

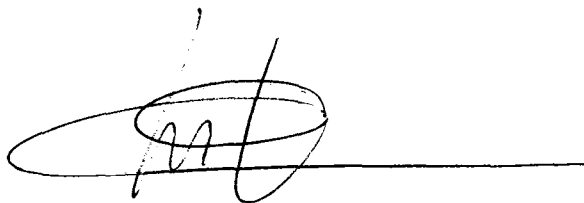
2.029 (PS)

Biblioteca

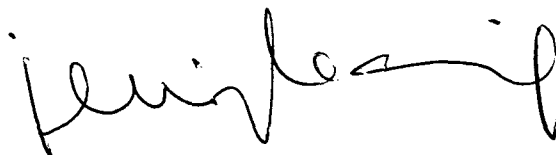
IDEAS DE LOS PROFESORES Y SU PRACTICA EDUCATIVA:

TD PS / 07H
un estudio en preescolar

Memoria presentada por
MARIA JOSE LERA RODRIGUEZ
para optar la grado de Doctora en Psicología



El Director



Dr. D JESUS PALACIOS GONZALEZ
Catedrático de Psicología Evolutiva

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Básica y Metodología

Sevilla, Enero 1994

LBS 500458301

Facultad de Psicología
UNIV. DE SEVILLA BIBLIOTECA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Depositado en

de la

de esta Universidad desde el día

hasta el día

Sevilla de

EL DIRECTOR DE

de 19

128

101

Alcarral

Desde el momento que este trabajo se concibió hasta su realización definitiva, los intereses de la tesis han ido cambiando y se ha reflejado en su contenido. Las ideas de los profesores son importantes, pero no lo son aisladamente; la práctica educativa, la calidad del contexto físico más inmediato o las características personales del maestro, son aspectos interconectados que, junto con las ideas, permiten conocer la realidad de las aulas de preescolar. Sobre esta base, el título actual sería:

El contexto físico del aula, la práctica educativa, las características del maestro y sus ideas educativas: un estudio en preescolar.

I.- INTRODUCCIÓN

1.- El aula	8
1.1.- La estructura física del aula	
a.- Espacio, organización y materiales: estudios experimentales y cuasi-experimentales	11
b.- Estructura física del aula: estudios correlacionales	16
1.2.- El número de niños y maestros	
a.- La ratio	23
b.- Tamaño del grupo	28
2.- La práctica educativa	
2.1.- Actividades	36
a.- Contenido	36
b.- Tipo: estructurada/libre	41
2.2.- El maestro en el aula	43
a.- Papel del maestro en el aula	43
b.- Relaciones con los niños: tipo y contenido	45
c.- Estilos educativos	51
3.- Los maestros: características personales	
3.1.- Formación y experiencia del educador	59
3.2.- Ideas de los maestros	61
a.- Contenidos y tipos de ideas	62
b.- Relación entre ideas y prácticas educativas	68
4.- Familia, escuela y desarrollo	
4.1.- La familia como contexto de desarrollo	78
4.2.- Relaciones entre la familia y la escuela	82
4.3.- Diferencias familia-escuela y desarrollo de los niños	86

II.- INVESTIGACIÓN

1.- Método

1.1.- Sujetos	91
a.- Aulas	91
b.- Maestros	93
c.- Niños	95
1.2.- Procedimiento	97
a.- Selección de la muestra	97
b.- Instrumentos	98
b.1.- Evaluación de las aulas: ECERS	98
b.2.- Práctica educativa: OAP	102
b.3.- Ideas de los maestros: CIM	105
b.4.- Medida de desarrollo de los niños	107
b.5.- Fiabilidad de los instrumentos	107
c.- Recogida de datos	108

2.- Resultados

2.1.- El aula	111
a.- Estructura física del aula: medida global de la calidad	111
a.1.- Validez interna de la escala ECERS	111
a.2.- Puntuaciones medias	112
a.3.- Clasificación de las aulas	115
b.- La ratio/tamaño del grupo	117
c.- Relación calidad del aula (ECERS) y la ratio	118
2.2.- Práctica educativa	121
a.- Actividades	124
a.1.- Contenido y expresión	124
a.2.- Tipo y realización	128
b.- El maestro en el aula	131
b.1.- Papel del profesor	131
b.2.- Relaciones y organización del aula	132

