los objetos diminutos,

- Intenso interés social, el niño primero está de observador y después trata de tener un contacto activo con los demás; en general, se puede decir que si se pasa por alto algún período sensible, aunque después se presente el estímulo, el niño ya no lo asimilará igual. Mussen, Conger y Kagan (1969) explican que se han descubierto períodos sensibles o críticos en los cuales ciertos procesos se desarrollan más rápidamente. Si hay problemas en ellos, el desarrollo de determinado proceso puede afectarse. Así, se ha visto que el primer año de vida es muy crítico para desarrollar en el niño la confianza en los otros. Si el infante no desarrolla este sentimiento en este período, nunca lo hará. Además lo que ocurre en los primeros 3 o 4 años de vida son críticos para el desarrollo de la esquizofrenia, así como los años de la preadolescencia son críticos para la adopción de conductas delictivas.

El énfasis que ponía la Dra. Montessori sobre los períodos sensibles en la vida infantil también es compatible con la teoría de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia del niño. Piaget consideraba el desarrollo mental infantil como una sucesión de etapas o períodos, cada uno de los cuales surgía y se extendía del anterior, nuevas estructuras cognitivas y se forman y se integran de las viejas. Freud también sugirió el concepto de períodos sensibles en el desarrollo de los niños desde 1905; en 1935 Konrad Lorenz confirmó científicamente la existencia de períodos sensibles en aves, lo que abre a una investigación en el campo humano. (Lillard, 1977).

- Ritmo, equilibrio y orden,

- Descubrimiento y desarrollo, la observación avanzada de niños que trabajan libremente en un "laboratorio educativo experimental" culminará en una ciencia del cuidado del niño y una pedagogía científica.

El Método Montessori respeta al niño en sus derechos y se le acepta. En muchas escuelas, no hay relación emocional maestro-alumno, y es que el niño espera hallar muchas veces en la escuela lo que no tiene en su hogar. Si los maestros se acercaran afectivamente, los niños podrían identificarse con ellos y aliviarían la soledad de muchos, lo que motivaría

al alumno a interesarse en sus actividades escolares. (Glasser 1969).

La maestra, en una escuela Montessori es una observadora cuidadosa, se comunica efectivamente con el niño y programa su desarrollo en forma creativa. Neill (1980, pág. 58) señala que: "el principal interés de un maestro debería ser la psicología del niño y todas las materias escolares deberían ser relegadas a un término inferior".

Es importante destacar que en la atmósfera de una escuela Montessori, no hay competencia.

### 2.3. BASES CIENTIFICAS DEL METODO MONTESSORI

Tal vez, algunas personas que sólo han revisado superficialmente la filosofía del método de Montessori pudieran pensar que carece de fundamento científico, lo que está lejano a la realidad, pues comenzaremos diciendo que la dra. Montessori fue médico, por lo que utilizó el método científico. No es criticable la actitud de muchos de los legos; existen corrientes educativas que, efectivamente no poseen apoyo científico. Bowen y Hobson (1986, pág. 17) expresan que: "la literatura sobre educación se extiende más allá del reino de la teoría pasando a convertirse en una retórica emotiva en alto grado que con frecuencia contiene buena cantidad de trivialida-

des sin fundamento". Esto es lo que da razón al presente tema, que comienza con una breve reseña histórica.

A fines del siglo pasado, en 1870, empiezan a aparecer publicaciones de científicos que proponen proyectos educativos y critican el exceso de la intelectualidad, la memoria y el verbalismo. Comienzan a aparecer revistas de psicología, pedagogía, y se constituyen asociaciones, las que se mencionaron en el subcapítulo "Fundamentos de la escuela activa". Todo esto hace que la escuela activa vaya cimentándose en la ciencia psicológica, en la medida en que se obliga a tener una imagen justa del niño. La Dra. Montessori se basó en la Psicología del aprendizaje, y la del desarrollo, y realizó sus investigaciones igual que Piaget, por la observación del comportamiento natural en los niños, inicialmente en niños con deficiencias.

Piaget y Montessori se encuentran entre los observadores más avanzados que ha dado la historia. Ambos autores comparten tres ideas fundamentales, desarrolladas de manera independiente..

1) La capacidad mental se hereda y la educación depende de ella, si bien sucede lo contrario respecto del contenido del pensamiento.

2) La capacidad mental determina el aprendizaje. O sea que, en cualquier nivel del desarrollo, la cantidad de conocimiento adquirido por un niño no cambia la capacidad cualitativa de éste para solucionar problemas.

3) Hay relación entre las necesidades cognoscitivas y la conducta repetitiva.

Los enfoques de ambos, aun así, son diferentes. (Evans, 1987) Desde un principio, Piaget se interesó por la ciencia básica y Teoría. Por el contrario, Montessori se interesó por el cuidado del niño y su educación (pragmatismo), para alcanzar una mejor vida social en general.

La Dra. Montessori, con certeza ocupa su puesto junto con Froebel, Pestalozzi, Comenio, etc. entre los grandes educadores de la historia, pero por otra parte, también podríamos situarla junto a los grandes biólogos de todos los tiempos: Darwin, Fabre, Mendel, De Vries. "Su método de investigación es básicamente el mismo que el de los biólogos. También su meta era muy similar ya que, igual que ellos, su estudio se refería a las manifestaciones espontáneas de los organismos (Standing, 1980, pág. 8).

Se puede decir que el triunfo de María Montessori se debe a su metodología basada en la biología, se le compara

en este aspecto con el gran naturalista Fabre. La Dra. Montessori decía que Fabre no llevó a los insectos de su ambiente a su estudio para experimentar con ellos, sino que los dejó libres en el ambiente que más les convenía, y sin que su presencia interfiriera en las funciones naturales y modo de vida de los insectos, los observó con paciencia hasta que le revelaron sus secretos (Standing, 1980).

Pues eso mismo hizo María Montessori, con su poder de observación, estudió el comportamiento libre de los niños en un ambiente adaptado a la naturaleza del niño. Basándose en sus conclusiones, da forma a un método pedagógico para reconstruir los objetivos de la educación. "Si verdaderamente se quiere llevar a cabo una reconstrucción, el objeto de la educación debe ser el desarrollo de las potencialidades humanas". (Montessori, 1971, pág. 14).

Además, como resultado de investigaciones realizadas por autores como Dewey, Claparede, Decroly, se proponen cambios que repercuten desde la diferente actitud del maestro, hasta el tipo de actividades que realizar. Asimismo, no puede pasarse por alto la influencia de la aparición del psicoanálisis, en 1890 aproximadamente, pues por su dinámica de la personalidad en que se basa, abre las puertas a la consideración del niño en su personalidad, la influencia de sus relaciones, de su ambiente, de su forma de satisfacer sus necesidades



(Gilbert, 1977).

Señalaremos algunas características de la escuela Montessori que la investigación científica ha apoyado.

- El papel del maestro será de ayudante o guía, para que el niño guíe por sí mismo su desarrollo. Con respecto a este punto, el método Montessori ha recibido halagos, más también críticas, como veremos después. Se le ha tildado de directiva, porque los materiales que emplea ejercen una presión indirecta en el niño, sin embargo el niño no es presionado para jugar con tal o cual material, él tiene la libertad de jugar con él o no (Gilbert, 1977).

La psicología no acepta que el niño sea como un recipiente vacío que haya que llenar. Por numerosas investigaciones se ha demostrado que el desarrollo de un niño depende tanto de factores biológicos como de fuerzas ambientales, y entre los primeros se incluyen los heredados (Mussen, Conger y Kagan, 1983). O sea, que el niño no es una tábula rasa, como llegó a pensar Aristóteles y otros. Los niños... "deben aprender a pensar no a recibir pensamientos, deberá guiárseles, no llevarlos en vilo, sólo así aprenderán a caminar por sí solos". -Kant- (citado en Frankena, 1965, pág. 337).

La maestra Montessori tiene un papel similar al que

se usa en la terapia no directiva, en donde la meta no es imponer la voluntad de una persona sobre otra, sino liberar el propio potencial del individuo para un autodesarrollo constructivo (Lillard, 1977). El maestro trata con cada niño individualmente en cada materia, y así lo guía de acuerdo a sus necesidades individuales (Standing, 1980).

- Conforme al mismo proceso de autoeducación, surge la pedagogía basada en el interés; es decir que ya el niño no se le impondrá lo que "debe" aprender, sino se ofrecerá solamente al niño la gama de actividades y materiales, y él se dirigirá a la que llene sus necesidades.

En efecto, la naturaleza ha dotado al niño de una no aprendida tendencia a prestar atención inicialmente a algunos aspectos del ambiente, y esto puede observarse desde que el infante tiene menos de 2 meses. (Mussen, Conger y Kagan, 1983).

- Se busca, en la escuela activa, una continuidad con la vida, que entrar a la escuela no significa encerrarse en un ambiente ajeno a la realidad cotidiana, sino que el alumno aprenda a disfrutar su vida comunitaria. Sólo llenando esas necesidades sociales, el ser humano puede volcarse a su entorno.

Luis Gómez (1981) señala que si se abriera la escuela a la comunidad en que se encuentra, a sus necesidades y problemas, a su propia historia y su propia cultura, mientras más se relacionara la enseñanza con la vida, mejor se captaría la atención de los escolares y será más útil la enseñanza. María Montessori (1971, pág. 23), expresa que: "el mundo de la educación es una especie de isla donde los individuos separados del mundo, se preparan para la vida, permaneciendo extranjeros a la misma".

A manera de ejemplo, consideremos la importancia de las relaciones interpersonales o sociales. Dentro de la escuela, no tendría por qué dejarse en plan secundario el afecto al niño pues cuando éste se siente deseado, querido, desarrollará mejores relaciones interpersonales. (Gilbert, 1977).

Uno de los puntos importantes del método Montessori es que prescinde del espíritu de competencia y de su tren de resultados perniciosos. Es más, a cada momento les ofrece a los niños infinitas oportunidades para una ayuda mutua - que es dada con alegría y recibida gustosamente. (Standing, 1980).

- No hay sanciones, ni recompensas. Así, siendo que el niño trabaja, partiendo de su libre elección, sin compe-

tencia ni coerción, está libre del daño de un exceso de tensión de sentimientos de inferioridad y de otras experiencias que son capaces de ser la causa inconsciente de desórdenes mentales profundos más adelante en su vida. (Standing, 1980).

- Unión del trabajo manual con el trabajo del espíritu. Es decir, no se trata de moverse todo el tiempo para que el trabajo sea beneficioso, y como descansando la inteligencia, sino que cuando se manipule lo concreto, se tenga cuidado que se enlace con la inteligencia práctica, como dijo Piaget. En muchos casos, los alumnos se sienten fracasados porque no aprendieron que no sólo importa leer bien o memorizar datos. ¿Qué aprenden los muchachos de las primarias? A secas, las materias que el maestro les enseña con su mejor capacidad pedagógica. Lo que redunde a aprender a ganarse, si bien les va, el acceso a las áreas del provecho económico. ¿Y los demás, la inmensa mayoría de los que no pudieron ganárselo, por inadaptación a un sistema educativo que no los hizo partícipes de un género de relaciones humanas y sociales? Esa inmensa mayoría constituye la legión de fracasados que formarán en las filas de los que, con razón o sin ella se enfrentarán a su mundo, violenta y agresivamente, un mundo que les es ajeno en la medida que les es ajena su formación. (Glasser, 1969).

Antes de finalizar este tema, conviene aclarar cuál

es la postura del método de Montessori en torno a la disciplina, las recompensas y los castigos.

Este método, aunque precinde de la necesidad de coacción mediante recompensas y castigos, logra una disciplina más alta. Se trata de una disciplina que tiene su origen dentro del niño y no está impuesta desde afuera. (Standing, 1980).

"Es muy fácil que los adultos de hoy relacionen la disciplina con una educación autoritaria, en lugar de verla con un enfoque educativo basado en la libertad". (Hanrath, 1989, pág. 151). Lo peligroso de usar este último término: libertad, es que podemos caer en el error de relacionarlo con la educación permisiva. No beneficia al niño ninguno de esos extremos. El niño sólo debiera ser guiado por el adulto, con límites, pero no restricciones innecesarias que obstaculicen su desarrollo. Si el niño es respetado en su actividad natural, cuando el aprendizaje se basa en la vida misma, surge una motivación intrínseca para actuar, se deja automáticamente de memorizar para razonar, se aleja de la motivación externa y sus estímulos: calificaciones, premios, la "estrellita" dorada de la frente, y orejas de burro y el rincón. (Argudín, 1985).

Quando en los niños hay competencia, lo lógico es

esperar a unos ganadores solamente. Quien esto escribe está muy de acuerdo con Glasser (1969), cuando dice que es importante que el niño no crezca sintiéndose fracasado, y el sistema educativo tiene una gran responsabilidad. Debe ofrecerle muchas oportunidades y por eso acabará teniendo éxito, pero nunca se le exige que lo logre ajustándose a rígidas normas de tiempo, tales como años o seestres escolares. El alumno "debe aprender a usar el cerebro para su función básica: reflexionar". (Glasser, 1969, pág. 37).

En pocos casos se impulsa al alumno a esto, como afortunadamente ocurre en Pensilvania, en donde, en una escuela distrital se aplica un programa desde 1979, que induce a volver a los alumnos unos escuchadores activos y que aprendan a dar razón de sus creencias, por medio de diálogos propiciadores. (Derrico, 1988).

Un estudiante graduado en Ciencias políticas de la Universidad de California se expresó así: "...en el campo de la ciencia y de la técnica los cursos son aburridos y destructivamente rigurosos...los estudiantes se impacientan frente a esas tonterías en ciencias sociales y en humanidades.. cumplimos con nuestras obligaciones, pero ¿cuándo se piensa?. (Scott, 1974, pág. 94).

Hay poca oportunidad, por lo que se percibe, en muchas

escuelas, de expresarse, de criticar, pues hay temor a la represión. Es lo que se consigue cuando de niños, el alumnado es castigado o premiado. Existen investigaciones que señalan lo negativo de esa forma de "producir" conductas, lo que ya hemos visto cuando se habló de los descubrimientos sobre el castigo y el premio.

Aunque también existen resultados que hablan en favor de las recompensas y de lo negativo de los castigos, como la investigación que realizó Briggs. (citado en Freeman, 1947).

Alabó a un grupo de alumnos de escuela secundaria y censuró a otro grupo por mala actuación, teniendo por resultado que el 87% de los alumnos hicieron mejores trabajos después del elogio y el estímulo que después de las reprimendas y las amenazas de castigo. Hurlok investigó el mismo problema con 408 niños y niñas de 3o., 5o., y 8o., grados. Después de haber sido sometidos a los test de inteligencia National y Otis, se dijo a un grupo que había realizado una labor excelente y fueron incitados a mejorar su actuación. El otro grupo, comparable al anterior respecto a cociente intelectual inicial y edad cronológica fue reprendido por su labor deficiente y se expresó la duda de si realizaría otras mejor en el test próximo. Los grupos que fueron alabados o censurados aumentaron su escala de actuación en la misma proporción,

mientras que el grupo que no fue aplaudido ni reprendido no hizo prácticamente ningún progreso. (Freeman, 1947).

Otros investigadores han encontrado igualmente que es más eficiente alguna motivación que no hacer ninguna, pero registraron resultados contradictorios en cuanto a la relativa eficacia del aplauso y la censura.

Esto que sucede en la conducta individual también ocurre a nivel social. Hay sociedades que imponen al individuo sus reglas en forma obligatoria sin hacerlo participar y hay otras en donde es más frecuente observar relaciones de cooperación y que se caracterizan por crear una conciencia de las normas ideales al margen de todas las reglas. (Piaget, citado en Nach, 1966). O sea, que sólo por esas relaciones de cooperación se puede desarrollar, si desea llamársele así, una disciplina externa, la cual sólo tiene efecto en el niño cuando engendra autodisciplina, y esto ocurre en un ambiente en donde se permita la libertad. Rogers expresa que por un sistema de enseñanza en libertad (sin presión externa artificial) habría más alumnos creativos. "Hoy día actúan tremendas presiones culturales y políticas que propenden al conformismo, la docilidad y la rigidez". (Rogers, 1980, pág. 56). Se piden estudiantes técnicamente preparados pero no se interesan en una educación que mejore las relaciones interpersonales. Esas presiones piden pericia científica, inventiva para fabricar mejores



máquinas, poco importa la creatividad tomada en un sentido más amplio. "Podemos observar durante una hora un aula sin registrar entre los alumnos ningún ejemplo de creatividad o elección libre, salvo cuando el maestro les vuelve la espalda". (Rogers, 1980, pág. 57).

