

Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL  
TÍTULO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN  
PREESCOLAR**

**Título: Los educadores potenciadores  
del desarrollo infantil.  
Sus cualidades personales y pedagógicas.**

Autora: Lic. María del Pilar Silva Rodríguez

Tutores: Dr: Guillermo Arias Beatón

Dra: Carmen Álvarez Cruz

Ciudad de la Habana

Cuba

Marzo 2 001

# INTRODUCCIÓN

**E**n los momentos actuales, la concepción histórico – cultural acerca del desarrollo psíquico abre una amplia perspectiva en la explicación acerca de las fuerzas motrices y de la génesis de la psiquis humana, así como de su estructura y contenido. Quizás por esto es considerada por muchos psicólogos contemporáneos como una de las más acabadas explicaciones acerca del conocimiento pedagógico y psicológico, por lo que, en las últimas décadas, el enfoque histórico – cultural, continuado por los seguidores de Lev Semiónovich Vigotsky, en diversos países, ha influido en el ámbito educacional con sus reflexiones acerca del desarrollo infantil como el resultado del proceso de apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de toda la historia social; que la enseñanza debe promover y guiar el desarrollo y que los “otros”, maestros, adultos en general y coetáneos más avanzados, son portadores de los contenidos de la cultura y se convierten en mediadores y promotores del aprendizaje y del desarrollo psicológico.

“Desde el punto de vista metodológico el enfoque histórico – cultural plantea la relatividad de las explicaciones científicas sobre los procesos que se encuentran en la base de lo psíquico y su relación con lo social, lo cultural e histórico y lo personal”. (Arias, 1998)

La historia ontogenética de las funciones psíquicas superiores, es decir, las específicamente humanas, es el producto del desarrollo cultural del niño-niña, el proceso de formación del sujeto en la interacción y la

comunicación con los otros, en el mundo de los objetos creados por el hombre (la cultura en el sentido más amplio de la expresión).

La cultura se torna parte de la naturaleza humana en el proceso histórico que, a lo largo del desarrollo de la especie y del individuo moldea el funcionamiento psicológico del ser humano, sin embargo el niño-niña por sí solo no está en condiciones de descifrar los logros alcanzados por la cultura humana, de ahí que sean necesarias la dirección y la ayuda constante de los adultos en el proceso de enseñanza – aprendizaje que conduce el camino del desarrollo.

A la luz de esta concepción del desarrollo de las funciones psíquicas superiores queda claro uno de los momentos más importantes, a nuestro juicio, de la teoría de L. S. Vigotsky: La afirmación de que las funciones psíquicas, en ese desarrollo cultural del niño aparecen dos veces: Una en el plano social, como función compartida entre dos personas (el niño y el otro), como función interpsicológica Y como función de un solo individuo, como función intrapsicológica, en un segundo momento. Esta transición se logra a través de las características positivas del contexto y de la acción de los “otros”, así como también por lo que ya posee formado el sujeto como consecuencia de la educación y experiencias anteriores. Esta compleja relación nos permite referirnos, entonces a la categoría Zona de Desarrollo Próximo definida por este autor como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. En este análisis se puede apreciar el papel mediador y esencial de los maestros en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y del desarrollo infantil. (Vigotsky, 1988)

Todo ello significa que el desarrollo psíquico depende de un proceso de interacción social, en el cual el niño-niña, con el adulto como mediador, recibe el material para la formación de sus cualidades psíquicas y las características de su personalidad. Si consideramos que todos los niños-niñas son competentes para aprender y esto está condicionado por el contexto favorable en que se puedan desenvolver y por las particularidades del “otro” que interactúa con ellos, entonces no podemos dejar de referirnos al maestro del grado preescolar, el responsable máximo de esos niños-niñas, que ahora se convierten en sus alumnos en una institución destinada a educar.

En la escuela, todos sus componentes tienen importante significado para el niño-niña, pero en orden jerárquico no cabe duda que el maestro se constituye en la figura de máxima importancia pues es con su ayuda, que el pequeño infante amplía su lenguaje, desarrolla valores, costumbres, hábitos, conocimientos prácticos que le resultarán básicos, patrones de juicio, modos de comportamiento, normas éticas de la sociedad y la cultura, entre otros aspectos, que hacen que la educación institucional sea un factor insustituible en la formación del ser humano.

Por eso, mientras mayor grado de conciencia tenga el maestro sobre lo que es el proceso de desarrollo psíquico y su participación en él, sobre las metas o aspiraciones para la educación de los pequeños, más acciones educativas concretas encaminará de manera consciente para alcanzarlas. O sea, del nivel de cultura psicológica y pedagógica de los maestros en particular, es que dependerá la influencia que se ejerza sobre los niños-niñas en las instituciones escolares.

Sin embargo está claro, y en esto no se detuvo Vigotsky, que tanto desde el punto de vista teórico como práctico, no todos los adultos pueden ejercer la misma influencia en el desarrollo de los niños-niñas, si

no que, algunos, han de poseer un grupo de cualidades que los hacen ser mejores promotores del desarrollo infantil, a estos le llamaremos “potenciadores” de este desarrollo, e incluso algunos pudieran no promover el proceso de formación en toda su magnitud, a estos le denominaremos “no potenciadores”. En esta idea sí se insistió en las concepciones Humanistas y principalmente desde la práctica psicoterapéutica y que luego se extendió hacia el maestro.

Esta realidad nos condujo a plantearnos el **Problema** central de nuestra investigación:

¿Cuáles son las características de las maestras potenciadoras del desarrollo infantil?

Además nos hemos formulado las siguientes preguntas:

¿Son todas las maestras del grado preescolar potenciadoras del desarrollo del niño?

¿Cuáles son las características de las maestras “no potenciadoras” en comparación con las “potenciadoras”?

Para dar solución a esta problemática nos trazamos los siguientes

### **Objetivos:**

1. Determinar las cualidades de las maestras “potenciadoras” y “no potenciadoras” del desarrollo infantil.
2. Precisar la relación existente entre las cualidades personales y pedagógicas de estos docentes.

Se evidencia, entonces, la relevancia del tema que nos ocupa, así como su necesidad e importancia, insertándose en la estrategia de investigaciones priorizadas de la Provincia, y en especial, registrada en el Banco de Problemas de la Enseñanza Preescolar en Pinar del Río.

El valor teórico de nuestra investigación así como su novedad radica en la sistematización y ampliación de los elementos conceptuales y caracterológicos de la categoría “otros” en la concepción de la teoría histórico – cultural, aportando datos empíricos que verifiquen o no que esas cualidades definidas teóricamente son las que verdaderamente deben poseer las maestras que son potenciadoras del desarrollo, así como, jerarquizaría dentro de todo el conjunto de cualidades personales y pedagógicas cuáles son las que convierten a los “otros” en potenciadores del proceso de desarrollo del niño.

Por su parte, el aporte práctico se concreta en verificar, perfeccionar el modelo del profesional existente y contribuir a tareas y contenidos del proceso de superación en la práctica y ejercicio.

# Capítulo I

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y SU FUNDAMENTACIÓN

### 1.1. Enfoque histórico de la evolución del problema.

A lo largo de la historia del pensamiento pedagógico se ha hecho referencia a la importancia del MAESTRO y sus características personales y pedagógicas. Así vemos como Sócrates (469 – 399 a de C) cuando acude a la plaza pública a instruir a sus oyentes lo hace (a diferencia de los sofistas que, creyendo saber todo, ni siquiera se daban cuenta de su propia ignorancia), conversando a través de preguntas y respuestas en busca de la verdad por ellos mismos, no ofreciéndoles situaciones preparadas, ni conclusiones definitivas, sino reflexionando con su interlocutor sobre casos concretos, vividos por cada cual, de su propia experiencia.

A nuestro juicio, esta forma dialogada de considerar los problemas nos evidencia cómo desde la antigüedad se va resaltando la forma en que el maestro debe establecer la comunicación con el alumno, cómo a su vez la filosofía socrática parte de aquello que se ha experimentado como experiencia personal, como vivencia, lo cual resulta de extraordinaria importancia en la construcción del conocimiento por el propio individuo, a la vez de imprimirle un carácter activo al sujeto en la adquisición de ese conocimiento.

Para Platón (427 – 347 a de C) la educación es autoactividad, lo que nos señala en nuestro criterio, el carácter activo que este proceso tiene, además de constituirse en un acto personal, dinámico, a través del cual el niño ofrece respuestas ante las preguntas del docente, o siguiendo su

orientación busca nexos y relaciones en la solución de diversas problemáticas. (Larroyo, 1991).

Por su parte, Juan Luis Vives (1492 – 1540) pedagogo valenciano en su obra “**Directorio**”, le solicita al maestro que aplique a la formación de sus alumnos “las leyes generales de la formación espiritual y como objetivos concretos suscitar cuestiones, programar el trabajo docente – discente y juzgar resultados para conocimiento y orientación del alumno”. (Vives, en Delgado y otros, 1997). Además enfatiza que al alumno, aunque el nivel de sus aptitudes no sea el “ideal” se le exigirá la adquisición y práctica de los “principios” de actividad, creatividad, atención, observación y obediencia.

De esta forma, se le señala al maestro cómo debe transcurrir la enseñanza que él lleva a cabo con sus alumnos y lo que debe lograr en ellos como resultado de la misma.

Como anécdota interesante encontramos esta referencia: Hacia 1600 en la Villa de Madrid, su Majestad indica al Corregidor de esta Villa, la necesidad de examinar a los maestros que enseñan a leer, escribir y contar, alertando que debían ser personas que supieran de arte, por lo que era necesario informarse de sus vidas, costumbres y habilidades, y que sin ello ninguno podía enseñar. (Larroyo, 1991)

En nuestro criterio, compartido con las opiniones de diferentes autores de los textos revisados, (Larroyo, 1991 y Delgado y otros, 1997) ya desde épocas distantes existía una preocupación creciente por la labor del maestro, en cómo realizaba este desempeño, las cualidades que debía poseer el mismo dada la función social que desempeñaba, entre otras.



Vives, define la escuela como **“la oficina donde se forjan los hombres”**. Este concepto de “forja”, resume el pensamiento y la acción educativa, pues lo importante es, según expresa, “hacer hombres” y el procedimiento para lograrlo reside tanto en la actividad como en la autoactividad del maestro y el alumno, lo que nos revela claramente la responsabilidad inherente al maestro, así como la utilización de métodos activos donde el alumno tenga una autoactividad. (Vives, en Delgado y otros, 1997)

Sus reflexiones en torno a la escuela, salubridad del lugar, punto de ubicación (no debiendo estar en sitio totalmente despoblado, pero sí alejada de grandes ruidos) que garantice la actividad intelectual y de convivencia escolar adecuadamente, fueron para su época unidos a otros no menos importantes, innovadores y aún siguen teniendo vigencia en la nuestra.

Resulta importante cómo el humanista valenciano fija bien su posición sobre la necesidad de que el maestro conozca la psicología infantil, considerando al niño-niña como un ser singular y con características diferenciales, así como la adecuación de los procesos del aprender a las mismas, unido a su actividad.

Refiriéndose Vives a los “ingenios” califica así a los niños aquellos que “conciben fácil y deliberadamente las imágenes de las cosas y de cuanto esté comprendido en el espacio y en el tiempo” (Vives en Delgado y otros, 1997). Además puntualiza que “se anticipan al que enseña”..., “otros hay que van a la zaga de sus huellas”.

En este análisis, constituye un aporte significativo el hecho de que el maestro, conocedor de cómo transcurre el proceso de aprendizaje por parte de los niños-niñas, sepa adecuar su labor de manera que considere

las particularidades individuales y a partir de ese conocimiento estructure actividades que lleven siempre a que el niño-niña piense, analice y pueda llegar por sí mismo al objetivo del conocimiento, en fin, el maestro organiza, estructura y orienta el proceso a través de una participación conjunta educador – niño-niña, en el que estos, al hacer, se desarrollan.

En la Edad Media el pedagogo checo Juan Amos Comenius (1512 – 1670) con su *Didáctica Magna* nos ofrece una síntesis rica de ideas y concepciones que nos revela su amplia teoría educativa y pedagógica, la cual llega hasta nuestros días.

En diferentes fuentes y textos entre los que se destacan *Historia de la Pedagogía* y *Didáctica Magna* encontramos que para Comenius el maestro debe ser sincero, activo, valiente y un ejemplo vivo de virtudes, las cuales debe inculcar a sus alumnos y ser un hombre educado y laborioso. El maestro debe sentir un amor sin límites por su trabajo y tratar a los niños como si él fuera su padre y despertar en ellos interés por los conocimientos, señalando que su mayor preocupación debe ser el atraer a los alumnos con su ejemplo.

Insiste además en la profundización en el mundo afectivo del alumno como vía para lograr disciplinarlo, asumiendo una posición de rechazo ante el castigo físico.

Evidentemente, Comenius aquí está trazando las cualidades que debe tener el maestro para ejercer su función, apreciando tempranamente, dada la época en que desarrolló su teoría, la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de enseñanza. La fuerza del ejemplo para lograr formar los valores en los estudiantes y el amor por la profesión como aspectos esenciales que deben caracterizar al maestro.

Otro momento dentro del análisis que estamos haciendo del desarrollo histórico de nuestro problema de investigación es la obra de los enciclopedistas franceses y en particular de Juan Jacobo Rousseau (1712 – 1778) fundador de la corriente pedagógica naturalista cuya esencia está en considerar al niño un ser físico, espiritual y humano natural, de ahí que su educación debe armonizarse con ésta, su condición. Eso significa que en la educación es necesario tener en cuenta la naturaleza del niño-niña y las particularidades de su edad y que el maestro debía conocer al escolar, su desarrollo, sus intereses para de esta forma encauzarlo correctamente.