c.- Estilo educativo	134
c.1.- Análisis estadístico	134
c.2.- Descripción de estilos educativos	147
d.- Calidad de las aulas y práctica educativa	152
2.3.- Características personales de los maestros	156
a.- Experiencia y formación	157
b.- Ideas de los maestros	156
b.1.- Dimensión de modernidad y academicidad	160
b.2.- Maestros de ideas modernas, tradicionales y paradójicas	166
b.3.- Factores asociados: edad, formación y experiencia	173
b.4.- Ideas de los maestros y calidad de las aulas	175
b.5.- Ideas de los maestros y su práctica educativa	173
c.- Ideas académicas/no académicas	180
c.1.- Dimensión de academicidad	180
c.2.- Factores asociados: edad, formación y experiencia	186
c.3.- Academicismo y calidad de las aulas	188
c.4.- Academicismo y práctica educativa	191
2.4.- Familia, escuela y desarrollo	195
a.- Nivel sociocultural y medidas de desarrollo	196
b.- Relación familia-escuela y efectos en los niños	198
3.- Discusión	
3.1.- Calidad de las aulas	208
3.2.- Práctica educativa	214
3.3.- Características personales de los maestros	226
3.4.- Familia, escuela y desarrollo	234
A modo de resumen	239
REFERENCIAS	240
ANEXOS	259

Introducción

El estudio de los contextos de socialización del niño se reconoce como tema básico desde el marco teórico de la Psicología Evolutiva y de la Educación. Si bien la familia constituye el primer entorno en la vida del niño la escuela pasa a ser, a partir de los primeros años, otro importante medio que va a influir en el desarrollo de sus procesos cognitivos y sociales.

Actualmente se ha observado un importante aumento en la tasa de escolarización infantil, de tal modo que para niños de cuatro y cinco años es del cien por cien (Muñoz-Repiso, 1992). Algunos aspectos, que explican este interés por el ingreso de los niños menores de seis años al sistema educativo, son la incorporación de la mujer al mundo laboral, el deseo de que sus hijos se relacionen con otros niños, mejorar la preparación para su incorporación en la Educación Primaria o la necesidad de asegurar una plaza escolar (Palacios, 1989).

La creciente demanda social de atención educativa para niños menores de seis años ha encontrado eco en las Administraciones Públicas. Se han adoptado una serie de medidas para incrementar el número de plazas escolares y mejorar la calidad de la Educación Infantil. Este conjunto de medidas se ha puesto en marcha bajo el marco de la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de Octubre, de Ordenación General del

Sistema Educativo (LOGSE); ley que reconoce el período de 0-6 años como etapa de escolarización no obligatoria y le atribuye un carácter inequívocamente educativo. Además, se establece el primer nivel de concreción de propuesta curricular a partir del Diseño Curricular Base (MEC, 1989) que define las áreas, contenidos y objetivos para esta etapa educativa.

El contexto educativo preescolar se constituye como un entorno compartido por la gran mayoría de los niños de cuatro y cinco años. La influencia de esta experiencia educativa temprana en el desarrollo infantil debe ser analizada desde el marco de la Psicología Evolutiva y de la Educación. No obstante, la naturaleza y número de variables implicadas en este contexto de desarrollo, hacen que su estudio sea tan interesante como complejo.

La investigación sobre los contextos de desarrollo del niño, familia y escuela, se sitúa en una línea metodológica que nace en la década de los ochenta. Hasta ese momento en Psicología Evolutiva había dominado la teoría de Piaget que consideraba el desarrollo del niño como un proceso ahistórico, acultural y hasta cierto punto acontextual. La otra gran tendencia, representada por el enfoque del procesamiento de la información, tampoco tenía en cuenta el factor contexto. Es en la década de los ochenta cuando, a partir de la confluencia de distintas corrientes, el desarrollo del niño es abordado desde una nueva perspectiva más contextualizada. Concretamente, llegan influencias desde la perspectiva de la etología, ecología e histórico-cultural.

Desde la perspectiva etológica se pone el acento en el estudio del entorno para comprender el comportamiento del sujeto. Los fenómenos se estudian de una forma aislada y molecular, se utiliza una metodología experimental y técnicas de observación. Un ejemplo, de este tipo de estudios, en el ámbito educativo fue el Proyecto Sheffield (Smith y Connolly, 1980). Este proyecto fue diseñado para controlar las variables que actúan en un entorno preescolar "natural": un grupo de alumnos, bajo la condición experimental, era estudiado en distintas condiciones de recursos

físicos (espacio y cantidad de materiales), tamaño de grupo, proporción maestro/alumno y actividades (juego libre frente a actividades estructuradas). Las conductas de estos niños eran observadas y registradas; posteriormente, se relacionaban con las variables que habían sido manipuladas.