Holmes (Freeman, 1947) ha descrito una escuela Montessori en la que los niños estaban en libertad para ocuparse como desearan, no había un orden regular y no existía sin embargo desorden.

Hay otro punto que se ha mencionado como característica del método Montessori, el de la falta de calificaciones. Muchas personas, preocupadas por saber con precisión su rendimiento, se empeñan en etiquetarlo con un número... y bueno, es que también en la historia de la psicología y la pedagogía hubo una época en la que se dió énfasis a las mediciones. Fue cuando comenzó el uso de los tests mentales, que medían habilidades, y el cociente intelectual. No se desdeña la importancia de tales hechos, pues gracias a ellos se dió impulso al método científico en el estudio del hombre. Sin embargo no podemos regirnos por un número para saberlo todo de un alumno, y es lo que desgraciadamente ha llegado a suceder.

Freeman (1947) habla de lo importante que es evaluar con precisión al alumno, de la preocupación que existe por

hacer más confiables las notas escolares; en lo que no estamos de acuerdo, es en la obsesión de algunos maestros y padres porque el niño obtenga la nota más alta.

Posteriormente, para que no fuera tan duro para un niño que obtiene bajas notas se pensó en utilizar letras finalmente, como si el niño con una D no se sintiera tan mal como con un 5.

Textualmente, Glasser (1969, pág. 63), dijo: "Parece ser que, en nuestro actual sistema, sobretodo en la educación superior, un estudiante tenga dos caminos para escoger: concentrarse en las calificaciones y renunciar a pensar, o concentrarse en la reflexión y renunciar a las calificaciones. Desgraciadamente, si renuncia por completo a éstas, nunca podrá ingresar donde se enseñan materias importantes, pero si concentra todos sus esfuerzos para los promedios, puede graduarse sin comprender muy bien cómo puede utilizar los conocimientos que supuestamente ha adquirido".

Con todo lo expuesto, no se intenta dar la impresión de que el método de Montessori sea la panacea, ni la única forma efectiva, pero consideramos que es una alternativa, cuyos resultados hablan por sí mismos. Hay buenas y malas escuelas, como maestros, independientemente de la moda en la educación. El dar ejemplos de escuelas donde los métodos

modernos son pobremente usados, no significa que los métodos modernos sean inefectivos. Pueden encontrarse en todos los sitios, alumnos seguros de sí mismos, con espíritu de cooperación y simpatía y con rendimiento en sus trabajos que hablan bien de esos métodos. Esos chicos son alertas y aprenden con rapidez, lo que los sitúa en excelentes niveles de rendimiento educativo. (Rubinstein, 1972).

Habrán personas que concedan mayor o menor importancia al método educativo que se utilice. Goodell (1973) por ejemplo, no piensa como Neill, que poca importancia concede al método de enseñar, pues él expresa que el niño que quiere aprender lo hará, no importa cómo. A Goodell sí le importa el método, es decir, para ella, no es tan importante lo que enseña un maestro sino cómo lo enseña, no son las palabras que usa lo más importante, "sino la música con que transmite su mensaje". (Goodell, 1973, pág. 94), y por ello, el mejor regalo que un educador puede dar a un alumno, es su propia personalidad.

## 2.4. ESQUEMA COMPARATIVO DEL SISTEMA TRADICIONAL Y EL MONTESSORI

### MONTESSORI

La motivación principal es la autoformación del niño.

No existe la división en grados (los lapsos son de 2 a 3-años

Los alumnos trabajan en mesas en el piso, hay libertad de movimiento

Los niños se dedican a su plan de estudios, graduados según su propio ritmo, individualmente o en pequeños grupos, en distintas partes del ambiente educativo

Los niños están en contacto directo con el ambiente, es decir con las experiencias naturales, sensoriales y culturales.

### TRADICIONAL

Se da gran importancia a los grados, calificaciones, competencia.

Los niños se agrupan cronológicamente, de una sola edad por clase.

Los alumnos se hallan sentados en sus pupitres la mayor parte del tiempo para atender las lecciones del grupo.

La clase, en grupo, estudia una sola materia a la vez

Los maestros son los intermediarios del niño con el medio ambiente, con los valores culturales, etc.

Largas extensiones de tiempo permiten desarrollar a los niños una concentración inapreciable. Hay relativamente pocas interrupciones.

Se desarrollan aptitudes cognitivas decisivas antes de los seis años

Se proporcionan oportunidades más flexibles, multisensoriales para leer y escribir.

Los niños aprenden de sus iguales, con materiales que contienen control de errores, la función del educador es la de un guía

Los horarios de clase limitan el desarrollo de la concentración en el niño.

Las interrupciones son relativamente frecuentes: timbres intervenciones del adulto.

Se pospone el desarrollo cognoscitivo hasta el primer grado de la escuela primaria.

Se forman lectores básicos

El educador corrige los "errores" de los alumnos.

(Orem, 1974)

Incluimos también la didáctica diferencial que presenta Luis H. Méndes de Campos, director del Centro de Investigaciones de Florianópolis, Brasil (1983).

## DIDACTICA DE LA ESCUELA ACTIVA

## DIDACTICA DE LA ESCUELA TRADICIONAL

## Características

En término de orientación de aprendizaje

En términos de reglas de enseñanza

## Aula

Sesiones de estudio con posibilidades de experiencias múltiples y variadas

"Dar y tomar la lección"

## Profesor

El que dirige el aprendizaje Orientador de las experiencias de pensamiento. Democracia

Centro. El que sabe Transmisor de conocimientos Autoritarismo

## Consecuencias en la escuela

Disciplina basada en el interés y la participación activa y efectiva del alumno

Disciplina confundida con: inmovilidad y silencio

Acción cooperativa, participación

Individualismo en la acción Competencia

Apreciación de la materia en términos de desarrollo total del individuo.

Apreciación de la materia en términos de cantidad de materia retenida.

## 2.5. INVESTIGACIONES SOBRE LOS SISTEMAS TRADICIONALES Y MONTESSORI

Presentaremos, en primer lugar, algunas investigaciones que, sin tener como objetivos confrontar el sistema educativo tradicional con el Montessori o con otra escuela activa, muestran la influencia que tienen, sobre el aprendizaje, factores que la escuela activa propone como fundamentales en toda experiencia educativa.

Raviv A., Raviv A. y Reisel E., (1990), realizaron un estudio en la Universidad de Tel Aviv, en donde se comparan las percepciones que alumnos y maestros tienen del clima social que hay en su clase y el deseable, tomando en cuenta características como relaciones entre los alumnos, interés de los mismos en sus actividades, su participación en discusiones, la ayuda que el maestro da al alumno, qué tan abiertamente se muestra el maestro con el alumno, el orden y organización de las actividades, el énfasis en esclarecer reglas y las consecuencias al no seguirlas, el uso de nuevas técnicas, el reconocimiento que pueden tener en su desempeño escolar. Se encontró diferencias significativas en los test que para el efecto se aplicaron: los maestros se perciben a ellos mismos más eficaces de lo que sus alumnos piensan que son, pero lo que nos interesa señalar es la consistencia con que desean los alumnos en general, de no estar tan controlados en las

clases, que las reglas sean menos severas, que tengan mayor libertad para actuar, y les disgusta la competitividad (los estudiantes expresaron que no quieren sentir que tienen que probar que pueden obtener mejores y más altos reconocimientos).

En un avance de estudio hecho en el D.F., en Otoño de 1985, se encontró también que el clima favorable del salón de clase depende mucho del maestro. (Garduño, 1985).

Se realizó en la cd. de México una investigación exploratoria con 130 alumnos de 26 carreras de la Universidad Iberoamericana, que tuvo como objetivo principal identificar cuáles son, de acuerdo con las experiencias de los estudiantes, las características del método de enseñanza y de personalidad que hacen que un maestro sea motivante o desmotivante. Presentamos sintéticamente el avance de la investigación. La población constó de 35 sujetos, entre 19 y 20 años de ambos sexos (25 hombres y 10 mujeres) de las carreras de ingeniería: biomédica, eléctrica y de comunicaciones, mecánica y química. El instrumento de medición fue un cuestionario semiabierto de carácter anónimo, en donde se pidió a los estudiantes que describieron al maestro de la Universidad Iberoamericana que más hubiera despertado su interés por la materia y en el otro extremo se les pidió señalar al más aburrido. Podían señalar métodos de enseñanza y factores de personalidad. En los resultados tuvo más peso la personalidad del maestro y la relación



afectiva de éste con el alumno que el conocimiento que el maestro tuviera de la materia. Llama la atención también que el maestro motivante ejemplifica con situaciones de la vida diaria, lo que se subraya tanto en las escuelas activas.

Arango M., Herrera R., (1988), realizaron en la cd. de México un estudio cuyo propósito fue el de encontrar la relación existente entre el tipo de escuela (privada o pública) el nivel de inteligencia y las respuestas ante la frustración. Para ello, seleccionaron a niños de 9 a 10 años de edad (30 de una escuela pública y 30 de una privada). Utilizaron en sus mediciones de inteligencia el test de Raven y el de Rosenzweig, para hacer la medición de la respuesta ante la frustración. Sus resultados revelaron que se presentó mayor nivel de inteligencia en la escuela privada y sus respuestas a la frustración fueron del tipo de persistencia de la necesidad (2, 1, m)\* tal y como se esperaba, y los de la escuela pública obtuvieron menor puntaje en la medición del coeficiente intelectual y mayor tipo de respuestas clasificadas dentro del "Predominio del obstáculo".

Hart C., Sheehan R., (1986) examinaron las conductas

---

\* La explicación de esta terminología se presenta en esta investigación, en la sección de Instrumento, capítulo 3.

de juego de los preescolares en ambientes al aire libre, (en patios de juego). Su objetivo fue examinar la influencia diferencial de un patio de juegos tradicional y contemporáneo en niños de edad preescolar, en sus conductas social, cognoscitiva y de juego o actividad física. Hayward (1974, citado en este documento) define patios de juego "contemporáneos" a aquellos cuyos aparatos se esculpen en arena o concreto, hay pilares de madera, se enfatizan formas novedosas y texturas hay menor espacio y poco equipo movable. Tiene también resbaladillas, cajas de arena y columpios. Los patios "tradicionales" enfatizan menos lo estructurado, hay más equipo movable, como cuerdas, cables, jaulas de madera, tablas, troncos, más espacios abiertos, mayor número de barras para trepar, resbaladillas, columpios y cajas de arena.\*

Este estudio se desarrolló en respuesta a la preocupa-

---

\* Nota del autor: el patio tradicional defiiido en esta investigación corresponde al patio de juegos observables en la mayor parte de las escuelas Montessori. Los patios de las escuelas Montessori intentan recrear ambientes campranos muchas veces, y, aunque sí incluyen algunos elementos fabricados, como resbaladillas y columpios, como troncos de árboles sueltos, maderas, piedras, arena y espacios amplios, abiertos y ventilados.

ción de que, aunque lo estético de algunos parques que los hacen atractivos a los adultos, la estructura tan preparada de algunos, puede influir en la inactividad de los niños. Una escuela de enfermería dió una valiosa oportunidad para observar, por medio de videograbaciones, las conductas de juego que ocurrían en esos diferentes tipos de patio. De 80 niños, 40 fueron seleccionados al azar, igual número de mujeres y hombres (20 y 20). Se manejaron dos grupos de edad: de 3 a 4 años y de 4 a 5 años, y las filmaciones de sus juegos se hicieron por cámaras a las que primeramente tuvieron que habituarse.

En los resultados se observa que NO se encontró diferencias significativas en la categoría de cognición en las actividades realizadas en ambos patios. Es de particular interés el hecho de que hubo más conducta inactiva social en la parte contemporánea que en la tradicional, cuando los niños eran del grupo de pequeños (3 a 4 años) y no de los grandes (4 a 5 años). Los niños en general jugaron más tiempo solos que las niñas. En el patio tradicional se dió menos la expectación, es decir, los niños con menor frecuencia se dedicaban a observar y se involucraban activamente más en las actividades, que en el patio contemporáneo. En éste, se dió más la conducta de tipo estático, como quedarse parado, o sentado. En el tradicional se dió más la acción de trepar. El correr se dió en ambos patios por igual. No se detectaron

diferencias significativas en la conducta verbal, de cognición y juego social.

Como se refleja en este estudio, el niño es un ser activo, que lo que necesita solamente es un ambiente que le permita desarrollar por completo sus habilidades.

Se mencionará otro estudio que se interesó por los efectos de la participación activa en la enseñanza. Esta investigación se basó, a su vez, en otras, cuyos autores consideramos importante señalar: Bloom, 1976, Dunkin y Briddle, 1974, Glasser, 1966, Hunter, 1966, Rosenshine, 1976. Ellos han indicado que algunos métodos de enseñanza son los que hacen la gran diferencia en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Silvernail (1986), resumiendo varios estudios, encontró que los siguientes factores tienen efecto directo positivo en el aprendizaje de los estudiantes: retroalimentación, estilo flexible de enseñanza, estrategias al interrogar, actividades estructuradas, claridad de presentación, entusiasmo del maestro y clima del salón de clase, así como la participación activa.

El estudio del que hablamos propiamente se realizó en Oregón. Los sujetos fueron alumnos de 5o. grado escuela. Los maestros participantes fueron seleccionados por su expe-

riencia. Se les entrenó 6 horas en técnicas de participación activa. A algunos grupos se les dió la clase de probabilidad con el método activo, y a otros, con método no activo de participación.

La investigación confirma que la participación activa sí hace la diferencia en un aprendizaje efectivo, si se hace una medición inmediata. Se recalca que la participación activa por sí sola no ayuda al éxito en el aprendizaje, también influye la habilidad y personalidad del maestro y el uso adecuado de material. Siguiendo el pensamiento de Deci (1985), afirmamos también que si la intención de los maestros es impulsar a los estudiantes para aprender a trabajar independientemente, usar su tiempo productivamente, así como para aplicar sus habilidades básicas en la resolución de sus problemas en la vida real, ellos tienen que aprender a compartir la responsabilidad y la autoridad. Como nota personal, diremos que, al guía Montessori se le exige, no sólo una especialización dentro de la filosofía de Montessori, sino una revisión continua de sus actitudes dentro de la clase hacia los niños y respeto hacia ellos.

Shaps E., Salomon D. y Watson (1986), comenzaron un proyecto en San Ramón California, con el permiso de la Fundación de los Hewlett. Desarrollaron un programa cuyo propósito era aumentar la sociabilidad de los niños en activi-

dades como: de cooperación, de compartir, experimentarían vivencias que les permitirían ver ejemplos de conductas de ayuda y que les permitieran entender los sentimientos ajenos, se enfatizaría la autodisciplina. En el programa participarían los maestros de las seis escuelas seleccionadas (por su interés para participar), los administradores y los padres de familia desde sus hogares. Tres de las escuelas serían del grupo experimental. Se hicieron visitas periódicamente para hacer un seguimiento en los niños, desde el grado de kinder al tercero. Después del primer año, no se encontraron diferencias significativas en las medidas de comprensión social, de ayuda, o generosidad, entre los grupos control y experimental. Al siguiente año, sí se encontraron diferencias significativas en empatía, aceptación de diferencias individuales y habilidad de solucionar problemas sociales. Los niños compartían con más paciencia sus juguetes y eran menos agresivos cuando se les frustraba. Se continuó el seguimiento del estudio, sólo que el reporte habla del avance de los resultados. Pero los maestros que participaron en el programa, reportaron que los niños confiaban ya más en sus compañeros, y desarrollaron nuevas estrategias, al compartir con otros, de aprendizaje sobre todo los estudiantes menos aventajados.

Popenhagen B., Schuttenberg E., Gallagher J. (1982), mencionan en una investigación que aún se sigue viendo a los estudiantes como consumidores del conocimiento más que como

productores del mismo, aún tratándose de alumnos mayores de edad.

El citado estudio tiene como objetivo comparar las percepciones de los participantes de la calidad de sus experiencias de aprendizaje, bajo un modelo de trabajo de campo que se realizó en 1971 y el actualizado de 1978, por medio de un cuestionario.