Hoy día, en todos los niveles de enseñanza, y en particular en la enseñanza preescolar, constituyen principios que rigen la labor pedagógica y específicamente los educadores preescolares hemos de tomar muy en cuenta las características de cada edad para conducir el proceso de enseñanza – aprendizaje situando al niño-niña como centro de toda nuestra actividad, idea que viene dada por este autor, de ahí su gran mérito, al ubicar al niño como centro del proceso educativo (paidocentrismo) diferenciándolo del adulto (el niño no es un adulto en miniatura). Estas ideas revolucionaron el concepto mismo de educación, de su dirección pedagógica, de la relación maestro – alumno y de los propios fundamentos psicológicos de la educación, que ahora se trata de contemplar la psicología del niño considerado como un ser activo, con su propio interés y experiencia. Tres nociones que sirvieron para estructurar los sistemas educativos contemporáneos más avanzados y extendidos actualmente.

Las ideas de Rousseau recogidas en su obra Emilio o de la Educación nos hacen comprender cómo el análisis de las sensaciones y las facultades como cualidades de la psiquis se estructuran en la personalidad del niño-niña diferenciadamente de las del adulto, pero se

integran al proceso educativo en la categoría aprendizaje, que toma dirección en un proceso de enseñanza activo en un cuerpo de acciones donde se expresa la unidad de lo físico y lo mental. He aquí una verdadera integración de lo psicológico con lo pedagógico en el proceso educativo, esencia de los fundamentos psicológicos de la pedagogía y de la propia psicología pedagógica en la época contemporánea con la cual nos identificamos.

Encontramos una vigencia extraordinaria en estas ideas de Rousseau, pues ¿conocemos realmente cuáles deben ser las características de un educador? Acaso ¿no sería bueno conocerlas? Porque a partir del conocimiento, el dominio que el maestro posea de cómo se produce el proceso del desarrollo en el niño-niña y en particular en cada uno de los niños-niñas que integran su clase, entonces desde su posición interactuará con ellos con el objetivo de que alcancen el máximo desarrollo posible.

Rousseau concedía gran importancia al papel dirigente del educador, entendiendo el mismo como la dirección que sobre el educando ejerce el maestro en la solución de problemas y orientación de sus intereses, de forma tal, que el alumno no se percate de ello, de modo que, como cuestión fundamental, se ejerza una influencia indirecta sobre él. Asimismo consideraba que se debía organizar todo el medio en que vive el niño, todas las influencias que le rodean para que de él mismo surgieran soluciones concretas; no aceptando la coacción como método de educación.

Somos del criterio, que a pesar de una serie de contradicciones y errores, sus concepciones pedagógicas jugaron un importante papel histórico por lo progresistas, extendiéndose algunas de ellas hasta nuestros días como hemos planteado en análisis anteriores. Manifestó

una oposición total a la pedagogía del feudalismo y rebosaba un cálido amor hacia los niños, exigía métodos activos de enseñanza, que se tuvieran en cuenta las particularidades del niño según su edad, que se practicara la educación laboral y que se estableciera una estrecha relación de la enseñanza con la vida, todo lo cual hace que en los momentos actuales no volvamos en nuestra investigación a él como un pedagogo del pasado, a un personaje de la historia de la Pedagogía, sino como a un pensador de HOY, valorando la riqueza de su pensamiento pedagógico el cual llega hasta nuestros días con la frescura del ayer reciente, porque sus ideas sobre la educación de un hombre activo, libre, que pensara independientemente, es el mejor legado que nos ha dejado.

Por su parte, Juan Enrique Pestalozzi (1746 – 1827) desarrolló su teoría pedagógica teniendo como objetivo en su educación el desarrollar todas las fuerzas naturales y las capacidades del hombre en forma multifacética y armónica.

Compartimos este criterio pestalozziano pues en nuestra enseñanza unido a las tareas fundamentales que constituyen el basamento esencial sobre el que puede alcanzarse la evolución posterior, como son: El lograr en cada niño-niña el máximo desarrollo de todas sus posibilidades de acuerdo con las particularidades propias de la etapa y proporcionarle la preparación necesaria para un aprendizaje escolar exitoso; derivados de estas tareas fundamentales deben lograrse objetivos que sienten las bases para alcanzar un desarrollo multifacético y armónico de la educación en la etapa preescolar, todo lo cual guarda estrecha relación con el “nivel de potenciación” que el niño-niña adquiere producto de las múltiples influencias que sobre él inciden y en particular las que organiza el pedagogo con esta finalidad.

Pestalozzi consideraba que el maestro no debe obstaculizar el desarrollo del educando como sucedía en la escuela de su época, sino dirigiendo ese desarrollo, eliminando los obstáculos y las influencias negativas que pudieran detenerlo o desviarlo, criterio que también hacemos nuestro, pues es labor de los educadores conducir a los niños-niñas por la vía más apropiada hacia el conocimiento, potenciando su saber a través de acciones educativas encaminadas de manera consciente para lograr las aspiraciones o metas planteadas en el nivel de educación preescolar.

Ya en su época, Pestalozzi fue capaz de referirse a la correlación que debe existir entre la educación y el desarrollo del niño-niña expresando: “La educación construye su edificio (forma al hombre), sobre una roca grande y sólida (la naturaleza) y cumplirá sus objetivos si siempre tiene en cuenta esta roca y se mantiene firmemente sobre ella”. (Konstantinov, 1974).

Vigentes también están las palabras del insigne pedagogo cubano Don José de la Luz y Caballero (1800 – 1862) quien a través de su rica obra pedagógica nos ha dejado plasmadas las cualidades que han de caracterizar al maestro.

Encontramos entre sus aforismos, uno de los más difundidos, el que expresa:

***“Instruir puede cualquiera, educar sólo quien sea un evangelio vivo”.*** También:

***“Casi todas las profesiones pueden pasarlo sin entusiasmo; la de maestro no puede absolutamente. Lo ha menester para inculcar la doctrina y para vencer los obstáculos. Ha de ser todo inspiración, sacerdocio, mansedumbre, carácter, templanza, flexibilidad ”*** y

***“Sagrado es este ministerio de la enseñanza, y tremendo por los deberes que impone todavía más al que enseña que al enseñado; pero de cualquier modo nada puede el uno sin el otro, están estrechamente ligados ante Dios y los hombres”.*** (Luz y Caballero, en Zayas, 1890).

De esta forma, el notable pedagogo cubano nos deja reflejadas las cualidades que ha de poseer el maestro, donde el amor, la ternura, la alegría infinita de enseñar, la flexibilidad, el sacrificio sin límites ante el ejercicio de su profesión, el modelo de actuación, el ejemplo y el nexo indisoluble que se establece entre MAESTRO–ALUMNO durante el proceso pedagógico son aspectos que han de acompañar al educador por siempre.

Por su parte Félix Varela apuntó: ***La aparente “erudición de los maestros, es el mayor obstáculo al progreso de los discípulos”*** (Varela, 1961) y a partir del fruto de la experiencia alcanzada de los años consagrados a la carrera de la enseñanza señalaba que ***“mientras más hablen menos enseñarán”***; que por tanto, el maestro debía hablar muy poco, pero muy bien, sin la vanidad de ostentar elocuencia.

Lo indispensable para él consistía en que el discípulo pudiera observarlo todo, y no se convirtiera en un elogiador de los brillantes discursos de su maestro y finalmente expresaba: ***“La gloria de un maestro es hablar por la boca de sus discípulos”***. (Varela, en Torres – Cuevas, 1997)

Con sus palabras el Padre Varela alerta a los maestros sobre el verbalismo infecundo que caracterizaba su época y les prevenía de dicho mal, a su vez tras estas palabras también encontramos cómo para él debía pues, ejercerse el magisterio y cuál era el papel que debía

caracterizar al maestro, así a través de su experiencia ya nos viene ejemplificando que la explicación dilatada del profesor finalmente acarrea discípulos casi dormidos, otros haciendo reír a sus compañeros con alguna travesura y los que tienen deseos realmente de aprender disgustados por no haber entendido una parte de la explicación y pierden la esperanza de entenderla, ya que su maestro sigue divagando, de ahí su alerta de que el alumno tome una participación activa en el proceso, siendo él quien converse, explique, razone, y por supuesto, esto es sólo alcanzable cuando el maestro además de estar preparado en la materia de enseñanza, planifica y organiza la actividad a partir del conocimiento de las características de sus alumnos y orienta el proceso pedagógico que ha de conducir al desarrollo utilizando métodos activadores de ese desarrollo.

Así también nuestro Maestro José Martí, quien nos transmitió todo el fundamento de nuestra Pedagogía Cubana en su ideario pedagógico y su obra en general, cobrando una mayor vigencia a la luz de los postulados actuales, donde Materialismo dialéctico, Humanismo, Optimismo, se entrelazan armónicamente en una concepción filosófica marxista que caracteriza a nuestro quehacer pedagógico. Consideramos muy oportuno hacer algunas referencias interesantes sobre Raíces Martianas y Proyección Histórico-Cultural de Rafael Bell (1995), que en nuestra opinión integran muy bien la esencia Martiana con la Vigotskiana.

Cuando Vigotsky se refiere al carácter interactivo del desarrollo psíquico y su determinismo social, uno de sus postulados más importantes y que fundamentamos más adelante, encontramos una reflexión Martiana que dice: “ **...el hombre es el mismo en todas partes y aparece y crece de la misma manera y hace y piensa las mismas cosas, sin más diferencia que la de la tierra en que vive, porque el**



***hombre que nace en tierra de árboles y flores, piensa más en la hermosura y el adorno, y tiene más que decir, que el que nace en una tierra fría, donde ve el cielo oscuro y su cueva en la roca”.***

Si tomamos otro de los postulados Vigotskianos, el de la enseñanza como promotora del desarrollo que también explicitamos más adelante y lo continuamos enlazando con Martí nos lleva a una cita imprescindible: ***“Enseñar es crecer”*** y, ..***“Puesto que se vive, justo es que donde se enseñe, se enseñe a conocer la vida”***

Resumiendo por último y a través de Martí citamos al Maestro: ***“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive...”*** (Martí, en Bell, 1995)

En los tiempos más actuales y tomando como referencia a estudiosas en este campo (Mujina y Cherkes-Zade, 1979) en sus trabajos investigativos sobre Psicología pedagógica plantean que las cualidades que deben distinguir la personalidad del profesor deben ser:

1. Debe tener una formación científica de la concepción del mundo.
2. Debe sentir amor por los niños, amor por su trabajo pedagógico.
3. Debe poseer capacidad didáctica.
4. El profesor debe tener capacidad académica.
5. El profesor debe tener capacidad perceptiva.
6. El profesor debe tener capacidad expresiva.
7. El profesor debe tener imaginación pedagógica.
8. El profesor debe tener capacidad de autoridad.
9. El profesor debe tener capacidad comunicativa.

10.El profesor debe haber desarrollado las propiedades indispensables de la atención (estabilidad, distribución y concentración de la atención).

- Capacidad organizadora del maestro.

11.Cualidades personales del maestro. (Cualidades cívicas y particularidades de su temperamento).

12.Aspecto exterior del maestro.

Otros autores cubanos, especialistas del Ministerio de Educación bajo la dirección del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Colectivo de Autores, 1984) han hecho referencia a las cualidades de la personalidad del maestro o profesor entre las que se destacan:

- Poseer una sólida concepción dialéctico – materialista del mundo.
- Sus convicciones acerca de la función social a él confiada.
- Educar en las tradiciones de lucha de la Patria y el respeto y el amor a sus símbolos.
- Amor hacia los niños y jóvenes y hacia la profesión.

– Capacidades pedagógicas.

- Capacidad académica.
- Capacidad didáctica.
- Capacidad perceptiva.
- Capacidad expresiva o capacidad de lenguaje.
- Capacidad organizativa.

Capacidad comunicativa.

- Capacidad para mantener la autoridad.
- Capacidad creadora.

– Capacidad relacionada con algunas particularidades de la atención pedagógica e individual.

- Cualidades indispensables de la atención: La concentración, la estabilidad y la distribución.
- Características relacionadas con el temperamento y la apariencia personal.

De esta forma, se convierte este conjunto de cualidades en la expresión máxima del modelo de profesional a que se aspira en nuestro país y lógicamente aquel docente que no sólo las posea, sino que durante el desarrollo del proceso pedagógico las conjuga creadoramente se constituirá en un maestro potenciador.

### **1.2. Antecedentes de la Educación Preescolar en Cuba**

El Kindergarten por su origen, nombre y sistema fue genuinamente alemán, creado para la niñez de ese lejano país, al traspasar las fronteras, luego de haber pasado por otras partes del mundo, tomó de cada nuevo país el matiz necesario para llevar su función pedagógica a las diversas legiones infantiles que había de agrupar.

Es en el año 1900, que llegó a Cuba una institución denominada “Protectora de Huérfanos Cubanos”, la que fundó en el Instituto de Matanzas, una escuela dedicada a preparar Maestros de Kindergarten en un aula anexa para los alumnos de dicha enseñanza y en la que ejercían la práctica los futuros maestros. Esta escuela comenzó a funcionar en 1901.

Paulatinamente se crearon Kindergartenes en la Habana, Guanabacoa, Santa María del Rosario y Sagua la Grande, pero fue en Matanzas donde se instauró la primera Escuela Normal de Kindergarten, que aunque no era oficial, constituyó una premisa para la formación de los futuros maestros de dicha especialidad.

En febrero de 1902, se estableció la enseñanza conocida con el nombre de Kindergarten de modo oficial, expidiéndose así títulos de maestras cubanas para parvulitos.

Entre los requisitos que se exigían para su ingreso eran:

1. Ser persona de cierto nivel cultural.
2. No tener menos de 17 años, ni más de 28.
3. Sentir espontáneamente cariño por los niños.
4. Poseer ciertos conocimientos de piano y de canto.

Lo que nos señala las características que se tenían en cuenta para optar por dichos estudios.

Fueron diez las primeras graduadas de maestras de Kindergarten en el año 1903.

Posteriormente en 1949 se publicó el Reglamento de estas Escuelas, el que comenzó a regir en 1953. Además esta ley contenía el Plan de Estudios, la distribución de asignaturas por años, amplió a 10 los grupos de materias de estudio que se llamarían cátedras, aumentó el número de catedráticos y estableció cuatro años para la carrera.