Desde la perspectiva ecológica se ofrece un complejo modelo conceptual para entender el desarrollo humano. Bronfenbrenner (1979) propone un modelo, basado en las relaciones entre los contextos en los que el ser humano se desarrolla, representado por distintas esferas de influencia; desde las más externas y culturales hasta las más inmediatas y diádicas, siendo uno de los puntos fuertes la interconexión entre los diferentes ámbitos o sistemas de influencia (Bronfenbrenner, 1979).

Desde la perspectiva histórico-cultural el comportamiento humano se entiende a partir del papel histórico y cultural de los fenómenos psicológicos y la interacción social. Se asume que el desarrollo psicológico en el niño se construye a través de sus interacciones con adultos y otros niños más desarrollados; el lenguaje es el instrumento que permite la comunicación y el desarrollo interpersonal e intrapersonal del individuo. El proceso de construcción social en el niño se basa en dos principios fundamentales: la construcción de lo social a lo individual (de lo interpersonal a lo intrapersonal) y sobre la base del concepto de "zona de desarrollo próximo" o nivel de actuación (Vygotsky, 1978, 1984; Werstch, 1985). Ambos principios son necesarios para que la interacción social origine un progreso o cambio significativo en el desarrollo del niño.

Estas tres perspectivas mencionadas tienen en común el énfasis que ponen en los determinantes **extra-individuales** y la importancia del contexto en el desarrollo del individuo. Se conceptualiza así una nueva visión del desarrollo:

"El desarrollo humano es un proceso socialmente asistido y guiado, que tiene lugar en unos contextos históricos, culturales, sociales e

institucionales que a través de complejos procesos de interacción acaban dejando su marca en los contenidos y en los procesos de desarrollo. Las diversas influencias que desde fuera ejercen su acción sobre el niño no caen en un organismo vacío -como entendían los ambientalistas- sino que se insertan en un organismo que tiene sus propias leyes biológicas heredadas de la filogénesis, leyes de las que el calendario madurativo- con las limitaciones que impone y las posibilidades que abre- juega un papel de especial relevancia." (Palacios, 1988a).

Esta nueva forma de entender el desarrollo adopta el enfoque aportado por Bronfenbrenner como modelo de investigación. Este modelo entiende que los contextos de desarrollo están compuestos por una serie de capas concéntricas alrededor de un individuo; cada estrato está constituido por una serie de variables que definen los aspectos concretos del entorno del individuo. El primer nivel de análisis, llamado microsistema, incluye los elementos físicos del entorno más inmediato y las relaciones personales (por ejemplo, las interacciones madre-niño o maestro-niño). Las interconexiones que existen entre diferentes entornos constituyen el mesosistema donde se encuentran, por ejemplo, las discrepancias o similitudes entre el contexto familiar y escolar. El tercer nivel de análisis, o exosistema, está definido por aquellos entornos en los que el niño no participa directamente pero en los cuales se producen hechos que afectan a los niveles inferiores (microsistema y mesosistema), por ejemplo el lugar de trabajo de los padres o la escuela como institución. Finalmente, se considera el macrosistema o nivel superior que hace referencia a la correspondencia entre los sistemas anteriores contemplados desde un plano más general y del todos participan, se sitúa aquí el sistema cultural, entorno político, momento histórico, etc. (Bronfenbrenner, 1979).

El modelo propuesto por Bronfenbrenner es complejo y difícil de llevar a la práctica, pues contemplar todos los niveles contextuales que inciden en el desarrollo humano es una tarea bastante complicada. Algunos autores han comentado que

"pocas investigaciones que siguen este modelo han incluido variables de todos los niveles contextuales" (Moore, 1988) y la mayoría de los estudios, desarrollados bajo este marco conceptual, se han acercado más a un modelo contextual que al enfoque ecológico anteriormente expuesto.

A pesar de la complejidad de este modelo esta nueva línea de investigación ha sido extensamente seguida en la última década. Encontramos trabajos desarrollados en Canadá (Proyecto Victoria y Vancouver), en los Estados Unidos (Chicago, Bermuda, Pennsylvania y Los Angeles) en Suecia y en el Reino Unido.