En el primer modelo, ofrecido en la Universidad de Cleveland, el programa de instrucción y orientación que se ofrecía así como la práctica, eran inestructurados y el rediseñado se basaba en las ideas de los modelos de aprendizaje que ayudan a desarrollar la honestidad, reciprocidad, pensamiento holístico y sentido de la competencia. Por medio de un instrumento, el IPP (Internship Perception Profile) de 44 preguntas, se medirían las anteriores características. Se envió ese cuestionario a 63 personas que habían participado en el internado, en el primero y en el actualizado. La edad promedio de los participantes era de 34 años. Según los resultados, se observó lo que se esperaba: más alta puntuación en los estudiantes que participaron en el trabajo de práctica o campo, actualizado. Podemos decir entonces, que ciertas características de personalidad, si son puestas en práctica durante el programa escolar, pueden ser observables en los alumnos posteriormente concluido el mismo programa.

Owens L., y Barnes J., (1980) realizaron una investigación en Sydney, Australia. El propósito fue examinar las conexiones entre las preferencias de aprendizaje cooperativo, competitivo e individualizado, de estudiantes de la secundaria y las percepciones de las atmósferas de las clases en dos materias: inglés y matemáticas. La escala de preferencias de aprendizaje se administró a 279 estudiantes en los grados 7 y 11 en dos colegios de Sydney. Cada estudiante contestó las preguntas dos veces, una vez respecto al inglés y otra con respecto a matemáticas; cada estudiante también completó la escala de atmósfera de aprendizaje de clases, dos veces, para describir las atmósferas de clases en inglés y matemáticas. Con estos datos, se intenta conectar las preferencias de aprendizaje, las percepciones de la atmósfera (si son de énfasis en las relaciones interpersonales o de desarrollo personal) contrastando con las materias.

Se encontró que los estudiantes del grado 11 prefieren mayor cooperación y competitividad que los del grado 7. Las preferencias del aprendizaje cooperativo se relacionaron claramente con las percepciones de énfasis en las relaciones interpersonales.

Un reciente análisis de varios estudios parece demostrar que la cooperación promueve más la productividad del alumno que el aprendizaje por competencia e individualizado.



Este estudio propone que la preferencia de los estudiantes por una forma de aprendizaje sí depende del clima que percibe en su clase. Apoyamos la sugerencia de que si un estudiante percibe en la clase un clima de relaciones sociales de respeto e interés por los otros, preferirá un aprendizaje cooperativo más que competitivo o individualizado.

Williams V., (1981) hace una comparación entre 3 programas de educación experimental, en la Universidad de Nebraska. En un grupo (no se especifica el número de sujetos), se aplicó un programa con énfasis en el desarrollo intelectual basado en las nociones piagetianas. En otro grupo, el programa enfatiza el servicio comunitario y social, y en el tercero, que es el grupo comparativo, los estudiantes seguirían un curso introductorio de educación. Se relacionarían estos programas con el desarrollo del pensamiento lógico, el del sentido de comunidad y social, y la habilidad para solucionar problemas de la profesión. Los resultados concluyen que los del primer grupo obtuvieron más alta puntuación en el pensamiento operacional y crítico, lo que no significa que tuvieran mayor habilidad académica. Los del segundo grupo obtuvieron mayor puntuación en un test (de Perry) que medía el desarrollo ético e intelectual, y el empeño para reexaminar ideas y valores. En un inventario, que se diseñó para apreciar la forma en que los alumnos resolvían sus problemas profesionales, se encontró que obtuvieron mejor resultado los del segundo.

grupo que los del primero. Y los del tercer grupo tuvieron, a fin de cuentas, pero en forma poco significativa, mejor puntuación en el test que medía la habilidad para solucionar problemas profesionales. Resumiendo, los estudiantes de cada grupo experimental tuvieron mejor resultado en las áreas que se enfatizaron en el programa determinado. De este resultado, podría desprenderse la idea de que, si al alumno se le dan las herramientas o las facilidades para desarrollar algún aspecto de su personalidad, lo realiza con un programa adecuado para la determinada finalidad.

Estamos a favor de la escuela activa en su interés porque el alumno, por su propio esfuerzo, y aprovechando lo que su entorno le brinda, trabaje por su propio desarrollo.

A continuación, reportamos investigaciones basadas en el método Montessori.

Lamentablemente se han hecho pocas evaluaciones de la práctica Montessori, lo que puede observarse en los pocos informes que al respecto se hallan en las revistas profesionales de psicología. Lo que sí se encuentran son informes subjetivos de autores como Standing y Rambusch y, obviamente en las publicaciones de las Asociaciones Montessori, como la Asociación Internacional Montessori y la Sociedad Norteamericana Montessori.

Naumann (1967, citado en Evans, 1987) realizó un estudio longitudinal que se refiere a avances en la lectura y ortografía de niños de 3 a 5 años de edad que asistieron durante un año a clases bajo el sistema Montessori. Se aplicó la prueba de aprovechamiento general a esos niños y se observó que se logró un mayor avance en niños de lento aprendizaje que en niños sobresalientes. Ni los niños de lento aprendizaje ni los de rápido aprendizaje mostraron un avance importante en aritmética.

Es importante decir qué tan buena o mala fue la experiencia con el método Montessori para estos niños pues no hubo grupo control, es decir algún grupo no Montessori de niños. Además hubo otras variables que pudieron repercutir en los resultados como que los sujetos de este estudio fueron voluntarios y en su mayoría hijos de personal universitario, por lo que no puede saberse hasta qué punto esos niños tienen mayor o menor disposición a responder favorablemente a la experiencia en Montessori. Como se observa, existen muchas limitaciones en este estudio, por lo que cuando mucho podría decirse que este estudio longitudinal indica que los niños pequeños pueden desarrollar habilidades académicas en un ambiente que propicie la autoenseñanza.

Naumann y Parsons (1965, citado en Evans, 1987), diseñaron un proyecto de un mes y medio de duración, cuya

finalidad era demostrar que en el ambiente Montessori pueden aprender "efectivamente" niños con ligero retardo mental, junto con niños normales, en lo que se refiere a la adquisición de habilidades, como el autocuidado, selección y empleo autónomo de materiales, cortesía, el contar. Se observó progreso en las habilidades mencioandas. Pero sí se incluyeron más experiencias de grupo que lo normal.

Banta (1967, citado en Evans, 1987) realizó el proyecto de la Sands School que se enfoca a una amplia gama de efectos atribuibles a la experiencia Montessori, en comparación con clases de primaria sin grados y la experiencia convencional en el jardín de niños y primaria con grados. Las variables que se midieron fuern: control de impulsos, pensamiento analítico, conducta innovadora y curiosidad en favor de los niños Montessori, pero se equipara este grupo con el de niños que tuviern experiencias preescolar y que siguieron un programa de primaria sin grados. Las ejecuciones más bajas se dieron entre el grupo que no había tenido experiencia preescolar y que habían asistido a clases de primaria convencional con grados. Estos datos revelan la ventaja de la educación primaria sin grados.

Dreyer y Rigler (1969, citado en Evans, 1987) investigaron la influencia del programa Montessori en el desarrollo cognoscitivo. A niños Montessori se les igualó en edad, sexo,

clase social y medidas de inteligencia con niños de una guardería tradicional. Se observaron diferencias significativas en la conducta: los niños Montessori eran menos sociables y creativos, pero más orientados a la tarea que los niños de la guardería. Además se observó dibujos realizados de ambos grupos y así se encontró que los niños Montessori casi no dibujan gente y en cambio hacen más representaciones de figuras geométricas. Por esto, parece que se revela la función de los materiales Montessori: sensibilizar a los niños a características particulares del medio físico.

Por los resultados obtenidos se apoyaría la idea de que el método Montessori no se preocupa del desarrollo social y creativo. Mas no debe olvidarse que las técnicas para medir tal desarrollo durante los primeros años de vida no son confiables, como tampoco lo es el test que se utilizó para medir la creatividad. Dreyer y Rigler (1966, citado en Evans, 1987), utilizaron una sección de figuras de las Pruebas de pensamiento creativo de Rorance.

Kohlberg (1968, citado en Evans, 1987) realizó un programa Montessori de un año de duración en niños negros con desventajas sociales. En estos niños aumentó la capacidad intelectual y disminuyó la distractibilidad. Se halló correlación alta positiva entre el aumento del coeficiente intelectual y el aumento de la atención. Kohlberg sugiere entonces

que quizá la contribución más valiosa de un programa Montessori es un potencial para promover el desarrollo de la atención, básica en el aprendizaje de habilidades cognoscitivas.

Berger (1969, citado en Eans, 1987) comparó dos grupos independientes con niños afroamericanos contra puertorriqueños. Los grupos eran de niños de 3 y 4 años y a cada grupo se le asignó un tratamiento (uno fue de Montessori, y el otro, uno convencional) prescrito por el Consejo de Educación de la ciudad de Nueva York. Los datos obtenidos en ambos grupos de niños después de un tratamiento de un año mostraron una ventaja en los niños Montessori en la habilidad para resolver de manera autónoma, problemas y discriminación perceptual. En este estudio, igual que en el de Nauman (1967, citado en Evans, 1987), ya mencionado, esta ventaja fue más notoria entre aquellos niños cuyo nivel inicial era inferior al promedio. También los niños Montessori se vieron favorecidos en las medidas del control del impulso motor, la independencia de campo y la perseverancia en tareas.

Johnson (1965, citado en Evans, 1987) informe de resultados favorables de tipo académico - intelectual y emocional, obtenidos con niños deficientes sometidos a experiencia Montessori. McCormick y Schnobrick (1970, citado en Evans 1987), encontró que niños con experiencia preescolar Montessori presentan mejor control de impulsos.

Concannon (1970, citado en Evans, 1987) comprobó que los niños Montessori, en comparación con los niños no Montessori, presentan ventajas en la percepción táctil.

Pero Taminen (1967, citado en Evans 1987) indica que cuando en un programa escolar se introdujeron juguetes Montessori, se obtuvieron entre los niños, avances menores que entre sus compañeros sometidos al programa regular. ¿Qué puede decirse de esto? Se pueden ofrecer varias posibles explicaciones: no hubo cuidado en la presentación de los materiales Montessori o bien tal vez el papel de la guía Montessori es de mayor importancia que la que se le ha dado, es decir, habría que investigar más sobre la interacción de los niños y las guías.

Lo que sucede con el caso del método Montessori es que no se han hecho investigaciones sistemáticas sobre las variables que puede influir en los cambios de los alumnos.

Kohlberg (1968, citado en Evans, 1987) observa que la educación Montessori es, a la vez, una filosofía con matices ideológicos, un cúmulo de conceptos acerca del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza, y un paquete de materiales específicos y la guía representa importante papel.

Evans, (1987), dice que los datos de investigación

que existen tienden a forzar la idea de que la educación Montessori beneficia a los niños para que desarrollen sus habilidades de manipular, la curiosidad y la inventiva, además de un progreso en la tenacidad, el aprendizaje de discriminación y la atención, pero mucho depende del nivel inicial del niños. Lo que sí ha podido comprobarse es que los niños que presentan ciertas deficiencias específicas se ven más favorecidos que los niños normales o superiores al promedio.

Queremos indicar seguidamente, cuál es la situación de la educación activa en nuestro país.

A partir de los años 50's en México sehan hecho intentos por educar, partiendo de la motivación intrínseca del estudiante, per se presentaron varios problemas, como que había que enfrentarse a los programas educativos, tantas veces ajenos a la realidad. Se trataba de programas impuestos para la mayoría de los alumnos, sin tomar en cuenta la heterogeneidad de los niños a quienes se dirigían (Argudín, 1985). Pondremos un ejemplo: en el 5o. año de primaria se pide al niño que resuelva un problema de matemáticas acerca de cuántos acres de tierra tendrían que ararse para sembrarla. ¿Cómo va a ser del interés de un niño urbajo, que sólo y probablemente cuenta con un pequeño jardincito que sólo mira al pasar para entrar a su casa o departamento?



Se ha intentado en México adecuar los programas al estudiante y a hacer que los niños participen en la fijación de sus normas, a elegir a sus representantes, pero falta mucho aún por hacer, en realidad.

## 2.6. CRITICAS A LOS METODOS TRADICIONALES Y MONTESSORI

Según algunos autores que mencionaremos, la crítica más fuerte al sistema tradicional, es su fomento a lo intelectual y verbal.

Valero (1975) apoya a Freire (representante de una de las escuelas activas, cuando dice que ya o se quiere ver al alumno como un traspaso de conocimientos. "La escuela, si se quiere educar, debe atender primero a la formación del juicio, fomentar la reflexión, la síntesis, el análisis y la creatividad: abarcar a la persona entera, con todas sus facultades. El educador procurará que, en vez de que el alumno se preocupe en retener datos, aprenda a resolver situaciones concretas de la vida, que desarrolle hábitos y adquiera actitudes.

Montessori (1971) dice, acerca de la educación de la mente que, aunque la educación sea reconocida como uno de los medios más aptos para elevar la humanidad, aún se le considera sólo como educación de la mente, basada en viejos

conceptos, sin pensar sacar de ella una fuerza renovadora y constructiva.

Se relaciona a lo anterior, otro punto atacado: la repetición de ideas. Por mucho que se hable de la actualización de técnicas educativas, si persiste sólo la transmisión de ideas, no hay renovación, todo queda en la repetición y el hombre evoluciona con mucha lentitud.

En cambio, el despliegue integral de las facultades del hombre se da cuando se considera al ser humano como un organismo que acciona, no sólo que reacciona ante los estímulos cuando se le permite explorar el mundo que lo rodea (Valero, 1975).

Se rechaza, asimismo, las lecciones de memoria, repetición de lo leído únicamente. Fenelón, francés (1651-1715) ya hablaba de aprovechar la curiosidad natural del niño, de emplear la instrucción directa, es decir, un procedimiento de enseñanza donde el alumno no sienta el peso de la lección. Este mismo autor dijo: "en un receptáculo tan pequeño y tan precioso como la mente de un niño no deben verterse más que cosas exquisitas" (Larroyo, 1982, pág. 376).

La autoridad prepotente del maestro dentro del aula de clase es otro elemento que el sistema activo de enseñanza

rechaza. Le pide, en cambio, al maestro, un cambio de mentalidad, una valoración nueva, una adaptación observación, un conocimiento psicológico del alumno y un acercamiento al alumno individual, concreto, como persona, no al alumnado como colectividad. La educación no es lo que el maestro imparte, sino un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el individuo humano, que la educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente.

Kershensteiner (citado por Chateau, 1959) dice: "cuida de que en todo trabajo que puedas confiar a la libre actividad de tu discípulo, teniendo en cuenta su estructura espiritual, sean sometidas, no sólo la marcha del trabajo mismo, sino también la obra terminada, al examen atento del propio alumno, en la medida en que la forma y la materia del trabajo personal lo permitan".

La función del maestro no es hablar, sino preparar y disponer una serie de motivos de actividad cultural en un ambiente especialmente preparado (Montessori, 1971).

Se apoya la idea de que el niño debería encontrar el amor al trabajo dentro de la escuela. El maestro es una figura influyente en esto. Ya no se trata de un ser que modela inteligencias, sino que estimula intereses, y despierta necesi-

dades intelectuales y morales. Es más un colaborador entusiasta, alegre y no un erudito. Hasta se ha valorado el sentido del humor como factor facilitador del aprendizaje. Apenas ahora se investiga sobre el tema. A la fecha, no dudamos que existirán maestros que piensen que las materias por sí solas, interesan al alumno, que entretener no es educar, que así se le quita seriedad a la "noble experiencia educativa" (Wandersee, 1982, citado en Korobkin D., 1988). Pero se ha visto que el sentido del humor ayuda a la creatividad y reduce las distancias sociales (Bryant, Comyski y Zillman, 1972, citados por Korobkin, 1988). Además, se retiene mucho mejor lo que con humor se escuchó (Kaplan y Pascoe, 1977, citados en Korobkin, 1988).

Pretender que el niño se calle o esté sentado en el aula de clase por mucho tiempo, es misión casi imposible como podrán constatar muchos maestros. Entonces, ¿por qué en algunas aulas de escuelas tradicionales se encuentra ese afán?

Claparede dice que "la escuela debe proteger el período de infancia. A menudo lo abrevia quemando etapas que deberían ser respetadas. La escuela debe MOVILIZAR la actividad del niño. Debe ser un laboratorio más que un auditorio" (Chateau, 1959, pág. 269).