Al triunfo de la Revolución se encontraban funcionando en toda la isla un total de 3 escuelas, situadas en: Pinar del Río, la Habana y Santa Clara.

A partir del Triunfo Revolucionario grandes han sido las transformaciones que se han operado tanto en los programas para niños-niñas preescolares como en la formación de personal pedagógico para atender dichas aulas, ya sea desde el punto de vista metodológico, como científico, que implica una filosofía diferente.

Desde 1962 a la fecha se han estructurado seis programas, los cuales han presentado nuevas características en relación con los que les han antecedido, dando respuesta a los cambios que se han ido operando en el Sistema Educativo Cubano.

También cambios, modificaciones, han sufrido los planes de estudios para la formación y superación del personal docente y en ejercicio, todo lo cual ha estado concatenado con las transformaciones ocurridas en el subsistema de Educación Preescolar.

Entre los objetivos y cualidades que se expresan en el modelo del profesional (1992) para egresar como licenciado en la carrera de Educación Preescolar queremos señalar los siguientes:

1. Demostrar la posesión de la concepción científica marxista – leninista y marxista del mundo y estar en condiciones de aplicarla a la actividad profesional.
2. Demostrar en su actuación profesional la interiorización de los principios y normas de la ética pedagógica.
3. Revelar en su personalidad las cualidades inherentes a un educador, tales como: Amor y respeto hacia los niños, sensibilidad, gusto estético, iniciativa, creatividad.
4. Mantener una actitud positiva hacia la superación continua.
5. Emplear de forma correcta la lengua materna.
6. Ser capaz de percibir, sentir y expresar la belleza artística y los ideales y sentimientos que se manifiestan en las diversas formas de arte.
7. Ser exigente, justa, sencilla y modesta, afable y discreta.
8. Ser observadora y analítica.

9. Mostrar tacto pedagógico en su labor con los niños, con el colectivo, la familia y la comunidad.
10. Manifestar dedicación a su labor profesional.
11. Ser organizada en el trabajo.
12. Ser responsable en el desempeño de sus funciones.
13. Poseer iniciativa y creatividad.
14. Tener conciencia cabal de su labor social como educadora.
15. Ser un firme defensor de nuestra cubanía.
16. Defender la identidad cultural, entre otras.

Todo ello resume cuál es el principal desvelo de nuestro sistema social, que además de priorizar no solo la atención a los niños-niñas de edades preescolares de forma institucionalizada a través de la creación de los Círculos Infantiles el 10 de abril de 1961, y el funcionamiento del grado preescolar en las escuelas primarias, también brinda atención no institucionalizada a través de las Vías No Formales de la Educación Preescolar, como una alternativa donde niños y familia participan conjuntamente para así ir preparando al niño-niña con vistas a su futuro ingreso escolar y en la que los padres y comunidad desempeñan un rol fundamental. Y unido a toda esta atención va a la par la preparación de educadores, que previa selección, dadas sus aptitudes, irán formándose conjugando la teoría con la práctica para convertirse futuramente en quienes tienen la máxima responsabilidad de guiar el desarrollo infantil. Toda estas ideas están muy bien fundamentadas desde el punto de vista científico, filosófico, metodológico y psicopedagógico por autores cubanos de reconocido prestigio nacional e internacional y reflejadas en el material elaborado para el Perfeccionamiento de nuestra enseñanza en el

folleto: “En torno al Programa de Educación Preescolar” (Colectivo de autores, 1995)

### **1.3. Relación entre la educación y el desarrollo.**

El problema de la interrelación entre la educación y el desarrollo ha sido históricamente uno de los problemas existentes en la psicología infantil y su solución depende, fundamentalmente, de la concepción que se tenga de las leyes del desarrollo psíquico.

En diferentes fuentes y textos encontramos distintas posiciones adoptadas ante el problema de la relación enseñanza – aprendizaje y desarrollo, compartiendo el criterio de la Dra. Josefina López Hurtado en el que refiere que de forma general pueden considerarse “tres grandes grupos de teorías que expresan las posiciones fundamentales ante el problema de la relación enseñanza – desarrollo.

1. Concepciones que consideran el aprendizaje en función y dependencia del desarrollo infantil.
2. Teorías en que el aprendizaje y desarrollo se consideran como un mismo proceso y que se producen paralelamente.
3. Teoría del desarrollo histórico cultural: Concepción del desarrollo en función y dependencia del aprendizaje”. (Hurtado, 1995)

Como se aprecia, en el primer grupo de teorías se enmarcan aquellas en que el aprendizaje se encuentra en una posición dependiente totalmente del desarrollo alcanzado.

En el análisis efectuado en nuestro estudio acerca de estas teorías, consideradas como biologistas se ve el desarrollo del niño como la maduración de estructuras ya existentes en él. Desde este punto de vista primero tiene lugar el desarrollo y la educación, la enseñanza debe

adaptarse al nivel de desarrollo ya alcanzado, el desarrollo no depende de la educación, sino de las premisas biológicas, de la maduración de las estructuras ya existentes y la enseñanza debe adaptarse a él.

En dichas concepciones el desarrollo infantil se concibe como un proceso autónomo, que responde a sus propias regularidades internas y que no depende de la enseñanza ni la educación; en última instancia estas influyen en su aceleración o retardándolo.

Dando respuesta a estas concepciones generales, pero sin ver ya el desarrollo como maduración de estructuras o mecanismos biológicamente heredados, sino como construcciones alcanzadas en el proceso de interacción del sujeto con su medio, pudiendo señalar la teoría del desarrollo psíquico (intelectual) de Jean Piaget, una de las más acabadas y de mayor alcance y repercusión en la psicología infantil.

En esta teoría se destaca cómo a lo largo de su desarrollo, el niño-niña va construyendo sus estructuras intelectuales y una representación del mundo externo. Este resulta un complejo proceso en el que el niño-niña tiene un papel protagónico fundamental; el aprendizaje de las distintas nociones concretas supone ya la existencia de estructuras, esquemas intelectuales que le sirven de base.

En la medida en que la enseñanza o la educación se ven como uno de los elementos de este medio, al cual el niño-niña constantemente se adapta, naturalmente que este adquiere un papel más importante, mucho mayor que en las teorías biológicamente puras. Pero al mismo tiempo, no se distinguen de los otros elementos del medio y por ello no puede considerarse como fuerza que mueve el desarrollo hacia delante.

La enseñanza, de acuerdo con esta teoría, puede ejercer influencia en el desarrollo, en la medida en que el niño-niña sea capaz por sí mismo



de extraer de ella algo más que simples hábitos y conocimientos. Esto a su vez se determina por el nivel de desarrollo anteriormente alcanzado. Por todo ello, resulta que, en cada etapa, la enseñanza debe adaptarse al nivel de desarrollo que ya se posee.

Otra posición que en su primer momento nos parece contradictoria con las planteadas, es aquella en la cual los procesos de desarrollo y de enseñanza se ven como igualmente significativos. Esta, en esencia, es la posición de los behavioristas, que ven en el desarrollo simplemente la adquisición de hábitos. En este caso, desde esta posición, la enseñanza aparece como algo que es necesario, pero, ¿necesario para qué? No para el desarrollo, porque éste desaparece y quede solamente la enseñanza. Por lo tanto no hay necesidad en esta concepción, de plantearse la relación que puede existir entre enseñanza y desarrollo. La enseñanza, según esta posición, se reduce a la ejercitación, a la formación de hábitos. Todos los tipos de enseñanza tienen la misma significación, son iguales.

La tercera posición señalada se enmarca en la teoría del desarrollo histórico – cultural de la psiquis humana planteada por L..S. Vigotsky. Dicha teoría plantea en esencia que el proceso de desarrollo en el niño-niña es un resultado del proceso de apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de toda la historia social.

A partir del análisis de estos planteamientos se evidencia que desde que el pequeño nace se halla rodeado de un mundo de objetos creados por los hombres, pero aún más, los propios fenómenos naturales se plantean al niño-niña, en condiciones también creadas por los hombres. Así comienza su desarrollo en un mundo humano.

Sin embargo, el desarrollo no podemos considerarlo como adaptación del niño-niña a ese medio, sino que se produce en el proceso de apropiación de ese mundo en el que encuentran plasmados los objetos de la cultura material y espiritual que le han precedido y que los “otros” le ayudan a conocer y relacionarse con ellos, todo lo cual contribuye a su desarrollo.

Podemos expresar entonces que, este proceso de apropiación constituye el mecanismo esencial a través del cual en el niño-niña se produce el fenómeno de la transmisión de la herencia histórico – cultural que se diferencia esencialmente de la historia biológica o de adquisición de la experiencia individual que son comunes al hombre y a cualquier otro animal.

Para nosotros queda claro, que la relación que en esta tercera posición se da entre enseñanza y desarrollo y coincidiendo con el padre de dicha teoría, es que la enseñanza va delante, precede al desarrollo y debe conducirlo, ya que si en el proceso de apropiación en el niño-niña se produce el desarrollo y la enseñanza puede considerarse como una de las vías de apropiación, el papel que a la misma corresponde es determinante, pues a lo largo de toda la historia de la humanidad, la educación ha sido el fenómeno social por excelencia; sin ella no habría sociedad, porque es ella quien potencia el desarrollo del hombre en cada momento histórico.

Si en las teorías anteriores la enseñanza, la educación van a la zaga del desarrollo infantil, apoyándose en él, orientándose en el ayer, en esta nueva concepción la pedagogía ha de orientarse hacia el mañana del desarrollo infantil; sólo así la enseñanza podrá despertar a la vida procesos de desarrollo que aún no se han logrado.

Por ello, en cada edad, los procesos de enseñanza y educación dependen no de particularidades ya presentes y maduras, sino esencialmente de las que se encuentran en una zona posible de desarrollo.

Partiendo de las consideraciones planteadas acerca de la relación enseñanza – desarrollo en el marco de la teoría histórico – cultural, se desprende la idea de la unidad que existe entre ambos; no obstante esta relación no puede verse como la asimilación de conocimientos, la formación y desarrollo de hábitos, habilidades, normas de comportamiento social, sino como el resultado directo de la enseñanza, que lleva necesariamente, al logro de un producto indirecto, no por ello menos importante: El desarrollo, la formación de todos los componentes de la personalidad.

Gran importancia tiene entonces para nosotros, la forma en que se estructure, organice y dirija la enseñanza, el papel que en ella asume el maestro y el niño-niña; del sistema de actividades dependerá en mucho que se logre la formación de motivos, de intereses por conocer, el desarrollo de su esfera intelectual y de cualidades como la responsabilidad, la persistencia, la independencia, entre otras.

Una enseñanza en la cual se tengan presentes estos aspectos podemos calificarla entonces como desarrolladora y educativa; pues cuando la enseñanza se dirige al mero ejercicio de tareas cuya realización está ya a un nivel maduro es algo inútil, al igual que lo es el plantear actividades cuyo objetivo se sale de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El núcleo estaría pues, en orientar el objetivo de la instrucción dentro de la zona y suministrar el apoyo contextual necesario para que el niño-niña pueda llegar a realizar adecuadamente las tareas que se pretende que aprenda, primero con ayuda y luego por sí solo. Pero el concepto de ZDP

de ninguna manera se limita al nivel de dificultad de la tarea en relación con el nivel de conocimientos actuales del alumno. La ZDP se crea en el proceso de interacción que se desarrolla en el seno de una actividad, es allí en la cooperación para realizar una tarea con sentido para el sujeto, donde se suministran las ayudas que literalmente “tiran” del nivel de desarrollo del alumno y le llevan a consolidar las habilidades que están en proceso de internalización y abrirle nuevas perspectivas.

#### **1.4. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el papel de los “otros” en la concepción de Vigotsky.**

En el análisis de este concepto, Vigotsky explica claramente lo que define el nivel real de desarrollo y la ZDP dejando claro que “el nivel de desarrollo real del sujeto, define funciones ya maduras, es decir, productos finales del desarrollo” (Vigotsky, 1988). Si un niño-niña realiza tareas de modo independiente, significa que las funciones para tales tareas han madurado en él. La zona de desarrollo próximo, como aquella que está determinada por los problemas que los sujetos no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con ayuda de los otros, define “aquellas funciones que todavía no han madurado y que se hallan en el proceso de maduración, es decir, funciones que en futuro próximo alcanzarán su madurez, pero que ahora están en estado embrionario” (Vigotsky, 1988). A estas funciones Vigotsky las denominó “brotes” o “flores” del desarrollo más que los “frutos” del desarrollo. Para Vigotsky el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la ZDP caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

Vigotsky vio estos “brotes del desarrollo” en el funcionamiento interno. De esta forma la ZDP es un caso especial de su preocupación general por la ley genética del desarrollo cultural, es la región dinámica de

la sensibilidad, en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico.

El concepto de ZDP permite comprender la idea central de la psicología de la educación, consistente en el estudiar la posibilidad de que el niño se eleve mediante la colaboración y la actividad conjunta a un nivel intelectual superior, que pase de lo que sabe hacer a aquello que aún no ha podido hacer solo, es decir, la idea central del concepto de ZDP se complementa con las cláusulas que indican:

1. Lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio en juego, en el futuro se realizará con autonomía, sin necesidad de tal asistencia.
2. Tal autonomía en el desempeño se obtiene, algo paradójicamente, como producto de la asistencia o auxilio, lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

En palabras de Vigotsky:

Estos ejemplos ilustran una ley evolutiva general para las funciones mentales superiores, que puede ser aplicada en su totalidad a los procesos de aprendizaje en los niños. (Vigotsky, 1987)

“Nosotros postulamos que lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje, es decir, que el aprendizaje produce una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos se convierten en partes de los logros evolutivos independientes del niño”. (Vigotsky, 1988)

3. Conviene por tanto, recordar que el concepto remite a los procesos de constitución de los procesos psicológicos superiores que se han examinado.