Los estudios citados se han dedicado, principalmente, a explorar las características estructurales de los distintos tipos de contextos extrafamiliares - guarderías, centros infantiles, unidades de Educación Preescolar-, y las prácticas educativas que en ellos se realizan. Las diferencias observadas entre estos contextos se han puesto en relación con diversas medidas del desarrollo cognitivo y social de los niños. Los resultados obtenidos han permitido identificar un conjunto de indicadores útiles para evaluar la calidad de los centros educativos que, al mismo tiempo, han sido interpretados como predictores del desarrollo del niño.

Recientemente, se están desarrollando otros estudios más representativos del modelo ecológico en los cuales se intenta evaluar la interconexión entre todos los niveles de los contextos del desarrollo del niño. En estas investigaciones se contemplan todos los estratos o niveles definidos por el modelo de Bronfenbrenner (1979). Se inicia con el estudio del contexto escolar y familiar más inmediato (microsistema), nivel que incluye las características físicas del aula y del hogar, las ideas y los roles del maestro y los padres, las actividades cotidianas que se desarrollan en la familia y en la escuela, así como las interacciones entre los niños y el adulto (padre y maestro). El segundo nivel de análisis, o mesosistema, está integrado por las relaciones entre ambos contextos, el escolar y el familiar; en este caso se estudian las similitudes/discrepancias en relación con las variables que contempladas en el primer nivel, es decir, similitudes o discrepancias entre la calidad del ambiente

físico del aula y el hogar, las ideas de padres y maestros, la práctica educativa y las interacciones adulto/niño. El tercer nivel de análisis, exosistema, queda definido por variables de la escuela como institución (la filosofía general del centro, grado de autonomía en la actuación de los educadores, disponibilidad de asesoramiento, etc.), y de la familia (zona de residencia, recursos económicos, sociales, etc.). Por último, el nivel más global o macrosistema está definido por el sistema político, la realidad cultural, etc.

Algunos de los estudios que actualmente se están desarrollando, en el marco de este modelo de investigación, son los realizados en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. Destacan dos líneas principales de trabajo: un estudio longitudinal iniciado hace ocho años (González, 1993; Moreno, 1991, 1993; Palacios, 1988b; 1993) al cual pertenece la presente investigación, y un estudio transversal europeo (ECCE) en el que participan Alemania, España y Portugal (Palacios y col. 1991).

A continuación, se presenta una revisión teórica de los resultados, aportados desde distintas investigaciones desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil, sobre los efectos que los diferentes aspectos del contexto escolar pueden tener en el desarrollo del niño. El primer capítulo hace referencia a aquellas investigaciones que han estudiado la importancia de los aspectos físicos del aula (los materiales, espacio, diseño, etc.) y de la organización de las personas que lo integran (ratio y tamaño del grupo). El segundo capítulo incluye los aspectos dinámicos o prácticas educativas, definidas por las actividades y las interacciones adulto/niño. El tercer capítulo hace referencia a las características personales del maestro (experiencia profesional, formación educativa e ideas) y cómo se manifiestan en su actividad docente. Finalmente, en el cuarto capítulo, se menciona la importancia de la relación familia-escuela para interpretar los efectos de la calidad del contexto educativo infantil en el desarrollo de los niños.

La segunda parte de este documento presenta una investigación realizada en

la provincia de Sevilla con cincuenta y nueve unidades de Educación Infantil de niños de cinco años. En este estudio se ha constatado que las características estructurales del aula, las prácticas educativas que allí se desarrollan, las ideas del maestro y el nivel sociocultural de los niños, son aspectos del contexto educativo preescolar que se encuentran interrelacionados entre ellos y, tomados conjuntamente, explican los efectos de la calidad de la Educación Infantil en el desarrollo de los niños.

1.- El aula

1.1.- La estructura física del aula

a.- Espacio, organización y materiales: estudios experimentales y cuasi-experimentales.

b.- Estructura física del aula: estudios correlacionales.

1.2.- El número de niños y maestros

a.- Ratio

b.- Tamaño del grupo

La educación infantil preescolar tiene lugar en un espacio concreto, el aula. Este espacio está constituido por una serie de aspectos que le proporcionan una estructura y características determinadas. Son componentes del aula los elementos físicos (el espacio, el mobiliario, los materiales) y la organización de las personas (los niños y el maestro). Las distintas combinaciones entre estos componentes crearán aulas o espacios educativos diferentes en su organización espacial, disposición de materiales, tamaño del grupo o proporción de niños por maestro.