Neill (1980) critica lo que él llama la ley de la escuela tradicional: la obediencia, en un ambiente restringido. Dice: "la principal ley en la escuela es: obedece. Pero la principal de la vida es: rehusa obedecer. La única obediencia con auténtico valor es la que tiene un hombre para consigo mismo. Toda obediencia es una maldición para su desarrollo" (pág. 59).

La autora de este trabajo aclara que, fuera de contexto, estas frases pudieran parecer drásticas, sin embargo, Neill se refiere al comportamiento sin espíritu crítico, el que se hace sólo para adaptarse.

Ginger de los Ríos F. (1969, pág. 197) exacta un cambio en la escuela tradicional: "transformar las antiguas aulas, suprimir el estrado y la cátedra del maestro, barrera que lo aisla y hace imposible toda intimidad con el discípulo.. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección o a alterar en un interrogatorio de memoria...Sustituid en torno al profesor todos estos elementos clásicos, por un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan que discuten, que están vivos, en suma, cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro. Vedlos excitados por su propia espontánea iniciativa, por la consciencia de sí mismos, porque sienten que son algo en el mundo y que no es pecado tener

individualidad y ser hombres. Hacerles medir, pesar, descomponer y crear, y entonces, la cátedra es un taller y el maestro un guía en el trabajo".

A continuación presentamos las críticas al sistema Montessori.

Cuando aparece la pedagogía Montessori, Kilparick (1914) y Morgan (1912, citados en Evans, 1987), desalientan el entusiasmo inicial. Morgan, por ejemplo, critica la filosofía de Montessori acerca del aprendizaje, dice que se enfatiza exclusivamente en el dominio del medio físico por parte del niño lo que deja a un lado la parte afectiva. El autor de este documento ubica este comentario dentro del contexto histórico, era aquella una época en que si Montessori propugnó el desarrollo cognoscitivo desde temprana edad, no quería significar que la parte afectiva no fuera también importante, aunque por lo que desencadenó en críticas fue probablemente mal interpretado; esto, a manera de juicio personal. De hecho, se puede involucrar cualquier persona en una escuela Montessori para darse cuenta de la falsedad de tales aseveraciones.

Morgan sostenía también que Montessori tenía un problema en cuanto al concepto de la libertad, pues al exponer la ley de la libertad, Montessori observaba que una maestra debe ejercer suficiente autoridad para que el niño distinga

entre la libertad individual y el bien de los demás, entonces ¿qué sucede por fin con la libertad? Este es un aspecto siempre criticado.

Kilpatrick (1914, citado en Evans, 1987) se opuso fuertemente a Montessori. Cuestionó las suposiciones de Montessori respecto a la transferencia del aprendizaje. Decía que los materiales Montessori desarrollaban habilidades demasiado específicas como para poder generalizarse a otras clases de conducta. Kilpatrick influyó enormemente en los educadores, incluyendo a los seguidores de Montessori, a tal grado, que le dieron la espalda al sistema Montessori. Aparecieron en su lugar, otras corrientes: freudiana, (que aportó conocimientos psicoanalíticos al estudio del desarrollo del niño), la teoría del aprendizaje, con Thorndike, y la gestalt. Pero se reconoce que muchos materiales, equipo e innovaciones que se presentan en algunos jardines de niños, se vieron influenciados por la filosofía de Montessori.

Podría decirse que hubo un adormecimiento de la escuela Montessori después, que desapareció en una segunda corriente de interés, dada por condiciones sociales e históricas.

Hunt (1964, citado en Evans, 1987) señala que Montessori no fue aceptada en un principio, porque la psicología norteamericana aún no aceptaba la importancia del desarrollo

mental desde etapa temprana. Tal vez por ello, opinión personal del autor de este trabajo, se le acusa a Montessori de no hacer caso de la parte afectiva; y no era esto así en realidad, aunque para algunos lo pareciera, sino realizó un señalamiento de algo que no se tomaba en cuenta, sin dejar de lado otros factores; no se considera que en la escuela Montessori no se dé cabida al desarrollo afectivo del niño.

Señala también Hunt (1964, citado en Evans, 1987) que no debería existir tanta rigidez en el uso de los materiales Montessori para dar paso a innovaciones y al aspecto estético.

También sería deseable, y acordamos con Hunt, mayor apertura de parte de los maestros y administradores de escuelas de Montessori para hacer una revisión de la validez de los procedimientos metodológicos implicados. A veces se obstaculiza o se ha impedido que agentes externos realicen investigaciones acerca del método, especialmente si la investigación implica entrar al aula.

El doctor Gardner (1966, citado en Evans, 1987) de la Menniager Foundation, en Kansas, comenta la valiosa aportación de Montessori al desarrollo cognoscitivo del niño, y sus técnicas de observación. Montessori ha ejercido la influencia más importante en la educación del niño, más que



Piaget y otro educador actual (Evans, 1987).

Se reconoce, por último, que faltan estudios objetivos que evalúen el éxito que reportan los planteles educativos de Montessori.

## CAPITULO 3

## LA AGRESION

## 3.1. EL APRENDIZAJE SOCIAL Y LA AGRESION

El estudio de la agresión se conecta con el de la naturaleza humana, pues se ha especulado si el hombre "nace" o se "hace" malo. Se ha considerado que "la agresión es un proceso conductual" (Johnson 1976, pág. 3). Pero no hay acuerdo. Formularemos algunos ejemplos. Freud habla del instinto de la agresión, el de la muerte y destrucción o tanatos. Ardrey (1961, 1966 y 1971) y Loren (1965 y 1966), citados en Johnson, (1976) popularizaron el punto de vista de que la agresión es una especie de "instinto" heredado, que se encuentra tanto en el hombre como en otros animales y que tiene que ser liberado. Los científicos rechazan lo anterior por carecer de fundamento. Muchos sociólogos y criminólogos se concentran exclusivamente en las influencias culturales y ambientales. Lo difícil es llegar a un acuerdo sobre el concepto de agresión. Se manifiesta el analizar algunos ejemplos: ¿es lo mismo agredir para provocar deliberadamente una lesión, a hacerlo involuntariamente? Un sujeto puede enfrascarse en una conducta agresiva que es sinstrumento para el logro de una meta no agresiva. Así su meta es conseguirlo en lugar de lesionar a su víctima. Pero si una persona ataca a otra porque quiere ver

a su víctima lesionada, esto implica un impulso agresivo que es claramente diferente a la agresión como un medio. Podemos percibir lo difícil que es aclarar el concepto agresión. De hechos: ¿por qué se llegó a dar entre los seres? Parece que la clave está en el proceso de la evolución, en la lucha por sobrevivir en el mundo tan cambiante, sin embargo hasta en esta idea hay discrepancias, pues no sólo por la lucha sobrevivieron algunas especies, "recurrieron" a otras conductas como la huida, el mimetismo, o adaptación conductual. Leakey (1967, citado por Johson, 1976) afirma que el hombre primitivo sobrevivió, no por su fuerza ni estudio, sino porque los carnívoros lo consideraron poco apetitoso. Llegar a una única conceptualización de la agresión es tarea difícil. Dentro del marco de esta investigación utilizaremos la definición de Rosenzweig: es una defensa del organismo, motivada por alguna frustración.

### 3.1.1. Teoría de la agresión - frustración.

En medio de tantos enfoques sobre la agresión, no sorprende que la mayoría de los análisis teóricos de la agresión humana hagan énfasis especial en el aprendizaje pues los psicólogos experimentales han encontrado este enfoque muy frustífero.

La teoría del aprendizaje puede explicar algunos

tipos de agresión, pero no todos. Cuando la agresión es considerada como un hábito aprendido, es posible someterla a un análisis conductual lo mismo que cualquier otro hábito. Buss (1961, citado en Johnson, 1976), describe la fuerza del hábito de la agresión en términos de:

a) Antecedentes de la agresión, tales como el número previo de lucha o provocaciones,

b) La historia del reforzamiento de la agresión, esto es, la frecuencia e intensidad de la recompensa o el castigo, que siguieron a las respuestas agresivas.

c) La facilitación social, incluyendo las normas culturales acerca de la expresión de la hostilidad y la agresión,

d) Las características temperamentales o de la personalidad tales como la permisividad, independencia, la resistencia a la frustración. Las formulaciones contemporáneas recurren a conceptos del condicionamiento clásico e instrumental de la teoría del reforzamiento y de la teoría del aprendizaje social, ideas que fueron utilizadas primero por los teóricos del aprendizaje en la hipótesis de la agresión - frustración.

El análisis psicosocial de la agresión empezó formalmente con la publicación de la monografía clásica Frustration and Agresion (Dollard y cols., 1939, citados en Johnson, 1976).

Los autores tomaron algunas ideas de Freud pero rechazaron la idea del instinto de muerte o impulso agresivo, y en cambio relacionaron la conducta agresiva con antecedentes motivacionales, principalmente con las respuestas de frustración.

El autor del libro "Historia Natural de la Agresión", Carthy (1970) concluye que la agresividad es el resultado de la frustración y de que la última es fundamental para la vida humana.

Maier (1979) por ejemplo, dice que la frustración es siempre el producto de una interferencia anticipada o sufrida previamente en la realización de un objetivo o en un acto instrumental conducente a la realización de un objetivo. "La frustración crea un impulso iterno hacia la agresión, que eventualmente exige una expresión exterior. Por consiguiente los sentimientos agresivos arraigan en un poderoso sistema motivacional dentro de cada individuo"(Maier, 1979, pág. 174).

Por mucho tiempo, esta hipótesis dió fundamento a estudios psicológicos sobre la agresión, pero en la misma, había problemas de definición. Se consideró la respuesta de agresión, para indicar que la respuesta subsecuente tendía a ser agresiva y la respuesta de agresión como señal de que la respuesta precedente había sido de frustración.

En esta investigación, se apoya la idea de que no sólo la frustración precede a la agresión, como ya se mencionó, sino que existen otras causas, como señala también Buss (1961, citado en Johnson, 1976). Incluye también antecedentes familiares que han socializado las respuestas de agresión, la presencia de señales ambientales inducentes a la agresión (Berkowitz, 1970), las historias individuales de reforzamiento de la agresión, el temperamento, una previa excitación interna (Brow y Ferber, 1951, citado en Johnson, 1976) y la ausencia de recompensa (Pastore, 1952, citado en Johnson, 1976), o bien, el dolor, puede provocar una conducta agresiva. Se asocia también la agresión con practicas de crianza infantil. En este estudio, precisamente, se pretende investigar la influencia de estas prácticas de crianza dentro del ámbito escolar, sin perder de vista el factor familiar; en efecto, en una escuela de tipo Montessori, hay una relación sumamente estrecha entre familia y escuela, y se intenta que entre ambas haya una continuidad entre las prácticas de crianza del alumno, lo que da un marco de referencia estable y seguro al niño

para conducirse, y aquí se incluye las formas de exteriorizar sus sentimientos, teniendo presente el respeto del otro. Los desacuerdos frecuentes entre los padres puede ser factores que se relacionen con la agresión (Sears, Macoby y Levin, 1957, citados en Johnson, 1976), junto con otros como:

- a) el uso del castigo físico,
- b) La permisividad paternal en la expresión de la agresión.
- c) La insatisfacción general de la madre, por su rol de vida y
- d) especialmente, la baja estima de su esposo.

Además, Sears (citado en Maier, 1979), sugiere que los padres del mismo sexo que el niño originan una frustración mayor mediante un control más rígido, y, por consiguiente, son los instigadores y los destinatarios de un mayor caudal agresivo.

El factor Cultura también desempeña un papel fundamental en la agresión; lo que es una conducta agresiva en una sociedad determinada, en otra no lo es. Para ejemplificar, hay tribus en las que se mata como costumbre a los dos primeros hijos, otras en que los hijos matan a sus padres cuando son

viejós; esto nos indica cómo la socialización de la agresión depende, inicialmente de la familia y después del ambiente del sujeto. En nuestra propia sociedad, la violencia intrafamiliar no es aprobada, pero es común (Bard, 1971, Shah y Weber, 1968, citados en Johnson, 1976).

Nadie podría decir con absoluta certeza cuál es el mejor modelo a seguir para las prácticas de crianza infantil; para empezar, los padres, sin saberlo, pueden reforzar la conducta agresiva, castigar excesivamente la conducta agresiva, llegar a ser modelos agresivos, etc. Podemos concluir que la experiencia del desarrollo influye en la conducta del adulto tal como Wordsworth lo señaló al decir que el niño es el padre del hombre (Johnson, 1976).

En este trabajo, no se intenta situar a la frustración como causa de la agresión, sino indicar que la presencia de situaciones frustrantes puede facilitar la conducta agresiva, mas no la produce necesariamente, en sus formas de reaccionar ante ciertas situaciones frustrantes. Se tiene la postura de que, además de los factores previamente mencionados, importa el historial de frustraciones relacionado con prácticas de crianza infantil en la escuela y en el hogar. Se considera que, mientras más acuerdo y continuidad haya en estas prácticas entre escuela y hogar, se da al niño un ambiente estable, lo que le da confianza. en cambio, si no hay estabilidad



en el hogar, y además existe mucha divergencia entre hogar-escuela, puede crearse en el niño confusión, y paralizarse su madurez emocional, en general, incluyendo su tolerancia a la frustración. Puede observarse que hay niños que tienen conductas regresivas en situaciones de frustración. No somos de la opinión de que lo mejor sería vivir sin frustraciones, lo que, además de imposible, sería indeseable para el desarrollo. Al respecto, Erikson (citado en Maier, 1979, pág. 49) afirma que "el niño debe incorporar la experiencia de la frustración como una realidad de su vida y concebirla como un aspecto natural de los hechos concretos, más que como una amenaza total a su propia existencia. Así, es importante que el niño comprende, en este período, que un ataque a su autonomía (por ejemplo, la frustración) en un área dada, no lo reduce a la impotencia a todas las demás áreas".

### 3.2. INVESTIGACIONES SOBRE LA AGRESION.

Ha podido descubrirse que, mientras los niños crecen la agresión se hace menos física y más verbal. Por ejemplo, a los 4 años es más probable que el niño diga algo como "eres un tonto" a un niño que le ha tumbado su torre de cubos, que atacarlo físicamente (Bee H., 1986).

El patrón de juego es un factor que influye mucho en la cantidad de la agresión. Los niños pequeños no se agre-

den mucho entre sí cuando juegan porque su juego es paralelo, es decir, aún estando juntos, cada uno se concentra sólo en su propia actividad, en cambio, en los niños mayores ocurren más fricciones por el juego cooperativo que realizan. O sea que el niño de 5 años no es más agresivo por ejemplo que el de 2, sino que su tipo de juego lo propicia. Algunas investigaciones se dirigen a las diferencias individuales de la agresión, pero se han centrado en el hecho de que los niños son más agresivos que las niñas, diferencia que aparece al menos desde los dos años y parece persistir. Se habla de que hay una edad más agresiva en los niños entre los 3 y medio años y los 4, tratándose de los varones, pues quieren probar su virilidad (Dolte, 1987, citado en Bee, H., 1986).

Sears (citado en Maier, 1979), por medio de sus investigaciones comprueba que a esta edad ya están bien desarrolladas las diferencias sexuales en las esferas de la conducta agresiva.

Pollack, Gilmore y Stewart (1989) realizaron un seguimiento en niños de 8 y 9 años para saber si la conducta agresiva que presentaban perduraría los 13 años. Aplicaron un test a los mismos sujetos 4 años después, pero no encontraron que la agresión fuera un rasgo estable, lo que de lugar a controversia, pues existen autores que sugieren lo contrario.

Lo que sí se observa es que, consistentemente, después de cualquier clase de frustración, se presenta una conducta agresiva.

Según Maier (1979), la agresión aparece temprano en un niño, pues hay frustración desde que el niño experimenta incomodidad, dolor o demora en hallar alivio cuando sufre una experiencia ingrata. La agresión expresada por cólera, llanto es una expresión de la frustración. Sin embargo, sería más acertado considerar que los niños pueden aprender a dar otro tipo de respuestas a la frustración, como la cooperación. Además, no sólo la frustración produce la agresión, sino también el dolor. La frustración, resultante con frecuencia de castigos, insultos y temores, no lleva necesariamente a la agresividad, pero un niño frustrado con mayor probabilidad actuará agresivamente que uno satisfecho (Bandura, Ross y Ross, 1961, citado en Pepelia, 1985).

Existen experimentos que pretenden analizar la agresión como el de Walters y Brown (Bee H., 1986) que sacó a relucir que si un niño es recompensado por su respuesta agresiva, aumentará su agresividad.