Desde este punto de vista, aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas. (Vigotsky, 1988)

4. El auxilio o asistencia suministrada por el sujeto con mayor dominio debe reunir una serie de características. Obviamente, no toda situación de interacción entre personas de desigual competencia genera desarrollo; solo se afirma que se requieren instancias de “buen aprendizaje” o mejor, de buen aprendizaje y enseñanza. Sabemos que “el buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo”. (Vigotsky, 1988)

Operar sobre la ZDP posibilita trabajar sobre las funciones “en desarrollo”, aún no plenamente consolidadas, pero sin necesidad de esperar a su configuración final para comenzar su aprendizaje, ya que una posibilidad intrínseca al desarrollo ontogenético parece ser precisamente la de desarrollar capacidades autónomas en función de participar en la resolución de tareas, en actividades conjuntas y cooperativas, con sujetos de mayor dominio sobre los problemas en juego.

Si bien en algunos escritos de Vigotsky, la generación de ZDP en los sujetos parece ser relativa, con cierta exclusividad a la instrucción escolar, es conocido que la categoría ZDP ha sido extendida en uso e incluso más

desarrollada en el ámbito de las prácticas de crianza (como en los procesos de adquisición del habla, el aprendizaje de ciertas rutinas en los juegos, la resolución de problemas en la interacción conjunta con un adulto, etc.), que en las prácticas escolares.

Lo importante aquí es reconocer que la ZDP obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un “sistema de interacción socialmente definido”. La idea de sistema definido socialmente implica el reconocimiento de que una situación dada se define de acuerdo con las representaciones que de ella poseen los sujetos implicados. Tales representaciones pueden discrepar y frecuentemente lo hacen.

Siguiendo a Wertsch, podemos considerar que se desarrolla un funcionamiento psicológico intersubjetivo en las situaciones en las que los interlocutores participan en una tarea o situación, compartiendo la misma definición de él (que puede resultar del producto de una transacción) y, por otra parte, saber que comparten tal definición de la situación. Desde ya que pueda hablarse de diversos niveles de acuerdo con el funcionamiento intersubjetivo. Resulta de especial relevancia el papel que juegan los instrumentos de medición en el desarrollo de los propios niveles de intersubjetividad. Es importante, advertir, por ejemplo cómo la interacción verbal colabora en la creación de intersubjetividad y no en la mera “expresión”. (Wertsch, 1984)

La noción de ZDP resulta una categoría de interés para el análisis de ciertos sistemas de interacción definidos socialmente (dentro de los cuales la distinción de niveles actuales y potenciales de desarrollo puede ser pertinente o útil), pero de ninguna manera excluyente del abordaje general.

En segundo lugar, si se trata de progresos en el desarrollo subjetivo, habría que ser sumamente cuidadosos en discriminar aquellas situaciones que colaboren local o puntualmente con el progreso cognitivo de los progresos en desarrollo en sentido estricto, que involucren, sin duda, plazos más extensos y reorganizaciones cognitivas de una relativa generalidad.

No debe contemplarse la adquisición de habilidades elementales como conquistas en el desarrollo psicológico en sentido estricto, aún cuando se las juzgue compatibles con tal desarrollo e incluso, coadyuvantes o posibilitantes suyos.

Vigotsky argumentaba que la ZDP es un constructor útil en los procesos de instrucción, argumento precedido por la ley general del desarrollo cultural, pero además Vigotsky consideró una relación específica entre desarrollo e instrucción. Desde su punto de vista “desarrollo e instrucción no coinciden directamente sino que representan dos procesos que coexisten en una interrelación muy compleja” (Wertsch, 1984). Por un lado, la instrucción crea la ZDP; (Wertsch, 1984) pero decir que un niño puede hacer más cosas cuando colabora con un adulto, no quiere decir que el nivel de desarrollo potencial haya de ser arbitrariamente superior. Según Vigotsky, el niño puede operar “solamente dentro de ciertos límites que se hayan fijado estrictamente por el estado del desarrollo del niño y por sus posibilidades intelectuales”. A partir de aquí, la ZDP se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada, no es una propiedad ni del niño, ni del funcionamiento interpsicológico por sí solo.

De acuerdo con Vigotsky, “la instrucción en la ZDP aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en la colaboración con sus



compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierte, finalmente en propiedades internas del niño”. (Vigotsky, 1987)

Al considerar las formas específicas de instrucción, Vigotsky se centró en cómo el funcionamiento interpsicológico puede ser estructurado de tal manera que maximice el crecimiento del funcionamiento intrapsicológico.

“La instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo. Entonces despierta y pone en funcionamiento toda una serie de funciones, situadas en la ZDP, se encuentran en el proceso de maduración. De esta manera es como la instrucción desempeña un papel de considerable importancia en el desarrollo (Vigotsky, 1981), sino que tienen como objetivo el “desarrollo consumado”, tal como es producido por la instrucción en disciplinas académicas formales, cada una de las cuales con su esfera particular “en la que el impacto de la instrucción sobre el desarrollo se alcanza y completa” (Vigotsky, 1981), Vigotsky reconocía que “la instrucción y el desarrollo no se encuentran por primera vez en la edad escolar; se hallan conectadas entre sí desde el primer día de la vida del niño” (Vigotsky, 1988). Su perspectiva para analizar esta interrelación suponía que “debemos comprender, en primer lugar, la relación existente entre instrucción y desarrollo en general, para pasar a entender entonces las propiedades específicas de esta relación durante los años de la escolarización”. (Vigotsky, 1988)

Tiene entonces para nuestro trabajo una importancia vital lo aquí referido, ya que pensamos que es en el plano de la relación educadora – niño-niña, proceso sumamente complejo, pues por un lado está la actividad constructiva del niño-niña como determinante de la interacción, y por otro la actividad de la educadora y su capacidad para orientar y guiar la actividad del pequeño hacia la realización de aprendizajes escolares,

donde esta orientación necesariamente tiene que considerar reajustes permanentes en función de las dificultades que el educando presente; y la graduación de la orientación o ayuda es directamente proporcional al grado de dificultad de las tareas, e inversamente proporcional a las competencias del niño-niña; es decir a mayor dificultad mayor ayuda, paradójicamente a veces apreciamos cómo el educador concentra su apoyo en los niños-niñas con mayores éxitos y no en aquellos que más lo necesitan para alcanzar su pleno desarrollo.

Las relaciones entonces del niño-niña con sus coetáneos revisten logros significativos en nuestra opinión, ya que ningún adulto podrá sustituir a un coetáneo; el niño-niña necesita de otros niños-niñas para poder desarrollarse, así como necesita de los adultos; pero ambos no son excluyentes, sino complementarios, depende claro está, de la etapa evolutiva que nos encontramos analizando.

Para efectos de estimular la zona de desarrollo próximo se considera que no es solamente el adulto quien puede prestar ayuda al niño-niña; es también otro niño-niña más capacitado quien puede hacerlo, ¿en cuántas oportunidades se observa que el hermanito mayor de 2º grado enseña al menor de 1º grado?, a veces con más éxito que el adulto, porque el que aprende puede sentirse más libre para expresar sus opiniones, ideas, para formular sus dudas y solicitar aclaraciones; en otras palabras, se puede desempeñar más espontáneamente y con menos inhibiciones.

Por otro lado, dentro del contexto escolar, muchos autores cubanos así lo han comprobado en sus investigaciones, estudios y reflexiones sobre la obra vigotskiana (Arias, Álvarez, López Hurtado, Bell) donde el maestro no siempre dispone del tiempo suficiente para atender a los niños-niñas con mayores dificultades, el permitir que un niño-niña más capacitado enseñe a otro, posibilita no solamente superar sus

necesidades, sino desarrollar sentimientos de solidaridad entre niños-niñas, donde el más capacitado no se está atrasando — como pudiera pensarse — sino que a su vez está desarrollando nuevas capacidades y habilidades metacognitivas: Lo de enseñar aquello que sabe, conocer mejor su propio proceso de aprendizaje y situarse en el lugar del “otro”.

Teniendo en cuenta que el desarrollo psíquico está en relación directa con la amplia capacidad potencial de aprendizaje del individuo, y que depende de un proceso de interacción social es necesario reflexionar y estudiar el lugar que ocupan en dicho proceso medios como la TV, el vídeo, la computación y hasta el propio sujeto como “otros” en el sentido vigotskiano que ayudan, orientan y promueven ese desarrollo.

Partiendo de estas consideraciones, y teniendo en cuenta el análisis de la historia del problema en el campo de la educación, pueden hacerse importantes reflexiones con el maestro.

De acuerdo con (Arias, 1998): «Las características que se deben garantizar en la relación de ayuda y que de hecho, ellas condicionan el papel y las características de los “otros” se pudieran definir de la manera siguiente:

1. Una relación de colaboración, de construcción particular en función de las condiciones y características del sujeto y de la relación que se establezca.
2. Un papel del “otro” de mayor promoción, no directivo, no normativo, organizador de una interacción que le permita al sujeto llegar por sí mismo y un papel activo, al nuevo nivel de desarrollo.
3. Un “otro” con mayor conocimiento de las características del sujeto pero no para etiquetarlo o clasificarlo, sino para orientar la colaboración en consecuencia y promover la transformación y desarrollo.

4. Un proceso más centrado en el sujeto que necesita la ayuda.
5. Un proceso donde el “otro” comprenda, asuma, tolere y acepte al sujeto que recibe la ayuda.
6. Se promueve que el sujeto sea el que encuentre las soluciones y decida que alternativas a adoptar.»

Dichas consideraciones se constituyen en aspectos metodológicos e instrumentales generales, fundamentado por la concepción que sobre el desarrollo y en particular de la subjetividad posea el “otro”.

El proceso de desarrollo promovido por los “otros” debe conducir a todos, incluyendo al propio sujeto — en este caso el niño-niña — a participar de manera activa, consciente y efectivamente en la medida que esos “otros” realicen con calidad su función desarrolladora.

#### **1.5. Reflexiones sobre la relación de determinadas características de los maestros y la efectividad de su papel de mediador para alcanzar la ZDP**

La categoría central en la que se han basado o sobre la que han regido diversos intentos referidos al análisis de las prácticas educativas o al diseño de estrategias de enseñanza ha sido la zona de desarrollo próximo, concepto que sin duda posibilita una orientación más efectiva y verdaderamente desarrolladora de la educación.

En la versión más difundida de su formulación original en la obra de Vigotsky se refiere la ZDP como ***“la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de***

***un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.***

(Vigotsky, 1988)

Según puede extraerse de la lectura del propio Vigotsky, la colaboración o cooperación, constituye la modalidad por excelencia bajo la que se presenta la interacción en ZDP. Para Vigotsky, así como para la mayoría de sus continuadores de ayer y de hoy, la interacción cooperativa lleva a la solución del problema o la tarea en cuestión en la medida que en el proceso de apropiación suscite una modificación en la estructura de las funciones psíquicas, la reestructuración de la función, permite al sujeto el acceso a una manera o forma diferente de interactuar cognitivamente con los objetos sobre todo, pero incluso con las otras personas y hasta consigo mismo. (Labarrere, 1996)

Como sabemos, quienes interactúan en la zona pueden ser personas (dos o más), o el sujeto de menor experiencia, con un representante “simbólico” (producto) de la cultura: Un libro, un conjunto de orientaciones para la acción, una máquina, etc. (Labarrere, 1996)

Sin embargo, compartiendo los criterios de este autor, por razones comprensibles, centramos la atención entre sujetos humanos, las otras cosas introducen cierta complejidad adicional que nos alejaría del tema en cuestión y esencialmente es la interacción educadora – niño-niña la que nos impulsa a reflexionar.

Ahora bien, es bueno recordar que para que se produzca la apropiación debe existir cierta condición, dada por el mayor nivel de experiencia en alguno de ellos, en este caso el maestro, y la manera en que interactúa con quien necesite ayuda, lo que evidentemente conducirá al desarrollo que tiene lugar en la zona.

Así por ejemplo, un educador que siente amor por los niños-niñas y por su profesión, no sólo le bastará manifestar este sentimiento con caricias, ternura, voz melodiosa, sino que se preocupará por conocer cuáles son las características de los niños-niñas de esa edad, qué intereses manifiestan, cuáles son sus gustos, preferencias; indudablemente se mostrará mejor preparado en la medida que profundice en estos conocimientos psicológicos de sus alumnos y a la vez alcance mayores niveles de preparación en el contenido a impartir, todo lo cual le permitirá una interacción en la ZDP con calidad.

Igualmente si en la comunicación que se establece entre la educadora y el niño-niña se aprecia comprensión de las necesidades del pequeño por parte del docente, si esta comunicación se lleva a cabo en un clima favorable, donde los niños-niñas tengan una actividad dirigida y orientada y donde los pequeños reciben un trato afectuoso y tierno, indudablemente también esta cualidad del docente incide favorablemente para alcanzar la ZDP.

Otra cualidad del maestro de la que también pudiéramos derivar un análisis sobre cómo permite alcanzar la ZDP es la relacionada con la capacidad didáctica, entendiendo esta como la habilidad del educador para elaborar exitosamente los métodos a través de los cuales transmitirá los conocimientos y para la formación y desarrollo de los hábitos y las habilidades en sus alumnos. El educador que posea capacidad didáctica hará comprensible el material docente utilizando para ello métodos activadores del desarrollo, estimulando en los niños-niñas el interés por la solución de las interrogantes planteadas, todo lo que permite activar los “resortes” del desarrollo del niño-niña en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Si haciendo mención de otro factor de la personalidad del maestro, no menos importante que los ya citados, nos detendremos en su capacidad académica, la que se caracteriza porque el educador posee

amplios y profundos conocimientos de la disciplina que imparte, esto significa la comprensión consciente de los contenidos de los programas y la capacidad para aplicar los conocimientos a nuevas situaciones.

Ahora bien, si tomamos en consideración que, actuando en ZDP la ayuda gradual que en este caso el maestro introduce en el niño-niña hace que el mismo capte o se apropie del conocimiento en cuestión, a partir del ordenamiento que el docente ha dado a los contenidos del programa y esto posibilita que ante una nueva problemática el niño-niña pueda hacer transferencia de lo aprendido y a partir del conocimiento adquirido enfrentar la nueva situación y resolverla, es una muestra elocuente de la efectividad de su papel de mediador para alcanzar la ZDP.