Los efectos del espacio, organización del aula y los materiales sobre el comportamiento de los niños, han sido estudiados a veces de forma directa y otras de manera relacional. Desde una posición ambientalista el contexto físico del aula se define por sus condiciones físicas y espaciales; éstas se estudian en relación directa con el comportamiento de los individuos que lo habitan (Pol y Morales, 1986). Los trabajos, realizados desde esta perspectiva, han seguido una metodología experimental y sólo en escasas ocasiones han encontrado relación directa entre las condiciones ambientales y el comportamiento de los sujetos.

Desde una perspectiva contextual (Stokols, 1985) la estructura física del aula se estudia en relación con el desarrollo del individuo y con otros aspectos del contexto escolar (por ejemplo, la práctica educativa del maestro). Esta línea de investigación trata de determinar en qué medida las condiciones ambientales afectan de forma directa el desarrollo del niño y cómo se relacionan con otros aspectos,

como la calidad de las interacciones personales. Ejemplos de esta línea son los trabajos de Moore (1983, 1986, 1987); este autor señala que las condiciones ambientales, en ciertos casos, se relacionan directamente con el comportamiento de los niños y también se asocian con otras variables, como es el estilo del maestro.

Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), el estudio de la estructura física del aula y de la organización de las personas que lo ocupan se entiende desde una visión global, como un nivel de análisis más del contexto escolar. Los posibles efectos de la estructura física en el desarrollo del niño son interpretados interconectados entre ellos y en relación con otros niveles del sistema al que pertenecen, que incluyen aspectos de las interacciones entre las personas y del contexto familiar. Se utiliza una metodología correlacional para interpretar los resultados.

Seguidamente se exponen los resultados de algunas investigaciones, realizadas desde distintas perspectivas, que han observado los efectos de la estructura física del aula (espacio, organización y materiales) y la organización de las personas (tamaño del grupo y ratio) sobre el comportamiento y/o el desarrollo del niño. Los efectos encontrados se explican, en la mayoría de los casos, cuando se ponen en relación con otros elementos del contexto educativo.

1.1.- La estructura física del aula

a. - Espacio educativo, organización y materiales: estudios experimentales y cuasi-experimentales.

Los trabajos, que desde un modelo contextual, han estudiado los efectos de los elementos físicos del aula (espacios educativos, organización y materiales) en la calidad del proceso educativo o en el desarrollo de los niños, frecuentemente, han considerado estos aspectos de manera aislada y han utilizado una metodología experimental o cuasi-experimental.

Desde el modelo contextual (Stokols, 1985), el individuo pertenece a su entorno que se considera definido por dos grandes conjuntos de variables: uno de ellos integrado por las características físicas de su contexto más inmediato y otro que corresponde a las personas y relaciones sociales entre ellas. Ambos conjuntos de variables se relacionan directamente con el desarrollo del sujeto y, al mismo tiempo, se encuentran conectados entre ellos. Desde este modelo se estudian los efectos directos e indirectos de la estructura física del aula sobre el desarrollo del niño.

Los primeros trabajos de esta línea seguían una metodología experimental: consistía en diseñar distintas situaciones, exponer a los sujetos a las mismas y observar su comportamiento. En relación con los contextos escolares infantiles se han estudiado frecuentemente los efectos de la amplitud del espacio o la densidad (número de niños por m²), la cantidad de materiales y la organización o diseño del aula tienen sobre el comportamiento de los niños.

Los efectos de la amplitud del aula o espacio educativo sobre la conducta de los niños son algo confusos. La mayoría de las investigaciones han señalado que en

condiciones más espaciales los niños se relacionan más entre ellos (Bates, 1972; Burgess y Fordyce, 1989; Smith y Connolly, 1980); este incremento en las relaciones entre iguales es interpretado como favorecedor del desarrollo social del niño. No obstante, algunos autores han señalado que las relaciones entre los niños no siempre eran las más adecuadas, pues también se observó un aumento de las disputas entre ellos (Bates, 1972). Por otro lado, cuando el espacio disponible era excesivamente amplio se facilitaba el juego solitario y los niños tendían a aislarse en determinadas áreas (Smith y Connolly, 1980). Parece que cuando los niños disponen de más espacio se relacionan más entre ellos (tanto amistosa como enemistosamente), pero si la amplitud es excesiva los niños tienden a jugar en solitario. Algunos autores, ante estos resultados, han citado una cantidad de espacio determinada; concretamente, parece que tres m² por niño es la condición más adecuada (Smith y Connolly, 1980).