Geen, 1972 (citado en Kemper, 1978) Pág. 260 observó que: "una vez que la respuesta de agresión ya llega a ser una parte característica es difícil moderarla por los usuales

mecanismos de control social. En dos experimentos, Parton (1964) y Peterson (1971) hallaron que los chicos muy agresivos les gustaba ser más agresivos cuando sus conductas producían respuestas agresivas de otros que cuando la respuesta de los otros era más pasiva".

Existen también buenos testimonios, al menos en situaciones experimentales, de que el simple hecho de observar a alguien ser agresivo y de ser recompensado por su agresividad aumenta la posibilidad de que el observador se vuelva también agresivo. (Bandura, Ross y Rosa, 1961, citado en Papalia, 1985).

Esto podría sugerir que si un niño crece en un ambiente agresivo, por imitación también actuará en esa forma agresiva.

Fry D., (1988) realizó una investigación comparando la agresión entre niños zapotecas de comunidades diferentes aunque vecinas. Se midió la conducta agresiva en niños entre 3 y 8 años (N=48) de dos comunidades, una de las cuales era reconocida por su actitud guerrillera. Los resultados que se obtuvieron demostraron que los niños de la comunidad más guerrillera jugaban más agresivamente y con duros contactos físicos y los de la comunidad menos guerrillera utilizaron más la amenaza verbal que el pleito de contacto. Por lo que

podría concluirse que los niños imitan la violencia de los adultos.

Se observa también que los niños que se rechazan son susceptibles de ser muy agresivos. Si aparte, se les castiga físicamente, estamos creando un historial de delincuencia.

Un artículo publicado en un periódico ofrecía una fórmula segura para criar a un niño violento: ignórele, grítele animele a pelear, pelée delante de él, péguete, y si esto no da resultado, déjele ver programas violentos (Kramer, 1973, citado en Papalia, 1985).

Hay que señalar que castigar la agresión, no la reduce y puede aumentarla; este resultado se ha obtenido en experimentos también. "Los niños que han sido más comúnmente castigados, pueden, en efecto, ser más agresivos que aquellos que no fueron castigados, ya sea porque el castigo es una forma de frustración que provoca más agresión es en sí, una forma de agresión" (Bee, H., 1986, pág. 221).

Sears (citado en Bee H., 1986) por medio de investigaciones ha podido encontrar que: mediante la fantasía, el niño libera sin inhibiciones su agresión contra un sustituto del verdadero causante de su frustración. Para que el niño sepa

encauzar su agresividad debe haber un equilibrio entre su permisividad y su restricción. La permisividad excesiva frente a la agresión hace que el niño atribuya un valor positivo a dicha conducta.

Por otra parte, la limitación excesiva de la agresión puede ser igualmente perjudicial, pues el niño tiene que soportar su frustración y sus sentimientos de agresión. Podemos ver que tanto el exceso de permisividad como de restricción fomentan sentimientos agresivos. "Más aún, la tolerancia ante la agresión agudiza la agresividad hacia el progenitor, pero la atenúa fuera del hogar; en cambio, la falta de permisividad hacia la agresión la mitiga en el hogar, pero determina que sus manifestaciones tomen cuerpo en la escuela y en otras experiencias realizadas fuera del círculo de la vida íntima" (Maier, 1979, pág. 195).

Cuando se castiga severamente por una agresión, se hace una nueva frustración, aumenta la agresión y ésta no puede salir, entonces esto puede conducir a una búsqueda negativa de atención, y a una agresión que se prolonga. Esto crea un estado ansioso, pues el niño no puede eliminar las condiciones frustrantes por medio de la agresión, y trata de evitar el castigo, pero la agresión no se reduce, se desplaza.

En un experimento, Barker, Dembo y Lewin (1941, citado en Johnson) se llevó a unos niños a un salón de juegos en el que había muchos juguetes atractivos y deseables. Pero no se les permitió entrar al cuarto y en cambio sólo podían mirar los juguetes a través de una ventana ( se les frustró). A un grupo control no frustrado se le permitió el acceso inmediato a los juguetes y finalmente ambos grupos pudieron jugar dentro del salón de juegos. Los observadores evaluaron el carácter constructivo del juego en ambos grupos y notaron que el grupo frustrado destruía frecuentemente los juguetes, siendo mucho más destructivo. Por comparación, el grupo control, no frustrado, era mucho más tranquilo y constructivo en su juego. (Johnson, 1976).

Se hizo otro estudio en 1955, por Haner y Brown (citados en Johnson, 1976) quienes manipularon la frustración prometiendo a los niños un premio al tirar acertadamente unas canicas en unos agujeros de un tablero. Si los sujetos fallaban en un tiempo determinado, tenían que presionar un émbolo y comenzar. La fuerza de la presión sobre el émbolo podría medirse fácilmente y esta respuesta sirvió como variable dependiente para medir la agresión. Resultados: mientras más cerca estaban para determinar y obtener el premio y fracasaban, oprimían el émbolo con mayor fuerza.

También el prejuicio puede ser una forma de agresión

causada por la frustración. en un experimento realizado por Miller y Bugelsi, en 1948 (citado en Johnson, 1976) esto se manifestaba. Les hicieron una broma a unos jóvenes que trabajaban en un campamento. Se les prometió que tendrían una noche divertida en el pueblo, y en vez de ello, tuvieron que resolver una prueba difícil. Se construyó una escala para medir las actitudes hacia los mexicanos y los japoneses tanto antes como después de ser frustrados. Se encontró que los sujetos mostraron menos rasgos deseables después de la prueba, lo cual indicó que esta situación, la frustración incrementaba la hostilidad hacia los extraños, que no tenían que ver con el problema.

Se reporta un último estudio, que señala que la agresión puede facilitarse si hay estímulos favorecedores, como ya vimos por medios como la televisión, por presenciar escenas reales, o como el que se expone, por asociación de estímulos.

Berkowitz y Le Page (1967, citado en Johnson, 1976) crearon una situación en la que se instruía a los sujetos para que desempeñaran el papel de un experimentador que enseña a otros a aprender una tarea. Cuando sus sujetos cometían errores, el experimentador (el sujeto) administraba castigos en forma de choques eléctricos. en la condición experimental, se colocó una mesa o un rifle en una mesa cercana, y en la situación de control estas armas no estuvieron presentes.



El arma como se puede ver, servía como señal situacional y se descubrió que los experimentadores castigaban a sus sujetos más severamente (aplicando descargas eléctricas más intensas) cuando las armas estaban a la vista, en comparación a la situación en la que no había armas. En el caso anterior, las armas facilitaron la conducta agresiva por su asociación anterior con violencia.

### 3.3. EL ENFOQUE DE ROSENZWEIG SOBRE LA AGRESION Y LA FRUSTRACION.

De acuerdo con Rosenzweig, la teoría de la frustración es un ensayo para expresar en forma concreta el punto de vista organísmico en psicobiología. Según esta teoría, el organismo se defiende a tres niveles (Manual del P.F.T.):

a) Nivel celular o inmunológico, defensa realizada por los fagocitos, los anticuerpos, ante agentes infecciosos.

b) Nivel autónomo, agresión física general. Psicológicamente se experimenta miedo, dolor, rabia; fisiológicamente, ocurren modificaciones biológicas de la tensión o "stress".

c) Nivel cortical, o de defensa del yo, que defiende la personalidad contra agresiones psicológicas. A este nivel principalmente se refiere la teoría de la frustración, aunque

si abarca todas.

#### DEFINICION DE FRUSTRACION

Según Rosenzweig. Existe frustración cada vez que el organismo encuentra un obstáculo o una obstrucción más o menos insuperable en la vía que lo conduce a la satisfacción de una necesidad vital cualquiera. Puede distinguirse dos tipos de frustración:

a) frustración primaria o privación. se caracteriza por la tensión y la insatisfacción subjetivas que se deben a la ausencia de una situación final necesaria para el apaciguamiento de una necesidad activa. Por ejemplo el hombre.

b) Frustración secundaria. Se caracteriza por la presencia de obstáculos en la vía que conduce a la satisfacción de una necesidad.

Como puede verse, esencialmente es a la frustración secundaria a la que se aplica la definición de frustración dada previamente, y el instrumento que se utiliza en esta investigación explora también este tipo de frustración.

Rosenzweig también define la tolerancia a la frustración como: "la aptitud de un individuo para soportar una

frustración sin pérdida de su adaptación psicobiológica, es decir, sin recurrir a tipos de respuesta inadecuadas (Rosenzweig 1972, pág. 15).

El concepto de tolerancia a la frustración puede compararse con dos principios psicoanalíticos:

1.- El principio del placer y de la realidad. en el niño, el principio del placer implica la satisfacción inmediata de todo deseo, pero poco a poco el individuo toma contacto con la realidad y su conducta tiene en cuenta también las consecuencias más lejanas posibles además de la satisfacción inmediata.

2.- El principio de la debilidad del yo. Según el psicoanálisis, el principio del placer entra en juego cuando el sujeto adopta reacciones inadecuadas de la defensa del yo, pues éstas son los medios para proteger la personalidad del displacer asociado con la frustración. Rosenzweig también sugiere la participación de dos factores en la tolerancia a la frustración:

a) Factores somáticos: diferencias biológicas innatas adquiridas (variaciones nerviosas, endocrinas, enfermedades físicas, fatiga, etc.).

b) Factores psicológicos genéticos: tan dañino puede ser que el niño viva en la primera infancia sin frustraciones (pues más tarde no responderá a ellas adecuadamente) como que tenga demasiadas (pues por tantas defensas del yo, se inhibe su madurez).

A continuación se mencionará los fundamentos del test que se utilizó, el P.F.T. o de Rosenzweig.

### 3.4. INSTRUMENTO

El test P.F.T. revela los tipos de reacción a las presiones de la vida cotidiana, y explora las respuestas de tolerancia a intolerancia frente a una situación frustrante.

La prueba de P.F.T. o de Rosenzweig es considerada como una prueba proyectiva, debido a que el sujeto expresa su personalidad, al pedirle que reaccione frente un estímulo ambiguo.

Fué creada, en 1914, como un método para:

a) explorar los conceptos de la teoría de la frustración (los que hemos mencionado en el capítulo presente) y

b) examinar algunas de las dimensiones de la metodo-

logía proyectiva (Rosenzweig, 1972). La validez conceptual o de constructo deriva de este origen.

Existen dos versiones del test, la primera, la infantil, dirigida a niños de 4 a 13 años, y otra, a adultos.

Se presentan dos clases de estímulos (versión infantil

1. Situaciones de "bloqueo del Yo", representadas en 16 de las 24 láminas: (1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23 y 24),

2. Situaciones de "bloqueo al Super Yo", representadas en 8 de las 24 láminas; (2, 5, 7, 10, 17, 19, y 21).

En la misma versión, se incluyó una muestra de necesidades frustradas con mayor o menor frecuencia en la vida del niño promedio, como las necesidades de libertad y aprobación. El mismo rosenzweig dice que la prueba se parece al test de asociación de Jung. Por la restricción misma del estímulo, que exige al sujeto una asociación inmediata a la situación expresada en el estímulo.

Tipos de reacción que maneja la prueba:

a) Dominancia del obstáculo (O-D), se hace hincapié

en la respuesta, sobre el objeto frustrante. el examinado menciona el obstáculo que es la causa de la frustración.

b) Persistencia de la necesidad (N-P): la tendencia de la respuesta se halla dirigida a la solución del problema inherente a la situación frustrante y la reacción consiste en pedir ayuda a otra persona para contribuir a la solución, en colocar al examinado mismo en la obligación de hacer la corrección necesaria o en esperar que el tiempo aporte la solución.

c) Defensa del yo (E-D), el examinado, o bien proyecta la falta contra algún otro o bien acepta la responsabilidad o declara que la responsabilidad por la situación no le incumbe a nadie.

#### DIRECCION DE LA AGRESION QUE MANEJA LA PRUEBA.

a) Agresión extrapunitiva (E) -dirigida hacia el exterior, sobre un objeto o sujeto.

b) Agresión intrapunitiva (I) -se dirige hacia el propio sujeto.

c) Agresión impunitiva (M) - se desvía, por un intento de pelea o por evadirse de la situación (situación carente

de importancia).

A continuación se mencionan los 11 factores que intervienen en la calificación de la prueba.

#### PREDOMINIO DEL OBSTACULO ( O - D )

1. E' se subraya con insistencia la presencia del obstáculo frustrante.

2. I' el individuo no considera el obstáculo como el principal factor de la frustración o, en algunos casos, señala cuanto siente estar implicado en una situación que frustra a otra persona.

3. M' el obstáculo se minimiza hasta el punto que el examinado llega casi a negar su presencia.

#### RESPUESTA DE DEFENSA DEL YO ( E- D )

4. E la hostilidad, el reproche se dirigen contra un objeto o persona del medio.

5. E o Ee el examinado niega, en forma agresiva, ser responsable de lo que se acusa.

6. I o Ii el examinado admite su culpabilidad, pero niega que ésta sea total, invocando circunstancias inevitables.

6. M la culpabilidad por la frustración se evita porque la situación se considera inevitable por lo que el individuo es absuelto por completo.

#### PERSISTENCIA DE LA NECESIDAD ( N - P )

9. e se espera con insistencia que otra persona aporte la solución para la situación frustrante.

10. i el examinado de soluciones para resolver el problema con un sentimiento de culpabilidad por lo general.

11. m el examinado espera que el tiempo y otras circunstancias traerán la solución al problema. La paciencia y la sumisión son las características de este tipo de respuestas.

El test P.F.T. o de Rosenzweig se basa en la teoría general de la frustración que desarrolló Rosenzweig, en 1934, que se ubica dentro del Psicoanálisis experimental. Por ello, lo consideramos útil para el objetivo de esta investigación.



### 3.5 ESTUDIOS EN QUE SE UTILIZO EL TEST DE ROSENZWEIG

Baranda y de Moraes (1988) reportan de algunos estudios, como el de Flores M., en 1968, el de Bueno M., en 1974, de Mon R., en 1966, Berrum M., en 1966 y Cuevas O. y Navy E., en 1980; además realizaron un estudio que tuvo como objetivo conocer las diferencias en las respuestas de agresión de los niños, dependiendo de la edad de su abandono. Encontraron que sí existen diferencias significativas en las respuestas de agresión dependiendo de la edad de su abandono.

Arango y Herrera (1988) realizaron un estudio de correlación entre inteligencia y el tipo de respuesta ante la frustración en niños de 9 a 10 años de dos diferentes tipos de escuela.

Relacionan la conducta inteligente de alumnos de 9 y 10 años, de escuelas pública y privada, con la tolerancia a la frustración. Se encontró que los alumnos con mayor cociente intelectual, que fueron los de la escuela privada, tuvieron mayor tolerancia a la frustración.

En la presente investigación, el interés se centra en conocer si un niño de una escuela Montessori, ante situaciones que lo frustran, actúa en diferente forma que un niño de escuela tradicional.

Por supuesto que alrededor del método Montessori surgen muchas preguntas que siguen sin resolverse a la fecha: por ejemplo, exactamente, en que forma y en qué forma y en que niños produce el método Montessori resultados superiores a los que producen otros enfoque en educación preescolar? ¿produce la experiencia Montessori efectos duraderos en los estilos de aprendizaje y las características motivacionales de los niños? ¿Qué efectos produce en los niños el paso de una escuela Montessori a una tradicional?

Y entre tantas interrogantes, se eligió una, que es la que aquí se presenta, y de la que se parte para realizar el experimento.

## CAPITULO 4

## METODOLOGIA

## 4.1 PROBLEMA DE INVESTIGACION

¿Existen diferencias entre los niños de 6o. grado o equivalente, de las escuelas tradicionales y Montessori en sus respuestas al test P.F.T. (Picture Frustration Test)?

## 4.2. OBJETIVOS GENERALES

Identificar si existen diferencias entre los niños de 6o. grado o equivalente de las escuelas tradicionales y Montessori del sur de la ciudad de México, en sus respuestas al test P.F.T.?

## 4.3. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar el tipo de respuesta de agresión más frecuente ante situaciones frustrantes presentadas por el test P.F.T. que proporcionan los niños de 6o. grado o equivalente de las escuelas tradicionales y Montessori del sur de la cd. de México.

- Identificar si existen diferencias significativas

en la dirección de la agresión, ya sea extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva en las respuestas de predominancia del obstáculo presentadas en el test P.F.T., en los niños de 6o. grado o equivalente de las escuelas tradicionales y Montessori del sur de la cd. de México.