## Capítulo II

# Materiales y Métodos empleados en el estudio

El objetivo de este capítulo es el fundamentar la concepción metodológica de nuestro trabajo, a través de sus diferentes fases y procedimientos para la recogida de información y su posterior procesamiento.

El tipo de investigación desarrollada es Constatativa y Descriptiva con grupos experimental y de control, grupos de alumnos y maestros seleccionados según la presencia de la variable independiente, ***Potenciadoras del desarrollo educacional y psicológico***, la cual definimos operacionalmente como: **“Aquellas maestras que poseen un grupo de cualidades que las hacen ser mejores promotoras del desarrollo infantil”** , entonces aquellas que **pudieran no promover el proceso de formación en toda su magnitud**, las denominaremos **no potenciadoras**, pues consideramos que no todos los adultos pueden ejercer la misma influencia en el desarrollo de los niños-niñas, punto de vista que compartimos con otros especialistas (Rodríguez y Álvarez, 1993; Arias, 1998)

### **2.1. Métodos más generales utilizados en nuestro estudio:**

Los métodos utilizados en nuestro estudio fueron teóricos, empíricos y estadísticos de acuerdo a la clasificación general que los mismos asumen y las exigencias metodológicas para este tipo de investigación.



Dentro de los **métodos teóricos** en los cuales nos apoyamos en el desarrollo de nuestro trabajo podemos señalar el histórico lógico, básicamente usado en el seguimiento de la evolución conceptual de las características de los maestros, también podemos mencionar el de análisis y síntesis, simultaneando con los de inducción-deducción dentro de una dinámica interactiva con el objetivo de fundamentar el problema y su estructura metodológica conceptual.

Los **métodos empíricos** empleados en nuestro estudio y los cuales explicitamos en párrafos subsiguientes fueron: Pruebas pedagógicas, tests psicológicos, instrumento de autovaloración confeccionado para nuestro estudio; la observación, como método o estrategia más general de la investigación científica y presente en el uso de cualquier método empírico, el método de análisis de contenido y el método de grupo de expertos o de especialistas, como elemento de validación de contenido del instrumento de autovaloración construido y las guías de observación de actividades.

Los **métodos estadísticos** utilizados fueron tanto de la estadística descriptiva como de la inferencial, que más adelante se fundamentan.

## **2.2 Metodología seguida para la construcción de los instrumentos:**

En nuestra investigación se elaboró un instrumento con el objetivo de recoger criterios del propio sujeto (Autovaloración) acerca de la relación que él considera que ha existido entre las vivencias que posee de su vida personal y el desarrollo de sus cualidades personales y pedagógicas, así como dos Guías de observaciones a actividades programadas e independientes respectivamente, para valorar las cualidades personales y pedagógicas manifestadas por los docentes en el

ejercicio de su profesión, y sus escalas valorativas correspondientes para registrar todo lo observado.

Para la confección del **instrumento de autovaloración** del sujeto se partió de la sistematización propuesta por Mujina y Cherkes-Zade (1979) acerca de las cualidades de la Personalidad del profesor, quienes abordan un total de 13 cualidades; así como el estudio de un grupo de especialistas cubanos bajo la Dirección del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, quienes se refieren a 4 cualidades y 9 capacidades pedagógicas. (1984). Además se consultó el Modelo del Profesional de la carrera licenciatura en Educación Preescolar. (1992)

De este modo, consultada la bibliografía que hace referencia al tema y unido a los criterios del grupo de especialistas consultados como expertos, se hizo una versión inicial del instrumento de Autovaloración con la propuesta de 19 cualidades las cuales después de un análisis detallado realizado por los estos especialistas (ver más abajo la fundamentación de los mismos) emitieron su opinión sobre cuáles eran en su criterio las cualidades, sentimientos y disposiciones que deben caracterizar a las maestras que trabajan con niños-niñas del grado preescolar.

Finalmente fueron seleccionadas 14 cualidades para un 96% de correspondencia entre los especialistas. Dicha selección es lo que constituye nuestra versión final del instrumento de Autovaloración (Ver Anexo I). A continuación aparecen las variables generales que forman parte de nuestra versión final y que aparecen operacionalizadas en sus indicadores en el Anexo II.

- A.- Gran amor por los niños.
- B.- Amor por la profesión.

- C.- Motivación por la profundización de los estudios.
- D.- Estado de la comunicación con los niños.
- E.- Estabilidad emocional: Carácter, problemas familiares, personales.
- F.- ¿Cuál es la concepción que posee del desarrollo de los niños?
- G.- Dominio de programas.
- H.- ¿Cómo participa en el desarrollo de los niños?
- I.- ¿Cómo y qué hace para adquirir los instrumentos para potenciar el desarrollo?
- J.- ¿Qué significado tiene o tuvo el proceso de formación en Pedagógico u otro centro y su práctica profesional?
- K.- Relaciones con la familia.
- L.- Organización pedagógica de la actividad.
- M.- Aptitudes artísticas.
- N.- Cualidades morales

Valoración cualitativa realizada por los expertos, la que reflejamos en la siguiente tabla.

Variables	Sí	No
A.- Gran amor por los niños.	23	2
B.- Amor por la profesión.	20	5
C.- Motivación por la profundización de los estudios.	22	3
D.- Estado de la comunicación con los niños.	21	4
E.- Estabilidad emocional: Carácter, problemas familiares, personales.	23	2
F.- ¿Cuál es la concepción que posee del desarrollo de los niños?	25	0
G.- Dominio de programas.	23	2
H.- ¿Cómo participa en el desarrollo de los niños?	24	1
I.- ¿Cómo y qué hace para adquirir los instrumentos para potenciar el desarrollo?	25	0
J.- ¿Qué significado tiene o tuvo el proceso de formación en Pedagógico u otro centro y su práctica profesional?	22	3
K.- Relaciones con la familia.	20	5
L.- Organización pedagógica de la actividad.	22	3
M.- Aptitudes artísticas.	18	7
N.- Cualidades morales	23	2

### 2.2.1 Características del Grupo de especialistas seleccionados.

Para la selección del conjunto de cualidades antes expresadas se tuvo en cuenta el criterio de 25 especialistas que funcionaron como expertos, entre ellos:

Metodólogos Provinciales de Educación Preescolar	4
Metodólogos Municipales de Educación Preescolar	3
Profesores del Instituto Superior Pedagógico:	6
• Departamento de Formación Pedagógica General.	3
• Departamento de Preescolar	3
Equipo Asesor Centro de Diagnóstico y Orientación Provincial	1
Equipo Asesor Centro de Diagnóstico y Orientación Municipal P. Río	3
Jefes de Ciclo	5
Maestros prestigiosos de la provincia ya jubilados	3

Estimamos conveniente resaltar el nivel profesional y categorías docentes del grupo de expertos que participó en la elaboración de instrumentos.

De los 4 Metodólogos Provinciales de Educación Preescolar, 3 son Licenciadas en Educación Preescolar y una graduada en Psicología. Los 3 Metodólogos Municipales de Educación Preescolar son Licenciados en esta Especialidad.

En el caso de los profesores del Instituto Superior Pedagógico cuentan con más de 10 años de experiencia como mínimo en la formación

de profesores, con categoría de Asistente 2 de ellos, con categoría de Auxiliar 3 e Instructor 1.

Los compañeros del Equipo Asesor del Centro de Diagnóstico y Orientación Provincial y Municipal de Pinar del Río, cuentan con más de 20 años de experiencia en el sector educacional, 1 con categoría de Dr. en Ciencias Pedagógicas, 1 Máster en Psicología Educativa y 2 Licenciados en Defectología.

De los Jefes de Ciclo, 5 en total, 3 son Licenciados en Educación Preescolar y 2 en Educación Primaria, con más de 10 y 15 años de experiencia como docentes respectivamente.

Los maestros jubilados que integraron este grupo lo conformaron 2 maestras graduadas de la Escuela de Kindergarten y una Maestra Hogarista con más de 30 años al servicio de la educación.

Además del criterio del grupo de expertos se realizó el análisis de contenido de documentos rectores de la carrera (Modelo del Profesional) y la bibliografía que hace referencia a esta temática, aplicando el método de análisis de contenido (entendiéndose como método y no como simple revisión bibliográfica por exigir de un análisis lógico – teórico de lo planteado por los autores que aparecen en el Capítulo I de nuestro trabajo), permitiéndonos elaborar el instrumento de autovaloración ya con los criterios teóricos y empíricos integrados.

### 2.2.2. Elaboración de las Guías de Observación

Después de analizar detenidamente las categorías e indicadores que el mismo contempla, se conformaron tres equipos con el objetivo de derivar a partir de los criterios anteriormente manejados las guías de observaciones a las actividades programadas e independientes.

Los resultados de las valoraciones fueron expuestos por uno de los integrantes de cada equipo y discutidos en dinámica de grupo , lográndose obtener la versión de la Guía de observación (Ver Anexos III y IV), así como la escala valorativa a utilizar (índices de valoración). (Ver Anexo V).

### **2.3. Descripción de las pruebas psicológicas aplicadas a los sujetos de la muestra estudiada:**

Se realizó la aplicación de pruebas psicológicas y psicopedagógicas a los niños-niñas que recién iniciaban el primer grado de la escuela primaria provenientes de las aulas de dichos docentes, pruebas estas con un alto valor metodológico – investigativo, científicamente demostrado, para conocer el estado de desarrollo en fase inicial de incorporación a dicho grado de la escuela primaria entre los que se destaca el Raven así como técnicas experimentales genéticas del desarrollo o formadoras (escuela histórico – cultural) en su variante metódica psicológica Cuarto Excluido, la que ofrece criterios relacionados con el desarrollo del pensamiento, fundamentalmente los procesos de generalización, posibilitando un análisis cuanti y cualitativo de la zona de desarrollo actual y próximo de los alumnos en estos procesos mediante la aplicación de niveles de ayuda en la ejecución de tareas, asimilación y transferencia de la misma a situaciones análogas.

Las pruebas utilizadas fueron:

- Matrices progresivas de Raven, escala especial, forma cuaderno.
- Variante cubana de cuarto excluido.

### 2.3.1 Matrices progresivas de Raven

Se empleó la escala especial, forma cuaderno, que se utiliza para medir las funciones perceptuales y racionales de niveles de madurez inferiores a los doce años (de 5 a 11 años).

La escala especial está constituida por 36 problemas que se presentan en 36 láminas de dibujos coloreados incompletos. Al pie de cada una se hallan seis dibujos pequeños, de los cuales solo uno sirve para terminar correctamente el dibujo incompleto.

Las 36 láminas están distribuidas en 3 series de 12 dibujos cada una, designadas serie A, Ab, y B respectivamente. Los colores no forman parte del problema ni están destinados a orientar en la solución; sirven meramente para facilitar la comprensión de la tarea y para hacerla más atractiva a los sujetos.

Los problemas están ordenados en complejidad creciente: El A1 es el más fácil y el B12 el más difícil.

Los problemas de las series A, Ab y B constituyen una prueba de percepción estructurada y educación de relaciones. Las funciones que principalmente se examinan son: Percepción de tamaño, percepción de la orientación en el espacio en una dirección o en dos direcciones simultáneamente, aprehensión de figuras discretas espacialmente relacionadas con un todo, análisis de un todo en sus componentes, capacidad de concebir figuras correlativas, educación de correlaciones.

Consigna para la aplicación de la serie A, tarea A1:

“Mira esto. Como ves, es un dibujo al que se le ha sacado una parte. Cada uno de estos dibujos tiene la misma forma que este espacio vacío, pero solo uno completa el dibujo. El número 1 tiene buena forma, pero el

dibujo no queda bien. El número 2 tampoco. El número 3 tampoco va bien. El número 6 es casi bueno, pero falla aquí. Solo uno es bueno. Señala tú cuál es el dibujo que viene bien”.

La consigna para las tareas A2 y A3 es:

“Ahora indica la pieza que completa este dibujo”. Si no resuelve el problema se regresa para A1”.

La consigna para la tarea A4:

“Mira cuidadosamente el dibujo. Solo uno de estos dibujos viene realmente bien. Ten cuidado, primero mira cada uno de estos dibujos”.

A partir de este problema si el niño-niña insiste en su respuesta, se acepta su elección, sea correcta o no.

Para las series Ab y B, al demostrar en el primer problema, el examinador señala por orden cada una de las tres figuras del dibujo superior y el espacio libre a completar y dice:

“Ya ves como sigue, esa, esa, esa ¿cuál será esta vez? Señala la que viene bien para ahí. Ten cuidado. Míralas en orden: solo una es correcta ¿cuál es?”

En los primeros 5 problemas, si el niño-niña se equivoca, se le da la oportunidad de corregir la respuesta.

Se apuntan las respuestas en el protocolo. Por cada respuesta correcta se otorga un punto. Las sumas de los puntos por series representan los puntajes parciales, que a su vez sumados, nos dan el puntaje total. Con la ayuda de las tablas se realiza la conversión del puntaje en Percentil y el Percentil en Rango.

De este modo podrá clasificarse el sujeto según su puntaje, como perteneciente a uno de los siguientes rangos de capacidad intelectual:



Rango I: Intellectualmente superior, si su puntaje iguala o sobrepasa el percentil 95 para sujetos de su grupo de edad.

Rango II: Definitivamente superior al término medio, si su puntaje iguala o sobrepasa el percentil 75.

II+: Si su puntaje iguala o sobrepasa el percentil 90.

Rango III: Intellectualmente término medio, si su puntaje cae entre los percentiles 25 y 75.

III+: Si su puntaje sobrepasa el percentil 50.

III-: Si su puntaje es igual o menor al percentil 50.

Rango IV: Decididamente inferior al término medio, si su puntaje es igual o menor al percentil 25.

IV-: Si su puntaje es igual o menor al percentil 10.

Rango V: Intellectualmente deficiente, si su puntaje es igual o menor que el percentil 5 de su grupo de edad.

Para el análisis factorial y el de las correlaciones utilizamos la puntuación bruta obtenida por los sujetos.

#### 2.3.2. Cuarto Excluido

Es una variante validada en la población de niños-niñas cubanos, tanto normales como retrasados mentales, (Álvarez, 1997). Lo describiremos como señala la autora "La versión cubana consta de 13 tarjetas, cada una de las cuales presentan al sujeto cuatro figuras simples referidas a objetos reales conocidos y de fácil identificación perceptual: Tres de los objetos pertenecen a una categoría lógico-fenomenica más amplia, mientras que uno no pertenece. En cada tarjeta el sujeto debe identificar la figura que "está de más" ó "que sobra" (exclusión) y, a

continuación, debe designar verbalmente la categoría a la cual pertenecen las tres figuras restantes (generalización). La prueba, así, busca explorar el nivel de generalización alcanzado por el sujeto a partir de:

- El grado de precisión de la respuesta.
- La calidad de la fundamentación de la respuesta.

El posible perfeccionamiento de la respuesta a partir de la administración por el aplicador de diferentes Niveles de Ayuda (Transferencia)”

La prueba explora el nivel de generalización, la fundamentación lógica y la precisión en la formulación; da la posibilidad de cuantificar los niveles de ayuda y con esto permite el procesamiento estadístico de los datos que se vinculan directamente con la determinación de la “Zona de Desarrollo Próximo”

Consigna del Cuarto excluido:

“ Te voy a enseñar unas tarjetas, en cada tarjeta hay cuatro figuras, de ellas hay una que sobra porque no es como las otras, no es del mismo grupo, tú tienes que señalar la que sobra y explicarme el porqué”.

Los niveles de ayuda que se brindan son:

Primer Nivel: **Reorientación y Atracción de la Atención** . Se caracteriza por repetir la consigna, enfatizando en las condiciones de la tarea, asegurarse de que el sujeto identifica correctamente cada una de las figuras presentes en la misma

Segundo Nivel: **Preguntas de apoyo y estímulo**. Se orienta al niño en el procedimiento mental que debe seguir para solucionar

la tarea, estimulándolo, pudiendo introducir estas preguntas en el orden que sigue:

1. ¿Cuál sobra? ¿Por qué?
2. ¿Qué es? (señalando la identificación de cada figura en la tarjeta).
3. ¿A qué grupo pertenecen?
4. ¿Qué son?

Y haciendo además tareas de exclusión e inclusión sobre un juego de tarjetas adicionales

Tercer Nivel: **Demostración de la actividad.** El aplicador lleva al sujeto a la manipulación de las figuras y lo conduce si fuera necesario de comparaciones no esenciales de semejanzas y diferencias a comparaciones esenciales de semejanzas y diferencias con tareas de inclusión y exclusión.

Los puntos se adjudican según los niveles de ayuda:

- 3 puntos - cuando el niño resuelve la tarea solo con orientación (primer nivel).
- 2 puntos - cuando lo hace con ayuda y estímulo (segundo nivel).
- 1 punto - cuando es necesaria la demostración (tercer nivel).
- 0 punto - si no hay respuesta a pesar de la ayuda brindada.

También se realizó la recogida de notas de las asignaturas de Lengua Española y Matemática de dichos niños-niñas al concluir el primer grado de la escuela primaria, con vistas a obtener una información lo más actualizada posible sobre los alumnos y su nivel de desarrollo actual en asignaturas priorizadas.

Finalmente se realizó la integración de los criterios acerca de los docentes sobre la base de las valoraciones realizadas por los participantes en la investigación (triangulación cruzada) de cada uno de los aspectos contemplados en el instrumento de autovaloración por cada uno de los integrantes de la muestra.

## **2.4. Procedimiento de Muestreo**

### **2.4.1. Muestra y condiciones de aplicación.**

Para conformar la muestra de nuestra investigación se seleccionaron dos grupos muestrales:

El primer grupo conformado por quince maestras del grado preescolar del Municipio de Pinar del Río, las cuales debían reunir las características siguientes:

1. Haber sido evaluadas con categoría de Muy Bien al menos una vez durante los últimos tres cursos escolares.
2. Obtener sus alumnos resultados satisfactorios en el diagnóstico de la preparación del niño para iniciar el aprendizaje escolar.
3. Estar incorporadas a cursos de Superación y/o Post Grado.

El segundo grupo muestral lo integraron igual número de maestras (15) de dicho grado y del propio municipio, caracterizado por:

1. Haber recibido evaluación de regular en una ocasión durante los últimos tres cursos escolares, y en ninguno de estos años escolares haber alcanzado la categoría de Muy Bien.
2. Sus alumnos no alcanzan resultados satisfactorios en el diagnóstico del grado preescolar efectuado previo al ingreso a la escuela.

3. La incorporación a cursos de Superación y/o Post Grado ha sido pobre y los resultados académicos deficientes.

La selección de ambos grupos se realizó de forma intencional, contando con el criterio de 7 expertos (Metodólogos Municipales de la Enseñanza Preescolar, Directores de Instituciones Infantiles y Jefes de Ciclos), así como de la revisión de sus expedientes laborales y anotaciones de los registros de entrenamientos realizados a dichos docentes.

El primer grupo lo integran 5 maestras que laboran en aulas de preescolar de Círculos Infantiles, lo que representa el 33,3% y 10 maestras que trabajan en aulas de preescolar de escuelas primarias, para el 66,6%. Todas las aulas de procedencia urbana.

El promedio de años de trabajo oscila entre 15 y 25 años, su experiencia profesional promedio asciende a 18 años en el sector educacional y poseen título de Licenciadas en Educación Preescolar 4, Licenciadas en Educación Primaria 7 y Maestro Primario o Educadora 4.

El segundo grupo está conformado por 5 maestras que proceden de aulas de preescolar de Círculos Infantiles, representando el 33,3% y 10 maestras que laboran en el grado preescolar de escuelas primarias para el 66,6%. Ubicadas en su totalidad en el sector urbano.

Sus años de trabajo en el sector fluctúan entre 15 y 20 años, su experiencia profesional promedio es equivalente a 16 años y alcanzan el título de Licenciatura en Educación Preescolar 11, en Educación Primaria 3 y Maestros Primarios o Educadoras 4.

La muestra entonces quedó integrada por un total de 30 sujetos, de ellos 10 docentes que atienden a niños-niñas del sexto año de vida en

Círculos Infantiles y 20 docentes que trabajan en aulas de sexto año de vida de escuelas primarias.

Tanto el intercambio inicial con los docentes para informarle sobre nuestros propósitos investigativos y las observaciones a actividades programadas e independientes (cinco en total por cada un integrante de la muestra), se realizaron en las condiciones más normales posibles, explicándose en cada visita el objetivo que perseguía nuestra observación, la cual constituía el único elemento de constatación de cada actividad docente visitada, por lo que no influiría en ningún momento en su prestigio como maestra, ni en su evaluación profesoral; ya que contaba con toda la honestidad y silencio del contenido observado, siendo únicamente revelado en el procesamiento de los datos de esta investigación, por lo que pedimos, que su desempeño en el aula fuera su acostumbrada actuación diaria con sus alumnos, así como su total sinceridad al abordar el relato de sus vivencias personales relacionadas con la actividad educativa y su formación profesional.

#### 2.4.2. Aplicación y calificación de los instrumentos.

Los instrumentos, con las características ya conocidas, fueron aplicados a los grupos muestrales integrados por “maestras potenciadoras” y “maestras no potenciadoras”, así como alumnos de ambos grupos de docentes y que en el curso escolar 1999 – 2000 cursaban el primer grado de la Enseñanza Primaria. Fueron aplicados en condiciones estandarizadas de local, hora aproximada y condiciones externas.

#### 2.4.3. Entrenamiento a los aplicadores.

Los especialistas que participaron en la investigación fueron debidamente entrenados en la fase previa a la calificación, tanto desde el

punto de vista teórico como práctico, siguiendo procedimientos que pensamos constituyen el “modo de garantizar la objetividad en la observación y la recogida de datos” en la aplicación de cualquier tipo de instrumento psicopedagógico (Álvarez, 1990). Asumimos la Metodología propuesta por la Dra. Carmen Álvarez Cruz por considerar que se ajustaba perfectamente a nuestros objetivos, la cual adjuntamos como Anexo VI. Esta autora señala tres dimensiones esenciales a tomar en cuenta que son las siguientes:

- a.- Condiciones del examinador y autoconocimiento del propio estilo personal.
- b.- Conocimiento de las condiciones del sujeto.
- c.- Conocimiento de las condiciones externas en la situación experimental.

## **2.5. Procesamiento estadístico.**

Para el procesamiento estadístico de la información se efectuó un análisis descriptivo acerca del comportamiento de las cualidades que teóricamente se proponen con respecto a las maestras potenciadoras, presentando los datos en tablas y gráficos.

Se compararon cada una de las variables contenidas en los instrumentos:

1. Guía de observación a las actividades programadas.
2. Guía de observación a las actividades independientes.
3. Instrumento de autovaloración del sujeto.

Utilizando la prueba no paramétrica de Kolmogorov Smirnov, la correlación de Spearman y la Regresión logística, utilizando un nivel de significación de 0,05.

Se realizó un análisis de todas las variables en su conjunto para cada uno de los instrumentos con el objetivo de conocer si existía diferencia significativa o no en cuanto al comportamiento de las maestras “potenciadoras” y “no potenciadoras” para cada una de las variables.( Prueba no paramétrica de Kolmogorov Smirnov)

Se compararon los resultados obtenidos por los niños-niñas provenientes de estos docentes en las variables: Notas de Lengua Española, Matemática, puntajes obtenidos en los Test Raven y Cuarto Excluido, utilizando la prueba K. Smirnov.

Se determinó además la existencia o no de relación entre puntajes obtenidos entre las variables para ambos grupos de estudiantes.

Se realizó un análisis de las variables contenidas en cada uno de los instrumentos con el objetivo de delimitar cuáles son las cualidades que distinguen a un grupo de sujetos de otros y de esta manera poder establecer cuáles son las cualidades que deben tener las “maestras potenciadoras”.



## Capítulo III

### Análisis y Discusión de los Resultados

**E**l análisis de los resultados de la investigación se realizó tomando en cuenta las variables principales que constituyen la expresión instrumental de las cualidades que debe poseer una “maestra potenciadora” del desarrollo infantil, teniendo presentes el problema y los objetivos de nuestro trabajo, todo lo cual puede apreciarse en los Anexos VII.

#### **3.1. Comportamiento de variables en ambos grupos de estudio.**

La primera variable **Gran amor por los niños** se comportó de la siguiente manera:

El grupo de las “maestras potenciadoras” tanto a través de su autovaloración como a partir de las observaciones realizadas a sus actividades con los niños-niñas, evidencian brindar amor a los pequeños con más afecto, ternura y comprensión que las “no potenciadoras”, las que a partir de sus propios criterios, dos docentes expresaron no poseer esta característica en toda su magnitud, ya que los motivos que tuvieron para elegir la profesión no fue precisamente ese sentimiento, constatado en nuestras observaciones y además con frecuencia elevan su tono de voz durante el trabajo con los niños-niñas en señal de exigencia y reiteradamente se escuchan regaños y llamadas de atención sucesivas.

Todo ello hace que existan diferencias significativas entre los puntajes que se alcanzan en esta variable a favor del grupo potenciador,

cualidad esta que a nuestro juicio es importante si tenemos en cuenta la edad de los niños-niñas con quienes trabajamos, la necesidad de afecto y cariño para la formación de su personalidad, así como por las implicaciones que esto tiene tanto para su salud mental como para una adecuada asimilación del sistema de conocimientos, hábitos y habilidades que el programa del grado encierra.

La variable **Amor por la profesión** está muy vinculada con la anterior, y en ella también difieren los motivos que fundamentan el porqué de su elección. Así tenemos, que en el grupo de “maestras potenciadoras” el 100% plantea que realizaron los estudios de magisterio por el amor que sienten hacia los niños-niñas, el placer que les causa enseñarlos y verlos aprender, las huellas que dejaron en ellas sus maestros primarios (principalmente) o familiares relacionados con la labor de “enseñar”, todo lo cual las impulsa a ir perfeccionando cada día su trabajo para poder desempeñar su labor con mayor calidad, pues comprenden la utilidad de su profesión y cómo ello influye en el desarrollo de los niños-niñas.

Por su parte en el grupo de las maestras “no potenciadoras” en dos casos se plantea que los motivos que las impulsaron a seleccionar la carrera, estuvieron dados por razones económicas, la difícil situación familiar; sin embargo, luego en el transcurso de sus estudios y su vinculación a la práctica laboral hizo que este sentimiento tomara primacía.

Las observaciones realizadas a estos docentes nos permiten plantear que las “maestras potenciadoras” exteriorizan este sentimiento de manera más palpable, ya que la alegría y el dinamismo que imprimen a las actividades con los niños-niñas, la selección de medios, los métodos y procedimientos que utilizan, el disfrute en la actividad conjunta unida a los pequeños, nos demuestran el amor hacia los estudios realizados. Sin

embargo, generalmente en el grupo “no potenciador” no se aprecia ese optimismo ante el trabajo, las actividades en el aula se desarrollan día tras día sin motivaciones mayores, donde no se advierten variaciones en los métodos de trabajo, ni se incorporan cosas interesantes para los niños-niñas, a partir de la motivación propia del docente, cuestiones que pudimos constatar en nuestras observaciones.

Por ello, también en esta variable se alcanzan diferencias significativas entre ambos grupos muestreados, obteniéndose como resultado de probabilidad 0,016 para un nivel de significación de  $\alpha = 0,05$ .

En el análisis de la variable **Motivación por la profundización en los estudios** las “maestras potenciadoras” muestran interés por continuar preparándose en aras de adquirir conocimientos más profundos, científicos y útiles para poder conducir con éxito el proceso del desarrollo de los niños-niñas, utilizando métodos que hagan más activo el aprendizaje por parte de los mismos, y donde los niños-niñas, a partir de su orientación “pregunten, investiguen y descubran” llegando así a construir su propio conocimiento. Estas expresiones fueron empleadas por las maestras de este grupo al autovalorarse, pero además se constató en las observaciones realizadas tanto a las actividades programadas como independientes, verificándose su veracidad, además de coincidir por los criterios dados por sus Jefes inmediatos superiores (Jefes de Ciclos, Directores, Metodólogos etc), criterios que estuvieron basados en los registros de control de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos y/o Visitas de Inspección realizados a dichos docentes.