- Identificar si existen diferencias significativas en la dirección de la agresión, ya sea extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva, en las respuestas de defensa del Yo presentadas en el test P.F.T. en los niños de 6o. grado o equivalente de las escuelas tradicionales y Montessori del sur de la cd. de México.

- Identificar si existen diferencias significativas en la dirección de la agresión, ya sea extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva en las respuestas de persistencia de la necesidad presentadas en el test P.F.T. en los niños de 6o. grado o equivalente de las escuelas tradicionales y Montessori del sur de la cd. de México.

#### 4.4. HIPOTESIS

Existen diferencias significativas en las respuestas al test P.F.T. en niños que estudian en escuelas tradicionales y los que estudien en las escuelas Montessori.

#### 4.5 HIPOTESIS ALTERNAS

H1 Existen diferencias significativas entre los niños que estudian en escuelas tradicionale sy los que estudian en las Montessori, en la dirección de la agresión, ya sea extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva, en las respuestas de predominancia del obstáculo presentadas en el test P.F.T.

Ho No existen diferencias significativas entre los niños que estudian en las escuelas tradicionales y los que estudian en las escuelas Montessori, en la dirección de la agresión, ya sea extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva, en las respuestas de predominancia del obstáculo presentadas en el test P.F.T.

H2 Existen diferencias significativas entre los niños estudiantes de escuelas tradicionales y de escuelas Montessori, en la dirección de la agresión, ya sea extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva en las respuestas de defensa del Yo, presentadas en el test P.F.T.

Ho no existen diferencias significativas entre los niños estudiantes de escuelas tradicionales y los de escuelas Montessori en la dirección de la agresión, ya sea extrapunitiva intrapunitiva e impunitiva en las respuestas de defensa del Yo, presentadas en el test P.F.T.

H3 Existen diferencias significativas entre los niños que estudian en escuelas tradicionales y los que estudian en escuelas Montessori en la dirección de la agresión ya sea extrapunitiva, intrepunitiva e impunitiva en las respuestas de persistencia de la necesidad, presentadas en el test P.F.T.

Ho No existen diferencias significativas entre los niños que estudian en escuelas tradicionales y los que estudian en escuelas Montessori, en la dirección de la agresión ya sea extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva en las respuestas de persistencia de la necesidad, presentadas en test P.F.T.

#### 4.6. VARIABLES

##### INDEPENDIENTE

Tipo de escuela, la tradicional y la Montessori.

##### DEPENDIENTE

Respuestas de agresión extrapunitivas, intrapunitivas e impunitivas de predominancia del obstáculo.

Respuestas de agresión extrapunitivas, intrapunitivas o impunitivas de defensa del yo.

Respuestas de agresión extrapunitivas, intrapunitivas e impunitivas de persistencia de la necesidad.

## CONTROLADAS

### GRADO ESCOLAR

Nivel socioeconómico. Por la zona muy cercana entre ambas escuelas y los pagos de mensualidades semejante, se intenta igualar este factor en ambos grupos de niños.

#### 4.7. DEFINICION DE TERMINOS

##### ESCUELA TRADICIONAL

Se relaciona a las prácticas educacionales vigentes en una escuela, comunidad y/o nación, dirigidas principalmente por la autoridad del maestro, a través de una determinada secuencia de materiales que principalmente se transmiten mediante lecciones y explicaciones verbales y esfuerzos para que todos los estudiantes cubran esencialmente los mismos puntos del programa, así como el empleo de un texto como medio básico de instrucción (Ginsburg y Oppen, 1982). Se enfatizó en la disciplina, en la memorización y en el desarrollo de la inteligencia principalmente.

## ESCUELA ACTIVA.

Bajo este nombre agruparemos al conjunto de escuelas cuyos métodos educativos se derivan de prácticas pedagógicas propias al nivel de maduración del niño. Cada una enfatiza algún aspecto más que otro, y de ahí la diferencia. subraya la integración del ser humano que, en vez de fomentar la disciplina impuesta, favorece la autodisciplina. el desarrollo de la inteligencia es igualmente importante al de los sentidos y a la maduración emocional y física. El maestro no es un símbolo de autoridad sino guía, en un ambiente diseñado para que el niño se autoeduque con libertad (Lillard, 1977).

## ESCUELA MONTESSORI.

Aquella, cuyo método educativo se baso en los principios de la filosofía Montessori, que tiene como piedra angular, la disposición de un ambiente preparado, un conjunto organizado de materiales y equipo que propician realizar el potencial del niño.

## AGRESIVIDAD

Defensa del organismo, motivada por alguna frustración (Rosenzweig, 1972).



## SITUACION FRUSTRANTE

Obstáculo y obstrucción más o menos insuperable que impide la satisfacción de una necesidad vital cualquiera.

### 4.8. CARACTERISTICAS DE LA POBLACION Y DE LAS MEUSTRAS.

#### SELECCION DE SUJETOS.

La población del diseño está compuesto por niños de ambos sexos de 6o. grado o equivalente (en el método Montessori se agrupan en diferente forma: el taller 2, comprende niños de 11 y 12 años de edad, como si fueran el 5o. y 6o. grados de la tradicional).

Son sujetos de nivel económico medio y medio alto que ahbitan en su mayoría en la Col. Vergel de Coyoacán, de la cd. de México, en donde se sitúan ambas escuelas, una a tres cuadras de la otra.

Para obtener las muestras correspondientes a la población de la escuela tradicional y la de Montessori, se eligió a dos escuelas el rumbo sur de la cd. de México, D.F., como ya se mencionó.

El muestreo utilizado fue NO probabilístico, y por cuota, pues se plantearon los requisitos determinados como

la edad de los niños y el número de ellos que participaría en el estudio. Participaron 18 niños de la escuela tradicional y 17 de la Montessori.

Se aplicó el test a niños de 6o. grado o equivalente con el propósito de asegurar que hubieran tenido contacto suficiente con el sistema educativo en cuestión. Inicialmente se pretendió que participarían sólo los niños que hubieran cursado en esos planteles cuando menos 5 años (por el mismo propósito de asegurar el apego a los métodos), pero, por circunstancias no previstos, como la dificultad en obtener siquiera el permiso de la aplicación, no pudo realizarse este propósito.

#### 4.9. DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO

El test de Rosenzweig o Picture Frustration Test consta de un Manual, que explica los fundamentos de la prueba, la conceptualización de rosenzweig sobre la agresión y la prueba propiamente dicha, es decir, las láminas y hojas de respuesta, así como la explicación de la forma de calificarlas.

Las 24 láminas que se presentan, son en blanco y negro, de 21 x 21 cms. Cada una. cada lámina representa situaciones de frustración en las que la figura del lado izquierdo es la persona frustradora y la del lado derecho

es la receptora de la acción.

En cada lámina puede observarse a las personas hablando pero sin que sugieran algún tipo de respuesta, pues están inexpressivas. Hay unos espacios en blanco en el lado derecho de cada lámina, donde el alumno escribirá lo que desee o bien, se usará la hoja de respuestas.

El test incluye palabras que no son de uso común en México por lo que se ofrece el equivalente, para la mejor comprensión del niño:

Sos	-	Eres	Monopatín	patin del diablo
Tejo	-	canica	Hamacarme	columpiarme

Se incluyen las hojas de respuesta, como se ha mencionado.

Rosenzweig, autor del instrumento, utilizó la confiabilidad por test - retest, llamado coeficiente de estabilidad temporal. Se ha comprobado repetidamente que es confiable cuando califican dos personas, con un acuerdo del 85%.

Además se ha verificado su validez comparándolo con el inventario multifásico de la personalidad, con el T.A.T., con el inventario de valores de Allport - Vernon, entre otros,

además de relacionarlo con la conducta manifiesta y se ha concluido que si es válido.

#### 4.10 MATERIAL

Se utilizó el test de Rosenzweig, las hojas de respuesta que contiene y un lápiz para las respuestas. Además se requirió un pizarrón para anotar las palabras extrañas al idioma.

#### 4.11. DISEÑO DE INVESTIGACION

Se utilizó el estudio ex post facto, de comparación de dos grupos. este diseño evalúa variables que el sujeto ya posee, como en este caso en que el niño ya está estudiando en una escuela tradicional o en una Montessori, en el momento en el que se le está evaluando. Además, el estudio es de tipo exploratorio únicamente, lo que limita severamente la generalización de sus resultados.

#### 4.12. AMBIENTE DE INVESTIGACION

La aplicación de los tests se realizó en los centros de estudio de los niños, en una escuela tradicional y en una Montessori del sur de la cd. de México.

Las instalaciones de la escuela tradicional constan de un edificio de grandes dimensiones, dividido en aulas, y secciones de áreas verdes y patios de juego y deportes.

En la escuela Montessori, se observa un edificio tipo hacienda, en un terreno muy extenso con árboles alrededor y un huerto, aparte de la sección de juegos consruídos de madera.

#### 4.13. PROCEDIMIENTOS

En la escuela de Montessori, la aplicación del test se realizó al aire libre y los niños separados aentre sí, formando un círculo.

Los niños de la escuela tradicional permanecieron en su salón, con la distribución de los bancos, en filas, permaneciendo la maestra en turno, en su escritorio.

En ambos casos, se dieron las instrucciones en igual forma, es decir, se dió una explicación de la manera de resolver el test.

Las instrucciones fuern las siguientes:

"Les he entregado un manual y una hoja de respuestas. Abran ese manual en la primera página y observen. Aparecidos personas platicando, escriban lo que uno de ellos dice, el que tiene el espacio en blanco a su lado y anótenlo en la hoja separada que les ha repartido, en renglón que corresponde. No piensen demasiado en la respuesta, sino escriban lo primero que se les ocurra. eviten contestar sólo "sí" o "no".

Se dió a conocer el significado de las palabras poco usuales en nuestro idioma, y se procedio a la contestación del test, que fue aplicado en forma colectiva, finalizando a los 30 minutos.

El aplicador permaneció junto a los niños durante la contestación del test. En el caso de la aplicación en la escuela tradicional, donde hubo cierta dificultad para introducirse al salón por desconfianza de los directores, permaneció dentro del aula el maestro en turno. cuando la aplicación se realizó en la escuela Montessori, los alumnos permanecieron solos con el examinador.

#### 4.14. TRATAMIENTO ESTADISTICO

El tratamiento de datos se realizó en computadora.

Las pruebas estadísticas aplicadas fueron las siguientes:

$\chi^2$  (chi cuadrada), prueba no paramétrica y una corrección de Yates, para uno de los valores de  $E$  (o  $E_e$ ) que fue de 2, es decir, que fue menos de 10.

Fórmula de  $\chi^2$ :

$$\frac{\text{Observado} - \text{esperado}}{\text{esperado}} = \frac{0 - 2}{e}^2$$

Se estableció un nivel de significancia estadística menor o igual de 0.05 (menor o igual de 5% de probabilidades que las diferencias son debidas al azar; o bien, 95% de probabilidades de que las diferencias sean atribuidas a variables propias de los sujetos de estudio. (Young y Veldman, 1981).

En esta investigación, se encuentra 1 grado de libertad, pues sólo se comparan dos variables (o tipos de escuela, tradicional y la Montessori).

Los factores  $I$  y  $E$  fueron manejados en la computadora como  $I_i$  y  $E_e$ . Se omite el factor  $I'$  dado que ninguno de los sujetos lo seleccionó, por lo que se trabajó con 10 factores en vez de los 11.

## CAPITULO 5

## RESULTADOS

## 5.1. DESCRIPCION DE RESULTADOS

A continuación, se muestra la frecuencia con que se respondió a cada uno de los factores del test, en forma global, es decir, independientemente de si se trata de la escuela tradicional o la Montessori. Así se conoce cuál factor se eligió con mayor frecuencia y la jerarquía de los demás hasta terminar con el elegido menos frecuentemente.

Observamos que el factor E (respuesta de defensa del yo) obtuvo una frecuencia de 161.

El factor M' (predominio del obstáculo, tuvo una frecuencia de 154:

El factor e (persistencia de la necesidad), una frecuencia de 123;

El factor m (persistencia de la necesidad), una frecuencia de 106;

El factor M (defensa del yo), una frecuencia de 101;



El factor E' (predominio del obstáculo), una frecuencia de 79;

El factor I (defensa del Yo), una frecuencia de 56.

El factor Ii (defensa del Yo), una frecuencia de 29;

El factor i (persistencia de la necesidad), una frecuencia de 18;

El factor ee (defensa del Yo), una frecuencia de 9.

Estos resultados no señalan las diferencias significativas ni la escuela a que pertenecen los niños. (Ver tabla 2).

También se señala la frecuencia que se observó, del tipo de respuesta, en la escuela tradicional y la Montessori.

En éste, sí se presentan por separado las respuestas más frecuentes, dependiendo de la escuela: Montessori y tradicional, sin informar de diferencias significativas. (Ver tabla 3)

Vemos que en la escuela tradicional (Aztlán):

El factor E se eligió 63 veces;

El factor e', 46 veces;

El factor ee, se eligió sólo 2 veces

El factor I, 27 veces;  
 El factor Ii, se señaló 20 veces;  
 El factor M, se eligió 64 veces;  
 El factor M' se eligió 85 veces;  
 El factor e, se señaló 60 veces;  
 El factor i, fue elegido 11 veces;  
 y el factor m, se eligió en 51 ocasiones.

En la escuela Montessori, se observa que:

El factor E, se escogió 98 veces;  
 El factor E', se señaló en 33 ocasiones;  
 El factor Ee, se escogió 7 veces;  
 El factor I, se señaló 29 veces;  
 El factor Ii, fue señalado 9 veces;  
 El factor M, se eligió en 37 ocasiones;  
 El factor M', se escogió 69 veces;  
 El factor e se eligió en 63 ocasiones;  
 El factor i fue señalado 7 veces;  
 El factor m se eligió 55 veces.

Las frecuencias observadas -que se requieren para utilizar la prueba estadística  $\chi^2$ , que hará posible decir cuáles diferencias son realmente significativas; se muestran en la tabla 4 y en la gráfica 1 (en forma global). En ésta, se señala la frecuencia con que cada una de las escuelas: tradicional (Aztlán) y Montessori, en forma separada, eligieron cada factor

del test P.F.T.

Así, los factores E, Ee, I, e, m, fueron más elegidos por los niños de la escuela Montessori, y los factores E', Ii, M, M', i, por los niños de la escuela tradicional.

Con respecto a la frecuencia de respuestas de la categoría de defensa del yo, en cada sistema educativo: Montessori y tradicional, vemos que: (grafica 2)

En los factores E, Ee, I, los niños Montessori obtuvieron mayor puntuación, y en los factores Ii y M, los niños de la escuela tradicional presentaron mayor frecuencia en sus respuestas.

Refiriéndonos a la frecuencia de respuestas de la categoría de predominio del obstáculo, en cada sistema: tradicional (Actlán) y Montessori, se señala que: (ver gráfica 3), en los factores E', y M, la escuela tradicional presentó mayor puntuación que la Montessori.

Sobre la frecuencia de respuestas de persistencia de la necesidad, de cada uno de los sistemas educativos: tradicional y Montessori, se presentó lo siguiente:

En los factores e, m, Montessori obtuvo mayor frecuen-

cia; en el factor 1, la escuela tradicional tuvo mayor puntuación (ver gráfica 4).

Para cada uno de los factores que maneja el Test de Rosenzweig, se obtuvo un valor resultante de la comparación de los sistemas educativos tradicionales y Montessori. Estos valores se señalan en la Tabla 1, bajo el título de " $x^2$  con 1 gl". El valor de contraste para 1 gl con un nivel de significancia del 0.05 es de 3.841.

Se utilizó el nivel del significancia del 0.05 de probabilidad, es decir, que, si el valor encontrado en la comparación de los dos sistemas era mayor que el de  $x^2$  con 1 gl, la hipótesis se aceptaba o se rechazaba, según el caso. Se encontró que:

- En el factor E, respuesta de defensa de yo, en que la hostilidad se dirige contra un objeto o persona del medio sí hubo diferencia significativa, pues el valor de 8.1443 fue mayor que el de  $x^2$  con 1 gl.

- En el factor Ee, respuesta de defensa del yo, en que el examinado niega en forma agresiva ser responsable de lo que se le acusa, no hubo diferencia significativa, pues el valor de 3.0348 es menor que el de  $x^2$  con 1 gl.