Este interés creciente por conocer mejor todo lo relacionado con los niños-niñas preescolares, sus intereses, motivaciones y cómo desarrollar el trabajo de manera tal que los contenidos del programa del grado sean impartidos de forma creadora, hace que existan diferencias muy

marcadas entre el grupo de “maestras potenciadoras” y “no potenciadoras” en las que se aprecia cierta tendencia a conformarse con los conocimientos que sobre esta enseñanza y los niños-niñas se posee, ya sea por los estudios teóricos realizados o por los años de trabajo que ya llevan en el grado preescolar, no mostrándose generalmente interés por buscar otras vías de superación o bibliografía actualizada relacionada con su labor profesional y así, poder encauzar el desarrollo de los niños-niñas con mayor calidad.

Esta variable evidencia que existen diferencias altamente significativas entre los puntajes que se obtienen para ambos grupos.

La variable **Estado de la comunicación** muestra el siguiente comportamiento:

En el grupo de “maestras potenciadoras” la comunicación entre maestras y niños-niñas está caracterizada por un vínculo afectivo muy fuerte donde se palpa el cariño, la ternura y la comprensión hacia las necesidades de los pequeños, sin dejar por ello de ser exigentes cuando la situación así lo requiere, utilizando la persuasión, el consejo, la llamada de atención, como en casos apreciados en el transcurso de nuestras observaciones, cuando la maestra intervino ante conflictos originados al utilizar materiales que resultaban no suficientes para todos los integrantes del equipo y en el cual unos niños-niñas debían esperar que otros recortaran, utilizaran los pinceles, para luego emplearlos ellos; o ante el uso de un juguete llamativo del cual solo existía uno en el aula. Incluso en nuestras observaciones posteriores pudimos apreciar cómo los propios niños-niñas se ponían de acuerdo y ya no era necesaria la intervención de la maestra; los conflictos eran solucionados por ellos mismos, lo que nos corroboró cómo habían incorporado lo que la “seño” les había enseñado y los mensajes que les había transmitido.

Por su parte, en el grupo de “maestras no potenciadoras” además de que cuatro maestras a través de la autovaloración expresaron que reconocen que producto de su carácter no en todas las ocasiones se muestran tolerantes y flexibles en su comunicación con los niños-niñas, pudimos constatar en nuestras observaciones que generalmente esta comunicación o bien va al extremo de ser tiernas, cariñosas, tolerantes y flexibles con los niños-niñas, o impositivas, empleando miradas y gestos para controlarlos, apreciándose en los niños-niñas inseguridad al tomar determinados materiales o juguetes del aula por el temor de que su maestra pudiera o no aprobar lo hecho por ellos, o al trabajar en el cuaderno de preescritura por si el trabajo no les salía “bien” y su maestra los regañaba, como expresaron.

Al analizar los resultados del comportamiento de esta variable, también se aprecian diferencias altamente significativas, lo que evidencia que esta cualidad comunicativa la poseen más marcadamente los docentes “del grupo de maestras potenciadoras” y que en el grupo de las maestras “no potenciadoras” no se posee en toda su magnitud.

La variable **Estabilidad emocional** se evaluó a partir de la alegría y satisfacción ante las actividades por parte de los docentes, de su optimismo ante el trabajo, la búsqueda de soluciones ante los problemas y dificultades de la labor pedagógica y la ternura en el trato con los niños-niñas.

En general en las “maestras potenciadoras” se comprobó a partir de las observaciones y los criterios dados por metodólogos, jefes de ciclos y directores de centros, así como sus propias opiniones al autovalorarse que desarrollan su trabajo en un clima sosegado, donde predomina la alegría, el dinamismo y vivacidad propios de quien conoce las características de los niños-niñas de esta edad y sabe cómo conducirse

ante ellos, por eso enfrentan las carencias materiales con optimismo, son creativas y en el desarrollo de su labor se muestran seguras del trabajo que realizan, cuestiones estas que transmiten al grupo de niños-niñas, lo que influye favorablemente en el desarrollo de las actividades que de manera conjunta llevan a cabo en el aula.

En el grupo muestral de las “no potenciadoras” esta cualidad difiere notablemente del de las “potenciadoras”. Por lo general son docentes que no se caracterizan en toda su magnitud por mostrarse alegres y entusiastas en su trabajo, unas por problemas familiares y personales y otras porque su carácter es serio, las hacen enfrentar los problemas y dificultades con pesimismo y no siempre ser receptivas ante la ayuda. Como una consecuencia de este balance emocional en el aula se muestran inseguras en su función como docentes.

Todo lo aquí señalado, hace que también en esta variable se muestren diferencias altamente significativas, obteniéndose como índice de correlación 0,504 y de probabilidad 0.04, para un nivel de significación de  $\alpha = 0,01$ .

En el análisis de la variable **Concepción que posee del desarrollo de los niños** existen diferencias marcadas entre el conocimiento e información que sobre este aspecto poseen las maestras de ambos grupos muestrales, tanto puesto de manifiesto a partir de su autovaloración, como lo apreciado a través de las observaciones y criterios de los directivos.

Las “maestras potenciadoras” además de conocer y promover el desarrollo a partir de las relaciones que establecen con los niños-niñas, tienen en cuenta sus características y particularidades evolutivas, estructurando el aprendizaje a partir de las actividades directivas de la

edad y los objetivos del programa del grado, garantizando así su correcta correspondencia en relación directa con la vida y el medio social, lo que se interioriza en el proceso de la actividad conjunta del niño-niña y del adulto y posibilita la formación sana, emocional y multilateralmente desarrollada de la personalidad del pequeño.

En la muestra “no potenciadora” cinco maestras no tienen un conocimiento adecuado de cómo transcurre el desarrollo de los niños-niñas, lo que se comprobó a través del instrumento de autovaloración, pero además como una reafirmación de lo expresado teóricamente, en nuestras observaciones comprobamos que los métodos que utilizan en las actividades no promueven adecuadamente el desarrollo, al utilizar formas tradicionales, donde el rol principal se centra en el maestro, y los niños-niñas pasivamente adquieren los conocimientos sin ser activos en la búsqueda de los mismos, por predominar el verbalismo. Además apreciamos en nuestras observaciones que nueve docentes al abordar los contenidos lo hacen como algo ya acabado, donde los niños-niñas no tienen oportunidad de ser ellos quienes bajo la orientación de la maestra busquen las soluciones o arriben a sencillas conclusiones en correspondencia con las posibilidades que su edad les permita.

Esta variable refleja una de las más altas diferencias significativas entre los puntajes que se alcanzan para cada grupo, obteniéndose una correlación de 0,866 y una probabilidad igual a 0, para un nivel de significación de  $\alpha = 0,01$ .

En lo referente a la variable **Dominio de programas** las “maestras potenciadoras” además de tener un conocimiento profundo del mismo en las diferentes áreas que lo integran, saben organizar didácticamente los contenidos teniendo en cuenta las características de los niños-niñas de su grupo, además de establecer relaciones inter – áreas abordando

creativamente los contenidos, haciendo uso de variados métodos, procedimientos y materiales que hacen que el aprendizaje sea activo y a la vez diferente.

En tales condiciones de aprendizaje, se observa la tendencia en los niños-niñas de preguntar, resolver con éxito las tareas que se le encomiendan y se interesan en conocer ¿qué es?, ¿cómo es?, o ¿para qué es?.

Resulta interesante cómo las maestras van validando la efectividad de dichos programas en el desarrollo infantil, unas a través de anotaciones que adjuntan a los planes de clases, otras recogiendo muestras significativas de los trabajos que realizan los niños-niñas donde se evidencia el logro o dificultades que aún subsisten en determinados objetivos del programa, así como aplicando instrumentos que contienen técnicas psicopedagógicas que les permiten comprobar el grado de desarrollo alcanzado en habilidades motoras, perceptivas, manuales e intelectuales.

Por su parte las maestras “no potenciadoras” muestran por lo general poco conocimiento del programa y metodológicamente presentan dificultades al abordar los contenidos en opinión de sus jefes inmediatos superiores. Además, en la dosificación que se realiza de los contenidos no se hace teniendo en cuenta las características del grupo y se aprecian limitaciones en los niños-niñas para resolver sencillas situaciones problémicas, el aprendizaje tiende a ser reproductivo, el niño-niña memoriza y repite lo escuchado a su maestra, gran dificultad se aprecia cuando deben interpretar operaciones del trabajo con conjuntos como la descomposición en sus aspectos tanto cuantitativos como cualitativos y limitaciones para aplicar los conocimientos ante nuevas situaciones de aprendizaje.



La presencia de estas dificultades hace que esta variable refleje la existencia de diferencias altamente significativas entre los puntajes, obteniéndose como índice de correlación 0,862 y de probabilidad 0, para un nivel de significación de  $\alpha=0,01$ .

La variable **Cómo participa en el desarrollo de los niños** en el grupo de “maestras potenciadoras” se comportó de la siguiente manera:

Las docentes de este grupo a través de su autovaloración distinguen con meridiana claridad que para poder influir certeramente en el desarrollo infantil, la primera condición es conocer cuáles son las características que distinguen los niños-niñas de esta edad y cómo a partir de dichas particularidades estructurar su trabajo potenciador, el cual lo realizan promoviendo un aprendizaje activo, que desarrolla al alumno, encontrando el niño-niña procedimientos de trabajo para solucionar tareas o ejercicios que su maestra les orienta y jerárquicamente dándoles el mayor peso en el desarrollo del proceso. La maestra a través de preguntas, sugerencias, va conduciendo el aprendizaje; en determinados momentos necesita, como parte de la dirección pedagógica del juego, desempeñar un rol determinado para precisar determinadas acciones a incorporar, pero mayoritariamente son los propios niños-niñas quienes después hacen transferencias de lo aprendido y ocupan los roles centrales, lo cual quedó corroborado a través de nuestras observaciones.

Al analizar cómo las maestras del grupo “no potenciador” participan en el desarrollo, nos percatamos, como hemos expresado en otros momentos de este análisis, que el proceso que desarrollan en sus aulas es sumamente tradicional, donde el niño-niña se convierte en un gran receptor de información, que pobremente procesa, pasivo y repetitivo en el aprendizaje. Este tipo de enseñanza – aprendizaje centra más la atención en el docente, el cual se convierte en el eje central, y el alumno

queda relegado, con muy poca participación, escasamente se propicia que interactúe con otros niños-niñas durante el desarrollo de las actividades programadas, como pudimos apreciar en nuestras observaciones, pues deben mantenerse todo el tiempo muy atentos a la explicación de su maestra, ello frena considerablemente su desarrollo, cosa que pudimos comprobar ante el planteamiento de nuevas tareas a las cuales no todos podían encontrar una correcta solución, lo que hace que esta variable refleje diferencias altamente significativas en los puntajes para cada uno de los grupos, alcanzándose como índice de correlación 0,866 y de probabilidad 0, para un nivel de significación de  $\alpha=0,01$ .

Analizando el comportamiento de la variable **Cómo y qué hace para adquirir los instrumentos para potenciar el desarrollo** en ambos grupos de docentes, podemos realizar la siguiente valoración:

Las maestras del grupo “potenciador” plantean a través del instrumento de autovaloración que ellas establecen relaciones con personal especializado, ya sea de equipos municipales o provincial del Centro de Orientación y Diagnóstico, Laboratorio Psicopedagógico, Instituto Superior Pedagógico y maestros de larga y fructífera vida laboral en la Enseñanza Preescolar, mostrando interés por conocer técnicas que le posibiliten activar el desarrollo, además de combinar estos conocimientos con el uso de métodos novedosos en sus aulas y en correspondencia con las particularidades tanto grupales como individuales de sus niños-niñas, lo cual quedó corroborado en nuestras observaciones, pero no solo a través de la constancia gráfica existente de técnicas aplicadas, sino en el desenvolvimiento diario de los niños-niñas en el aula se aprecia que la forma en que su maestra dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje es dinámica, no sólo centrado en la adquisición de conocimientos, sino

fundamentalmente el desarrollo de habilidades y hábitos necesarios en su vida escolar futura.

Por su parte, las maestras “no potenciadoras” no sienten la necesidad de recurrir a nuevos procedimientos que les permitan activar la enseñanza que imparten, siendo partícipes de esta opinión doce de ellas; sólo tres experimentan inquietud ante esta situación lo que quedó expresado en el instrumento de autovaloración, coincidiendo además con las opiniones dadas por Jefes de Ciclos de los centros.

Todo eso hace que muestren una actitud conformista y hasta lleguen a expresar que “con lo que ya sé, puedo enseñar bien a los niños-niñas de esta edad” no percatándose, o no siendo conscientes de las consecuencias desfavorables que el aferrarse a esa idea acarrea en primer lugar a los niños-niñas, a los cuales se les comienza a limitar su desarrollo, y a la vez al docente que se aísla y estanca en sus conocimientos, llegando a convertirse con el paso del tiempo en una persona incompetente. Ello hace que también en esta variable se aprecien valores de correlación altamente significativos entre la variabilidad de los puntajes que se obtienen para cada grupo, obteniéndose un índice de correlación de 0,882, y de probabilidad 0 para un nivel de significación de  $\alpha=0,01$ .

El análisis de la variable: **Significado que tiene o tuvo el proceso de formación pedagógica y su práctica profesional** refleja el siguiente comportamiento:

Los “potenciadores” reconocen altamente lo que significó y significa su formación profesional y la enorme importancia social que encierra, lo que les permite fundamentar sobre bases pedagógicas, psicológicas y metodológicas su trabajo, además distinguen que su superación cultural

se ha ido elevando también, lo que les ha posibilitado alcanzar mayores conocimientos y por tanto estar en mejores condiciones para el desempeño de sus funciones y percibir los resultados que alcanzan sus niños-niñas a partir de la elevación de su nivel de preparación, todo lo cual les posibilita con sano orgullo disfrutar los logros que obtienen sus alumnos al participar en concursos, en clases demostrativas y abiertas, donde otros docentes además pueden apreciar lo que saben sus niños y niñas y a su vez ellas brindarles a través de estas actividades sus experiencias en relación con el tema que se aborde.

Lo expresado por dichos docentes, tuvo su constatación en nuestras observaciones a las actividades programadas e independientes, donde realmente se verificó la vivacidad y el dinamismo que impera en sus aulas y cómo los niños y niñas son partícipes activos en su aprendizaje.

En el grupo “no potenciador” no se refleja el seguimiento a su formación como algo que haya dejado una huella profunda en ellos, ni los impulse a continuar superándose. Generalmente, según refieren al autoevaluarse, leen las orientaciones metodológicas, pero en nuestro criterio son simples las interpretaciones que hacen de lo leído, pues las actividades observadas denotan que no se explotan los contenidos en toda su magnitud al tratarse, no se aprovechan las propias potencialidades de los niños y niñas para involucrarlos más activamente en su aprendizaje, no se le da seguimiento al diagnóstico del grupo para a partir de él poder establecer el carácter diferenciador de la enseñanza.

Todo esto hace que resulten también altamente significativos los puntajes que se obtienen en esta variable, cuyo índice de correlación es 0,880 y de probabilidad 0, para un nivel de significación de  $\alpha = 0,01$ .

La variable **Relaciones con la Familia** también hace que ambos grupos muestren comportamientos distintos.

Las maestras “potenciadoras” se distinguen por realizar el trabajo dirigido al entorno familiar de sus alumnos a partir de la caracterización que de cada familia poseen, las relaciones que establecen con los padres están dadas en vínculos afectuosos, donde predomina la confianza, sinceridad, cooperación y respeto entre ambos; logrando niveles de transformación a partir del empleo de métodos como: Orientaciones o “consejos” a los padres, visitas a los hogares, charlas educativas, actividades festivas, todo lo cual hace que sean admiradas y queridas por los familiares de sus niños-niñas y que éstos sientan el compromiso con la maestra y la escuela de cooperar en cuanto tarea se les solicite.

Así pudimos apreciar dos actividades realizadas por la Brigada de Madres y Padres Combatientes en un centro de la Enseñanza Primaria y un cumpleaños colectivo en un Círculo Infantil, con un enfoque participativo e interactivo, donde los padres se mostraron muy activos en la organización festiva y ornato de locales, la limpieza y embellecimiento del aula y arreglo de áreas exteriores, pintando, reparando cercas, sembrando nuevas plantas, fregando juguetes, arreglando libros, organizando estantes, lo cual se desarrollaba en un clima de alegría y satisfacción. Al final de cada actividad los maestros tuvieron palabras de reconocimiento y elogio ante el trabajo realizado, destacando el valor del mismo en la educación de los niños-niñas.

En el grupo de las “no potenciadoras” no se alcanza en todos los casos ese acercamiento a los hogares de los niños-niñas, pese al esfuerzo realizado para lograrlo, no obstante las relaciones con los padres están basadas en el respeto y comprensión. No se realiza con sistematicidad la visita a los hogares de los niños-niñas y las demás vías

del trabajo familiar tampoco son explotadas sistemáticamente, lo que ha incidido en que algunas familias no se muestren atraídas hacia la escuela e interesadas por conocer cómo transcurre el aprendizaje de sus hijos en la misma, además de cómo ellos pudieran desde el hogar apoyar la labor institucional.

También esta variable muestra diferencias altamente significativas entre la diferencia de los puntajes que se obtienen para cada grupo, alcanzándose un índice de correlación de 0,878 y de probabilidad 0 para un nivel de significación de  $\alpha=0,01$ .

La variable **Organización pedagógica de la actividad** también hace que se distingan ambos grupos de docentes.

En el grupo de “maestras potenciadoras” la organización de salones y otras áreas donde se desarrollan actividades y procesos, están ambientadas con sencillez y buen gusto y su ornamentación se corresponde con la edad e intereses de los niños-niñas. Los materiales están dispuestos de forma tal que los niños-niñas pueden hacer uso de ellos, pues están colocados a su alcance en estantes y cajas.

Los horarios observamos que se cumplen de manera flexible, y se organizan teniendo en cuenta las particularidades de los niños-niñas y la realidad objetiva del grupo, se es cuidadoso ante la llegada de un nuevo niño-niña al aula, teniendo presentes las manifestaciones y necesidades apreciables en el transcurso de su adaptación al grupo, ofreciéndole apoyo y ayuda tanto por parte de la maestra como de otros niños-niñas.

Además las maestras seleccionan actividades atractivas como: Funciones de títeres, proyecciones de vistas fijas, narraciones a partir de dramatización de sus personajes, etc., que resultan motivantes, sugerentes

y útiles a los niños-niñas, logrando que el aprendizaje transcurra en un medio placentero y de alegría para los pequeños.

Fuimos partícipes de estas actividades en nuestras observaciones y coincidimos plenamente con sus directivos en que son maestras creativas y “hechas a la medida” para trabajar con niños-niñas de esta edad.

Las maestras “no potenciadoras”, mantienen sus aulas limpias, ventiladas; sin embargo, no se aprecia un gusto estético apropiado en su decoración, pues unas muestran sus locales con demasiados afiches y láminas que en ocasiones no guardan relación con los niños-niñas, recargando innecesariamente los locales; en otras es casi ausente la decoración, situándose plantas que evidencian la poca atención que reciben, lo que nos reafirma que a los niños-niñas no se les ha enseñado a cuidar las mismas.

El horario se encuentra elaborado y situado en un lugar visible del aula y en algunas aulas donde llegamos en momentos en que debían estarse realizando actividades programadas, los niños-niñas se encontraban en el área de juegos, lo que nos confirma que no se es sistemático en su cumplimiento sin causa previa que lo justifique. Además pudimos constatar a través del intercambio con las docentes que seis de ellas, no saben fundamentar ni higiénica, ni pedagógicamente el mismo.

Brindan atención a los niños-niñas en adaptación al grupo, buscando vías que propicien y faciliten el acercamiento entre todos.

Como hemos referido en el anterior análisis de variables, las actividades que se realizan en dichas aulas no alcanzan a ser todo lo atractivas que debieran, dada la limitada creatividad que generalmente presenta este grupo de docentes y además las limitaciones que en el dominio del programa muestran.

Igualmente es altamente significativa la diferencia que muestran los puntajes que se obtienen en esta variable alcanzándose como índice de correlación 0,635 y de probabilidad 0 para un nivel de significación de  $\alpha=0,01$ .

Haciendo un análisis de la variable **Aptitudes y habilidades artísticas** su comportamiento es el siguiente:

Generalmente las educadoras “potenciadoras” a través de su formación, recibieron con mucha fuerza dentro de sus planes de estudio asignaturas como Plástica, Música y Artes Manuales, teniendo en cuenta que seis docentes de este grupo muestral son graduadas de la Escuela Normal de Kindergarten y posteriormente cursaron estudios de Licenciatura en Educación Preescolar cinco de ellas. Además debemos apuntar que por lo general, también eran graduadas de piano y solfeo, lo que ha devenido en que siempre que cuentan con este instrumento musical en su aula lo emplean con sistematicidad, enseñando a los niños-niñas a cantar, siguiendo su melodía y a diferenciar ritmos empleados en ejecuciones motoras como marchas, saltos, caminar, etc., así como comprender órdenes musicales. También muestran conocimientos relacionados con la plástica, distinguiéndose en lo relativo a la pintura, con lo cual confeccionan láminas y paisajes utilizados en el decorado de sus aulas y confeccionando los medios de enseñanza con adecuada terminación y calidad. En el uso de la literatura se destacan y saben conjugar distintas manifestaciones artísticas al narrar cuentos a los niños-niñas, recitar poesías, leer versos.

Todo ello, ha influido notablemente en sus niños-niñas en los que han logrado despertar sentimientos estéticos hacia el arte, la naturaleza y desarrollar habilidades artísticas, evidenciándose a través de los propios dibujos que realizan, el montaje de exposiciones, las muestras que se



exhiben en el mural de padres y en la participación y logros alcanzados en los concursos realizados.

Por su parte, las maestras “no potenciadoras” generalmente no tienen desarrolladas estas cualidades en toda su magnitud o simplemente no las poseen, no obstante se esfuerzan, apoyándose en otro personal que las ayude en tal sentido, como una consecuencia de ello los niños-niñas de estos grupos de docentes poseen un escaso desarrollo de sentimientos estéticos y habilidades artísticas.

Generalmente el mayor nivel lo alcanzan estas maestras en habilidades relacionadas con la literatura, y por tanto es de la que mayor uso hacen. Por lo general no se aprecian intereses culturales en estas docentes que les permitan revertir esta situación.

Todo ello hace que esta variable también alcance diferencias altamente significativas a favor de las “maestras potenciadoras”, obteniéndose un índice de correlación de 0,831, y una probabilidad 0, para un nivel de significación de  $\alpha = 0,01$ .

Los resultados derivados del análisis de la variable **Cualidades morales** en ambos grupos, también nos reafirman la existencia de diferencias entre ellas.

Las maestras del grupo “potenciador” no solo teóricamente expresan poseer un alto nivel y madurez acerca de los valores sociales, sino que a través de su labor, reafirman en la actuación diaria los sentimientos, convicciones y normas morales en correspondencia con dichos valores, lo que les hace ser reconocidas en su centro laboral y trascender a padres y comunidad. Por lo general, ostentan la condición de “Trabajador Ejemplar” corroborándose así los méritos que en el ejercicio de su profesión han alcanzado.

En el grupo “no potenciador” existe el dominio teórico de los valores sociales y el papel que al maestro corresponde, y especialmente a quienes tienen la misión de alcanzar su desarrollo desde las edades más tempranas, no obstante, en el actuar cotidiano tienden en muchos casos a “olvidar” lo que generalmente expresan al autovalorarse, lo que les limita en muchos casos a alcanzar el reconocimiento y estímulos de quienes les rodean.

Como índice de correlación en esta variable se obtiene el 0,690 y de probabilidad 0, para un nivel de significación de  $\alpha = 0,01$ .

### **3.2. Resultados de las pruebas psicológicas aplicadas a la muestra de alumnos y su relación con las variables objeto de estudio.**

Las notables diferencias entre las ejecuciones de las pruebas psicológicas **Raven** y **Cuarto Excluido**, de los niños-niñas que durante el curso escolar 1999 – 2000 estuvieron matriculados en aulas de Preescolar de “maestras potenciadoras” y “no potenciadoras”, también son significativas.

Resulta interesante cómo cada grupo de niños-niñas enfrenta y resuelve las tareas planteadas. En nuestro estudio, los niños-niñas provenientes de “maestras potenciadoras” se caracterizaron por:

- Rapidez en la comprensión de las tareas.
- Conducta lúdica, comunicativa, llena de expresiones verbales, ricas en contenido anecdótico y ejemplificadoras.
- Aprovechamiento de la ayuda, caracterizado por el primer nivel y pocos casos en el segundo y tercer nivel.
- Generalizaciones de rasgos esenciales, evolución con la ayuda de los que no la tenían en un primer momento.
- Preguntas anticipatorias, creativas.
- Comportamiento reflexivo en los análisis.

- Desarrollo de la crítica y búsqueda de aprobación del examinador.

Por su parte, los niños-niñas que provenían de maestras “no potenciadoras”, generalmente presentaron:

- Dificultad en la comprensión de las consignas.
- Un aprovechamiento lento de la ayuda.
- Utilización limitada, poco fluida y simple del lenguaje.
- El tipo de generalización característico fue el **concreto – situacional**, de rasgos no esenciales, aunque en las primeras tarjetas del **Cuarto excluido** y con la ayuda lograron generalizaciones de rasgos esenciales.

Toda esta valoración, nos reafirma que al paso de un curso escolar, los alumnos de las maestras “no potenciadoras” muestran “acumulación” de dificultades en su aprendizaje, con una preparación mínima en ocasiones, mientras que los de las “maestras potenciadoras” muestran amplias posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

También son evidentes los resultados obtenidos en asignaturas como Lengua Española y Matemática, los cuales distinguen a ambos grupos de niños-niñas de manera significativa.

## Conclusiones

Consideramos que el objetivo de nuestra investigación fue debidamente cumplido y a su vez resuelto el problema científico que nos propusimos por lo tanto concluimos que :

1. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las diferencias significativas que se establecen entre “maestras potenciadoras” y “no potenciadoras”, al corroborarse a través de distintas pruebas no paramétricas que todas las variables difieren significativamente en el análisis realizado.
2. Se comprobó que las variables que más marcadamente distinguen al grupo de “maestras potenciadoras” de las “no potenciadoras” son:
  - **Dominio de programas.**
  - **Cómo adquieren los instrumentos para potenciar el desarrollo.**
  - **Concepción del desarrollo.**
  - **Cómo participa en el desarrollo de los niños.**
  - **Significado del proceso de formación pedagógica y su práctica profesional.**
3. Se comprobó también, cómo los niños y niñas que cursaron el grado preescolar con estas docentes, al paso de un año escolar continúan exhibiendo resultados positivos en asignaturas priorizadas como Lengua Española y Matemática y las limitaciones que presentan aquellos en los cuales no fueron aprovechadas todas sus potencialidades lo que lógicamente entorpece su desarrollo ulterior.

## **Recomendaciones**

1. Introducir en el Diseño Curricular de la formación de Pregrado y Postgrado del ISP de Pinar del Río, aquellos contenidos que propicien la formación y desarrollo de “Maestras potenciadoras del desarrollo Infantil” por las implicaciones favorables que tienen en la preparación integral de los docentes de la Enseñanza Preescolar.
2. Divulgar y Generalizar los resultados de este estudio a todos aquellos municipios con condiciones para ello, por la importancia social de los resultados y la alternativa de solución que ofrece tanto en la selección del personal para esta Enseñanza como en la preparación del personal que actualmente permanece en nuestras instituciones educativas.