- En el factor E', respuesta con predominio del obstáculo, en que se subraya con insistencia la presencia del obstáculo frustrante, tampoco se encontró diferencia significativa, pues el valor de 2.2106 es menor el de  $x^2$  con 1 gl.

- En el factor M, respuesta de defensa del yo, en que la culpabilidad por la frustración se evita porque la situación se considera inevitable y el individuo es absuelto por completo, sí se encontró diferencia significativa pues el valor de 7.5981 es mayor que el de  $x^2$  con 1 gl.

- En el factor M', respuesta de predominio del obstáculo, en que el obstáculo se minimiza hasta el punto en que el examinado niega su presencia, no se encontró diferencia significativa, pues el valor de 1.7739 es menor que el de  $x^2$  con 1 gl.

- En el factor I, respuesta de defensa del yo, en que el sujeto se culpa a sí mismo, no se encontró diferencia significativa, pues el valor de 0.0731 es menor que el de  $x^2$  con 1 gl.

- En el factor Ii, respuesta de defensa del yo, en que el examinado admite su culpabilidad, pero niega que ésta sea total invocando circunstancias inevitables, SI se encontró diferencia significativa, pues el valor de 4.2224

es mayor que el de  $x^2$  con 1 gl.

- En el factor e, de persistencia de la necesidad, en que se espera que otra persona aporte la solución para la situación frustrante, no se encontró diferencia significativa, pues el valor de 0.0770 es menor que el de  $x^2$  con 1 gl.

- En el factor i, de persistencia de la necesidad, en que el examinado sa soluciones para resolver el problema con un sentimiento de culpabilidad por lo general, no se encontró diferencia significativa, pues el valor de 0.8955 es menor que el de  $x^2$  con 1 gl.

- En el factor m, de persistencia de la necesidad, en que el examinado espera que el tiempo u otras circunstancias traerán la solución al problema, tampoco se encontró diferencia significativa, pues el valor de 0.1578 es menor que el de  $x^2$  con 1 gl.

Así, podemos decir que:

1.  $H_0(1)$ : No se encontró diferencias significativas en la dirección, ya sea extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva, en las respuestas de predominio del obstáculo, presentadas por el test P.F.T. entre alumnos de la escuela tradicional y la Montessori.

2.  $H(2)$ : Sí existen diferencias significativas, en un nivel de significancia al .05 entre los niños estudiantes de escuelas tradicionales y Montessori, en la categoría de respuestas de defensa del yo: E (extrapunitiva), M (impunitiva) e Ii (intrapunitiva).

3.  $H_0(3)$ : No se encontró diferencias significativas - entre los niños de escuelas tradicionales y Montessori, en la dirección de la agresión, ya sea, extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva, en las respuestas de persistencia de la necesidad, presentadas por el test P.F.T.

## 5.2. DISCUSIONES

Al principio de este trabajo, se presenta una revisión documental de hallazgos referidos a la relación existente entre la participación activa de los estudiantes y su mejor desarrollo, en sentido integral. "Sin actividad, dice Piaget, no hay inteligencia" (Méndes de Campos, 1983).

Los métodos activos llevan implícita la idea de que, así como para el desarrollo físico hay todo un trabajo constructivo, el desarrollo del espíritu también implica un gran esfuerzo de construcción, porque la vida mental es una realidad dinámica y la inteligencia una actividad real que se construye.

No se encontró trabajos anteriores en donde se mencionara una relación como la que aquí se presentó. Autores como María Montessori (Méndes de Campos, 1983) sostienen que en un ambiente de libertad se fomenta la autodisciplina, la libre elección y se suprime la pasividad escolar; Cousinet se funda en la libre actividad de la personalidad y en el cultivo de la iniciativa, lo que deja obrar naturalmente al alumno, por lo que éste está siempre ocupado y motivado; Winnetka (E.U.) busca individualizar el aprendizaje, basándose en el interés personal de cada alumno para que puedan desenvolverse los impulsos creadores y el sentimiento de responsabilidad.

En este trabajo se partió de la idea de que los niños que son respetados en sus necesidades naturales (como la escuela activa apoya) y crecen en forma más armónica, responden con mayor estabilidad ante los acontecimientos.

Whittaker (1981) dice que la estabilidad emocional o personal se relaciona con la tolerancia a la frustración. En general, el individuo con una historia de inestabilidad emocional es menos probable que soporte los efectos de la frustración que uno con una historia de buena salud mental. En otras palabras, la persona inestable tiene potencial para reaccionar a cualquier situación de frustración con mayor intensidad que el individuo emocionalmente estable.



Con el apoyo de lo antes mencionado, se formuló la hipótesis de que un niño que se desarrolla en un ambiente educativo que se interesa realmente en él, puede ser más estable emocionalmente que el que se vé privado de la satisfacción de sus necesidades naturales, inhibiendo así su maduración física, emocional y psíquica. Ahora bien, según los resultados obtenidos, pareciera que los niños del Montessori reaccionan ante la frustración dirigiendo sus reproches contra el exterior, y no orientándose hacia la realidad o sea, ajustándose para tratar directamente con el problema, lo que resultaría contrario a lo que se hubiera esperado. En efecto, el resultado de la presente investigación, muestra que los niños del Montessori, responden con mayor frecuencia, ante situaciones de frustración, defendiendo a su "yo" y culpando a agentes externos a ellos. Los niños de la escuela tradicional también salieron en defensa de su "yo", mas reaccionaron sin agredir a agentes externos.

Cabe preguntarse si, en efecto, es el método Montessori el que produjo tal diferencia. Habría que recordar las variables que no se pudieron controlar, como los antecedentes familiares de cada niño.

En realidad, no se dió ninguna dirección a la hipótesis que se planteó, es decir, no se mencionó que se esperaba que los niños de Montessori obtuvieran determinada (s) respues-

ta (s), sólo que diferirían de las de los niños de la escuela tradicional. Por tanto, se puede afirmar, que el objetivo de este estudio se alcanzó, y que sí se comprobó la hipótesis de que existen diferencias significativas entre los niños de la escuela Montessori y la tradicional, en sus respuestas al test P.F.T.

En forma diferente, Arango y Herrera (1988) plantearon que las respuestas e, i, m, (clasificadas dentro de Persistencia de la necesidad), se correlacionan con un mayor grado de inteligencia, lo que por sus resultados, se confirma, pero en este documento no se quiso afirmar algo parecido, por no querer incurrir en afirmaciones que ni siquiera en el mismo test de Rosenzweig se plantean. Tal vez pudiera realizarse otra investigación cuyo objetivo fuera encontrar cuál respuesta es más frecuente en niños con mayor estabilidad, pero no fue el de la presente, que sólo pretendió buscar una comparación.

No se piensa concluir, por los resultados obtenidos, que los niños de la escuela Montessori actúan para defenderse del "yo" que se siente amenazado, con agresión hacia objetos o personas del exterior. Para esto, tendría que realizarse mayor control de variables extrañas y un muestreo más representativo.

#### 5.4. ALCANCES Y LIMITACIONES

Los resultados de esta investigación no pueden ser generalizados a una población diferente a la utilizada, pues la muestra no fue representativa de los niños de 6o. grado de primaria o equivalente, ni de la escuela tradicional. Las conclusiones son válidas únicamente para los niños de ese grado de las escuelas participantes.

Por falta de recursos humanos y económicos, no se realizó un estudio experimental, con control de variables extrañas. En efecto, hubo variables que no se pudieron controlar, como:

a) En la aplicación del programa, dadas las facilidades y condiciones diferentes en los ambientes escolares donde se llevaron a cabo la aplicación de los tests;

b) El nivel de estimulación del medio familiar; aunque ya se mencionó el empeño que las instituciones Montessori ponen en la participación activa de los padres, en la educación, por medio de constantes cursos y talleres, no puede valorarse una homogeneidad entre ellos. Así como también se reconoce la existencia de padres interesados en la educación integral de sus hijos, que están en la escuela tradicional. Se tomó en cuenta principalmente, la estimulación en

el ambiente escolar.

c) La valoración del nivel de salud psicológica, física e intelectual de los participantes.

Todo lo anteriormente expuesto podría haber afectado los resultados concluyentes.

El tiempo fue otra limitación, pues podría hacerse un estudio transversal para observar las diferencias en el tipo de respuestas ante la frustración en los otros grados escolares.

## 5.5. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

Se está consciente de las limitaciones de este modesto trabajo que deja abierto un amplio campo a futuras investigaciones.

Sería, por ejemplo, conveniente extender la muestra a otras regiones de la República, buscar el equivalente de un grupo de control, establecer un contraste con otros tipos de escuelas activas, como Freire, Freinet, Summerhill (Neill) y extenderse a otros grupos de edad.

También podrían hacerse correlaciones del test Rosenzweig con otros que midieran estabilidad emocional (pues en esta investigación se parte del concepto de que los niños de Montessori son estables emocionalmente, pero no hubo un estudio previo que lo confirmara totalmente, sólo la suposición, lo que limita su generalizabilidad también).

Se espera que esta experiencia anime a otros investigadores a realizar trabajos que redunden en beneficio de una mejor atención a las necesidades del niño en su ambiente escolar.

## BIBLIOGRAFIA

1. Arango M., Herrera R., (1988), "Estudio de correlación entre inteligencia y el tipo de respuesta ante las frustración en niños de 9 y 10 años de dos diferentes tipos de escuela", (tesis de Licenciatura), UNAM, México.
2. Argudín Y., (1985), "La motivación en la escuela nueva", DIDAC, Universidad Iberoamericana, Otoño 1985, No. 7 pp. 27 a 31 México.
3. Baranda B., De Moraes P., (1988), "Tipos de agresión ante situaciones frustrantes en niños de 6 a 12 años, dependiendo de la edad en que fueron abandonados en una casa hogar del municipio de Tlalnepantla", (Tesis de Licenciatura), UVM, México.
4. Becker G., (1988), "La Odenwaldschule - una precursora de la escuela integral", Educación, Vol. 37, pp. 110-128 México.
5. Ree H., (1986), El desarrollo del niño, Ed. Harla, México.
6. Bowen y Hobson, (1986), Teorías de la Educación, Ed. Eimusa, México, pp. 29 - 206
7. Carbonell J., (1982), 15 personas en busca de otra escuela, Ed., Laia, Barcelona.
8. Carthy J., y Ebling, (1970), Historia natural de la agresión siglo XXI Editores, S.A. México, pp. 136-148.
9. Chateau J., (1959), Los grandes pedagogos, Ed. Fondo de Cultura económica, México.

10. Deci, (1985), "How teacher manage individual and small group work in active classrooms", Educational Leadership, Octubre, Vol. 44, No. 2, p. 22.
11. Derrico P., (1988), "Learning to think phylosophy for children", Educational Ledership, abril, 1988, Vol. 45 No. 7, pp. 34-37.
12. Echeverria S. (1984), "LOs métodos activos en la enseñanza" DIDAC, (UIA), agosto, 1983, pp. 4-9.
13. Evans, E. (1987), Educación Infantil temprana", Ed. Trillas México.
14. Fabre A., (1976), Escuela activa experimental, Ed. Planeta, Barcelona.
15. Frankena W.K., (1965), 3 Filosofias de la educación en la historia, Ed. Hispano americana, México.
16. Freeman F. (1947), La pedagogia científica, Ed. Losado, S.A., Buenos Aires.
17. Fry D. (1988), "Intercomunity differences in agression among zapotec children", Child development, Agosto 1988, Vol. 59, No. 4, pp. 1008 - 1015.
18. Garduño J., (1985), "Perfil del profesor motivante y el desmotivante, en las carreras de ingeniería, DIDAC, (UIA), Otoño 1985, No. 7, pp. 12-20.
19. Ginger de los Ríos, F. (1969), Ensayos, Alianza Editorial madrid.

20. Ginsburg y Opper, (1982), Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Ed. Prentice Hall internacional, España pp. 26 - 30, 206 - 209.
21. Glasser W., (1969), Escuelas sin fracasos, Ed. Paidós, Argentina.
22. Gilbert R., (1977), Las ideas actuales en pedagogía, ed. Grijalbo, México.
23. Gómez Llorente, (1981), La escuela pública comunitaria, Ed. Laia España.
24. Goodell C. (1973), The changing Classroom, Ballantine Books, N. York.
25. Hainstock E., (1981), Enseñanza Montessori en el hogar, Ed. Dianan, México.
26. Hanrath, C. (1989), Para el niño de mamá, Ed. Orión, México
27. Hart G., Sheenan R., (1986), "Preschoolers" play behavior in outdoor environments: effects of traditional and contemporary playgrounds", American educational research journal; Invierno 1986, Vol. 23, No. 4 pp. 668-678
28. Helming H., (1972), El sistema Montessori, Ed. Luis Miracle Barcelona.
29. Johnson R.. (1976), La agresión en el hombre y en los animales, Ed. El Manual Moderno, S.A. México, pp. 1-52, 175-200.
30. Kemper T. (1978), A social interactional theory of motions, Willy Interscience publication, USA, pp. 258-262.



31. Korobkin D., (1988), "Humor in the classroom", College Teaching, Vol. 36, No. 4, Otoño 1988, pp. 154 - 158.
32. Larroyo (1982) Historia General de la pedagogia, Ed. Porrúa S.A. México.
33. Lillard P., (1977), Un enfoque moderno del método Montessori, Ed. Diana, Mexico.
34. Maier H., (1979), Tres teorías sobre el desarrollo del niño, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
35. Makarenko A., (1980), Conferencias sobre educación Infantil editores Mex. Unidos, México.
36. Méndes de campos L., (1983), "Los métodos activos en la enseñanza", DIDAC, (UIA), pp. 4-9, México.
37. Montessori M., (1971), La mente absorbente del niño, Ed. Araluce, Barcelona.
38. Mussen, Conger y Kagan, (1969), Child development and personality, HARPE AND Row Publishers, USA, pp. 3-7, 331-341.
39. Mussen, Conger y Kagan (1983), El desarrollo de la personalidad en el niño, Ed. Trillas, México.
40. Nash P., (1966), Libertad y autoridad en la educación, Ed. Pad. México, México.
41. Neill A.S., (1980), Maestros problema, ed. Mexicanos Unidos México.
42. Orem R., (1974), La teoría y el método Montessori en la actualidad, Ed. Paidós, Buenos Aires.

43. Owens, L., y Bernes J., (1982), The relationships between cooperative, competitive and individualized learning atmosphere preferenes and students perceptions of classrooms learning atmosphere", American Educational Research Journal, Verano 1982, Vol. 19, No. 2 pp. 182-200.
44. Papalia y Olds, (1985), Desarrollo Humano, Ed. Mc. Graw Hills, México.
45. Pollack G., Gilmore C., y Cols. (1989), "A Follow up of aggressive behavir in children", Educational Review, Vol. 41, No. 3, pp. 263-270.
46. Poppenhagen B., Schuttenberg E., Callagher J., (1982), "Active Learning" of postsecondary educators: a stufy of two Learning designs", Alternative Higher education. Vol. 6, No. 4, pp. 242-257.
47. Pring T., (1989), "Subject-centred vs. child centrend education - false dualism", Journal of aplied phylosophy, Vol. 8, No. 2, pp. 181-193.
48. Raviv A., Reisel E., (1990), "Teachers and students: two different perspectives. Measuring social climate in the classrooms", American Educational Research Journal, Spring 1990, Vol. 27 No. 1 pp. 141-157.
49. Rogers C., Stevens y Cols., (1980), Persona a persona, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
50. Rosenzweig S., (1972), Manual del P.F.T. (Picture Frustration Test), Ed. Paidós, Buenos Aires.
51. Rubinstein D., (1972), Education for Democracy, Penguin Education specials, England.

52. Scott M., (1974), La rebelion de los estudiantes, Ed. Pasidós, Buenos Aires.
53. Schaps E., Salomon D., Watson M., (1986), "A program that combines character development and academic achievement", Education Leadership, Vol. 43, No. 4, Dic. 85 Enero 1986, págs. 32-35.
54. Silvernail (1986), Journal of Educational Research.
55. Skiera E., (1988), "La escuela adecuada al niño como lugar de encuentro instructivo con el mundo", Educación, Vol. 37 pág. 69, México.
56. Stading E.M., (1980), La revolución Montessori en la Educación, Ed. siglo XXI, México.
57. Stokoe y Schachter, (1984), La expresión corporal, Ed. Paidós, España, pp. 14-18.
58. Valero J. (1975), Educación Personalizada, Ed. Progreso, México.
59. Williams V., (1981), "A comparison among three experimental education programs", Alternative Higher education, Vol. 5 No. 4, pp. 219-230.
60. Whittaker J., (1981), Psicología, Ed. Interamericana, México.
61. Young y Veldman (1981), Introducción a la estadística aplicada a las ciencias de la conducta, Ed. Trillas, México.

**A N E X O**

TABLA 1

## COMPARACIONES DE RESPUESTAS EN LAS DOS ESCUELAS

FACTOR	X' con 1 gl	Prob. X'
E	8.1443	0.0043
Ee	3.0348	0.0815
E'	2.2106	0.1371
M	7.5981	0.0058
M'	1.7739	0.1829
I	0.0731	0.7869
Ii	4.2224	0.0399
e	0.0770	0.7813
i	0.8955	0.3440
m	0.1578	0.6912

TABLA 2  
 FRECUENCIA GLOBAL DE RESPUESTAS INDEPENDIENTE  
 DEL TIPO DE ESCUELA

Respuesta	OD	ED	NP
E		161	
E'	79		
Ee		9	
I		56	
Ii		29	
M		101	
M'	154		
e			123
i			18
m			106
<b>Total</b>	<b>233</b>	<b>356</b>	<b>247</b>

TABLA 3

FRECUENCIA DEL TIPO DE RESPUESTA EN CADA ESCUELA

Escuela	Respuesta	OD	ED	NP
*	E		63	
*	E'	46		
A	Ee		2	
Z	I		27	
T	Ii		20	
L	M		64	
A	M'	85		
N	e			60
*	i			11
*	m			51
<b>Total</b>		<b>131</b>	<b>176</b>	<b>122</b>
M	E		98	
O	E'	33		
N	Ee		7	
T	I		29	
E	Ii		9	
S	M		37	
S	M'	69		
O	e			63
R	i			7
I	m			55
<b>Total</b>		<b>102</b>	<b>180</b>	<b>122</b>

TABLA 4  
 FRECUENCIA DE RESPUESTAS  
 COMPARACION Y CALCULO DE RESPUESTAS ESPERADAS

1124

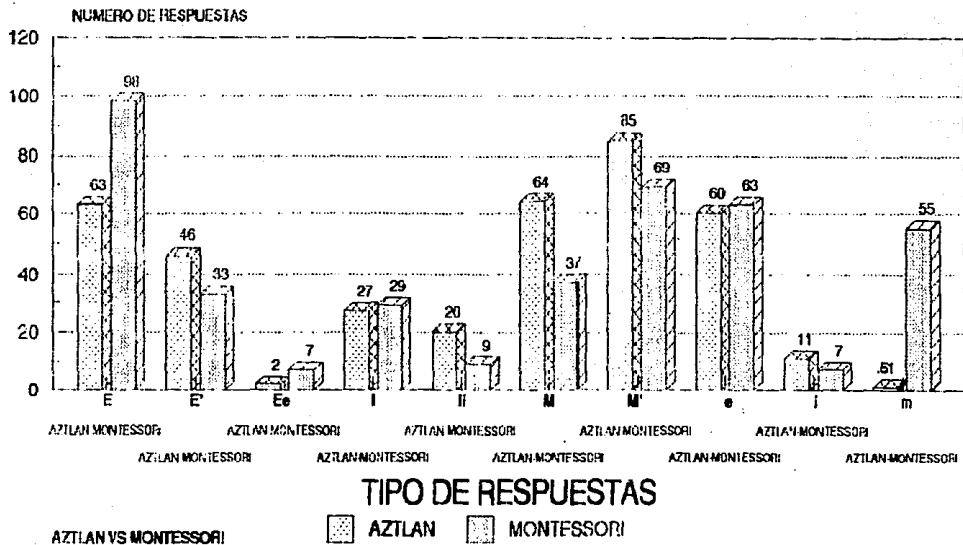
Respuesta E				Respuesta E'			
	Si	No	Total		Si	No	Total
Aztlán	63	1061	1124	Aztlán	46	1078	1124
Montessori	98	1026	1124	Montessori	33	1091	1124
Total	161	2087	2248	Total	79	2169	2248
Respuesta Ee				Respuesta I			
	Si	No	Total		Si	No	Total
Aztlán	2	1122	1124	Aztlán	27	1097	1124
Montessori	7	1117	1124	Montessori	29	1095	1124
Total	9	2239	2248	Total	56	2192	2248
Respuesta Ii				Respuesta M			
	Si	No	Total		Si	No	Total
Aztlán	20	1104	1124	Aztlán	64	1060	1124
Montessori	9	1115	1124	Montessori	37	1087	1124
Total	29	2219	2248	Total	101	2147	2248
Respuesta M'				Respuesta e			
	Si	No	Total		Si	No	Total
Aztlán	85	1039	1124	Aztlán	60	1064	1124
Montessori	69	1055	1124	Montessori	63	1061	1124
Total	154	2094	2248	Total	123	2125	2248
Respuesta i				Respuesta m			
	Si	No	Total		Si	No	Total
Aztlán	11	1113	1124	Aztlán	51	1073	1124
Montessori	7	1117	1124	Montessori	55	1069	1124
Total	18	2230	2248	Total	106	2142	2248



GRAFICA 1

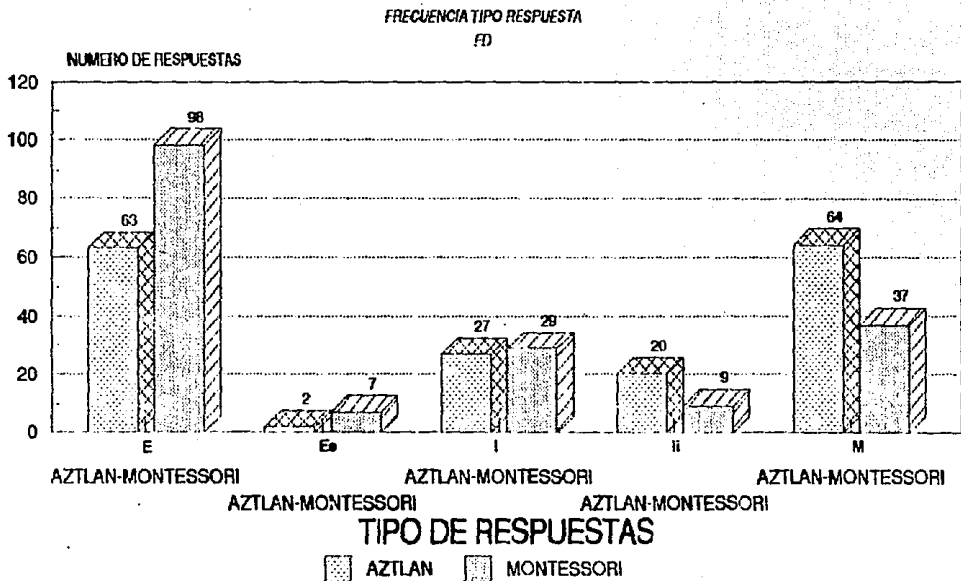
FRECUENCIA CON QUE CADA ESCUELA, TRADICIONAL (AZTLAN) Y MONTESSORI,  
ELIGIO CADA FACTOR DEL TEST P.F.T.

FRECUENCIA TIPO RESPUESTA  
GLOBAL



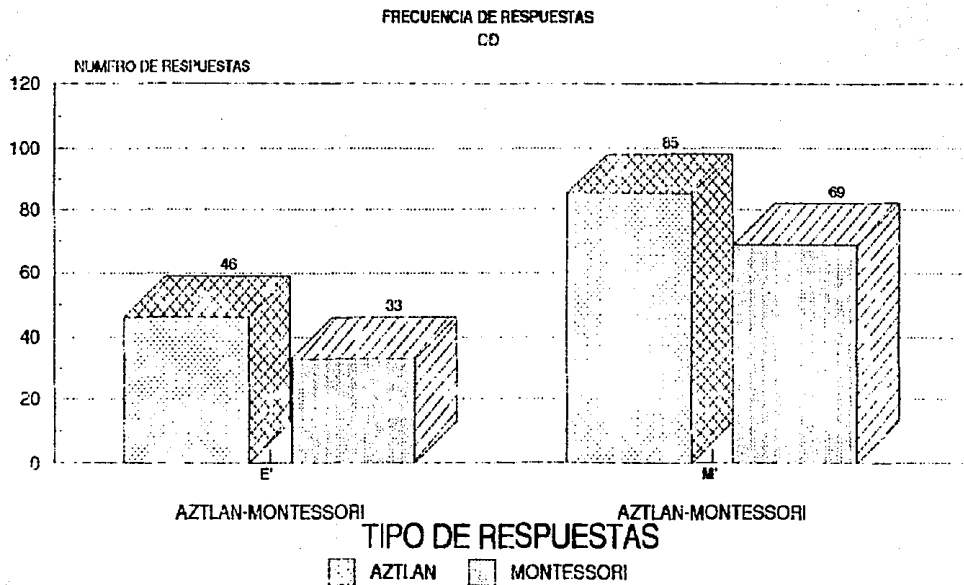
GRAFICA 2

FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE DEFENSA DEL YO DE CADA UNO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: TRADICIONAL (AZTLAN) Y MONTESSORI



GRAFICA 3

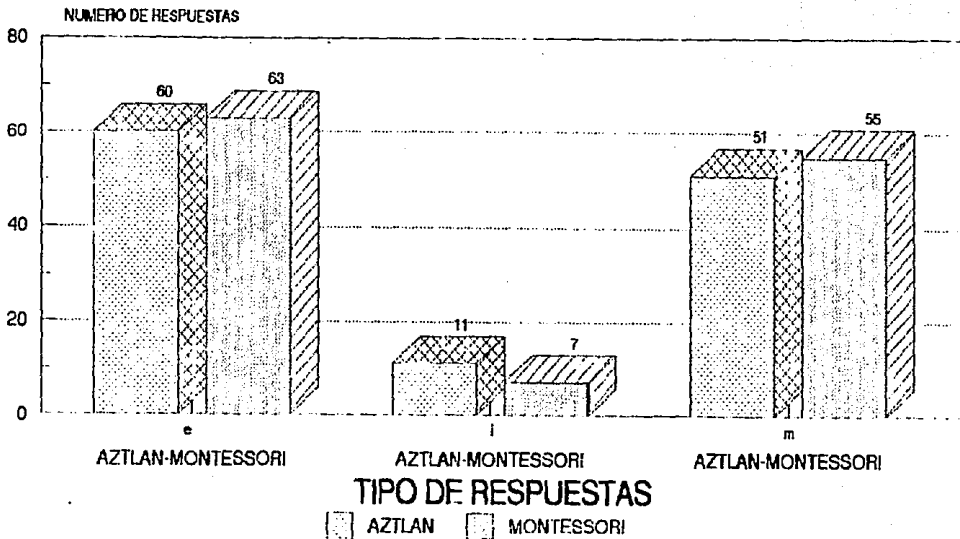
FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE PREDOMINANCA DEL OBSTACULO DE CADA UNO  
DE LOS METODOS DE EDUCACION: TRADICIONAL (AZTLAN) Y MONTESSORI

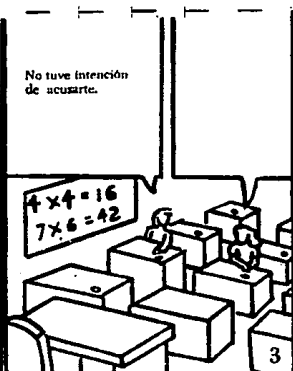
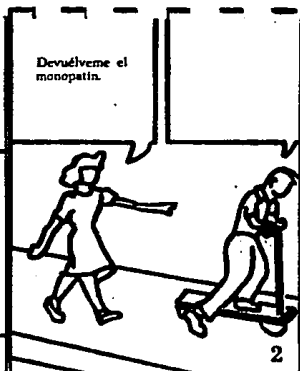


GRAFICA 4

FRACUENCIA DE RESPUESTAS DE PERSISTENCIA DE LA NECESIDAD, DE CADA UNO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: TRADICIONAL (AZTLAN) Y MONTESSORI

FRECUENCIA DE RESPUESTAS  
NP

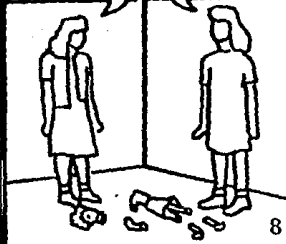




Eres mala, has cortado mis flores.



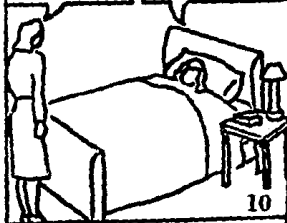
Rompiste mi mejor muñeca.



Yo gané, éstos son míos.



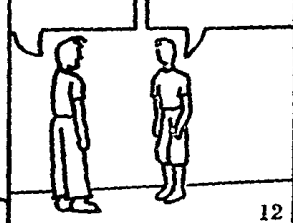
Lamento haber tenido que enviarte a la cama.



No hagas ruido; mamá quiere dormir.



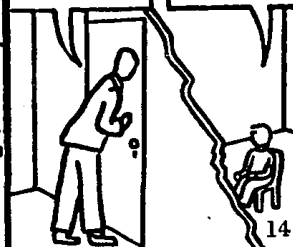
No te hagas la reña.



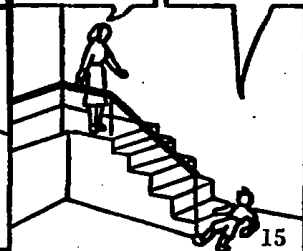
¡Esta vez te  
agarré!



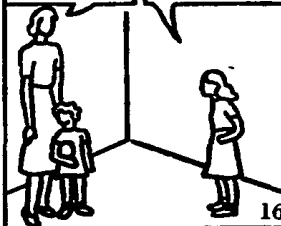
¿Qué estás  
haciendo?



¿Te has  
hecho daño?



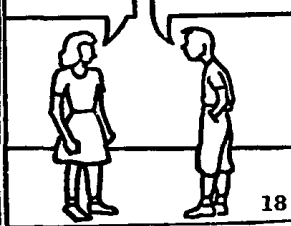
La chiquita  
no debió  
tomar tu  
pelota.



Vamos a salir.  
Duérmete.



No te voy a  
invitar a la  
fiesta de mi  
cumpleaños.



Mojaste de nuevo tu cama. Te portas como si fueras menor que tu hermanito.



19

Disculpame, <sup>comiste</sup> Tomé tu tejo sin querer.



20

Pienso hamacarme toda la tarde.



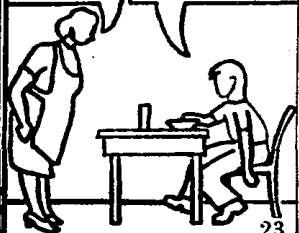
21

¿Te has lastimado?



22

Es una lástima que la sopa esté fría.



23

Tus manos no están limpias. Debes lavarlas antes de tomar un libro.



24



# TEST DE ROSENZWEIG

Nombre y Apellido \_\_\_\_\_

Escolaridad \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Motivos del examen \_\_\_\_\_

Profesión \_\_\_\_\_

Examinador \_\_\_\_\_

Fecha de hoy \_\_\_\_\_

Lugar \_\_\_\_\_

## Respuestas

1		13	
2		14	
3		15	
4		16	
5		17	
6		18	
7		19	
8		20	
9		21	
10		22	
11		23	
12		24	

## EVALUACION

### CLASIFICACION

Nº	O-D	E-D	N-P	G.C.R.
1		M		
2		I		
3				
4		M	M	
5			I	
6				
7		E		
8				
9		E		
10		E		
11		E		
12				
13		E		
14				
15		E		
16		E		
17		E		
18				
19		E		
20				
21	F			
22	M			
23		E		
24		M		

### PERFILES

	O-D	E-D	N-P	TOTAL	%	Nota T
E	( )	( )	( )	( )		
I	( )	( )	( )	( )		
M	( )	( )	( )	( )		
TOTAL	( )	( )	( )	( )		
%						
Nota T						

### ESQUEMAS

1
2
3
E
I
E + I

### TENDENCIAS

1
2
3
4
5

G. C. R.	Total:	%	Nota T:
----------	--------	---	---------

### INTERPRETACION

## FE DE ERRATAS

1. (pág. 37). En vez de la palabra "Inductivo" debería decir "Deductivo"
2. (pág. 50). En lugar de la frase "r..su muerte", debería decir "la muerte de la Dra. Montessori".