Otras investigaciones han estudiado los efectos de la amplitud del aula conjuntamente con la cantidad de materiales disponibles (Rohe y Patterson, 1974; Smith y Connolly, 1980). Los resultados de estos estudios son coincidentes: en aulas, o espacios educativos, muy amplios y con pocos materiales o juguetes los niños manifestaban más agresividad y competitividad con sus iguales o estaban más tiempo sin hacer nada; sin embargo, bajo las mismas condiciones espaciales, cuando disponían de más juguetes y materiales las interacciones entre ellos mejoraban. La situación más favorable, que facilitaba la implicación de los niños en las actividades y las relaciones cooperativas entre iguales, quedaba definida por un espacio reducido y gran cantidad y diversidad de materiales.

La organización del aula ha sido un tema bastante estudiado y debatido desde la Psicología Ambiental. Tradicionalmente, se han comparado los efectos en el comportamiento de los niños de dos tipos de organización del aula: abierta y estructurada. Las aulas de organización abierta no tenían barreras o compartimentos dentro del espacio educativo, los materiales se colocaban alrededor de las paredes del aula, dispuestos para favorecer la autonomía de los niños. Las aulas de organiza-

ción estructurada disponían de barreras y divisiones dentro de ellas, que estructuraban el espacio educativo en diferentes áreas de juego o actividades.

Los resultados encontrados, por diversas investigaciones, no son coincidentes. Burgess y Fordyce (1989) no observaron diferencias en el comportamiento de los niños que acudían a aulas de distinta organización (abierta o estructurada). Field (1980) estudió el diseño del aula conjuntamente con la ratio (número de niños por maestro) y estableció cuatro condiciones experimentales: a) clase estructurada con doce niños por maestro, b) clase abierta con la misma ratio, c) clase estructurada con cuatro niños por educador y d) clase abierta con idéntica proporción (1:4). Los resultados señalaron que los niños de la clase "a" mantenían relaciones entre iguales de mayor calidad, mientras que los niños de la clase "d" mostraban el peor comportamiento. Parece que la organización del aula, por sí misma, no determina de forma aislada la calidad de las interacciones entre los niños.

Moore (1983, 1987) demuestra que la organización del aula abierta o estructurada no es relevante en sí misma, aunque sí lo es el cambio de un tipo a otro. Es decir, en diversos estudios este autor ha encontrado que es importante que los niños tengan acceso a ambos tipos de organización, bien porque el centro educativo dispone de espacios organizados de diferente forma o porque dentro del aula existen estructuras móviles que permiten cambiar su organización. Los resultados señalan que los niños de centros que cambiaban la organización física del aula prestaban más atención a la realización de sus tareas, eran más independientes, atrevidos, cooperativos e interactuaban más con los otros niños y con el maestro.

Dado que los niños de cuatro y cinco años pasan largos períodos de tiempo jugando al aire libre en los lugares de recreo, algunos autores han estudiado la influencia del equipamiento y los tipos de diseño de estos lugares en el comportamiento infantil; a veces, se ha observado la calidad y cantidad de juego (Hart y Sheehan, 1986) y, en otras ocasiones, se han utilizado medidas de desarrollo lingüístico y cognitivo (Brown y Burger, 1984).

Frecuentemente, los patios de recreo se han clasificado en "tradicionales" y "contemporáneos". Los patios tradicionales disponen de equipamiento para el desarrollo de juego funcional (toboganes, columpios, arena, etc.); los contemporáneos emplean equipamientos de formas novedosas, con diversas texturas y organizados según una favorecedora decoración estética.

Brown y Burger (1984), observaron las conductas de niños que acudían a un centro con un patio tradicional o a otro contemporáneo y evaluaron su desarrollo (lingüístico, social y motor). Los resultados no señalaron diferencias entre las puntuaciones de los niños que jugaban en uno u otro tipo de patio. Posteriormente, seleccionaron dos centros representativos de ambos tipos de patio: el contemporáneo era estéticamente muy agradable y contaba con numerosos materiales novedosos (por ejemplo, complejas plataformas móviles que permitían cambiar el motivo de juego), el otro era totalmente tradicional. Nuevamente los resultados encontrados no fueron los esperados; los niños del centro considerado de mayor calidad (contemporáneo) eran quienes obtenían las peores puntuaciones en lenguaje y sociabilidad (Brown y Burger, 1984).

Los autores argumentan diferentes razones para explicar estos resultados. La primera de ellas es que un ambiente estéticamente agradable (amplio, con todas las estructuras de madera, árboles estratégicamente situados, etc.) no tiene necesariamente por qué potenciar o facilitar conductas apropiadas en los niños. La segunda razón es que tener materiales no significa usarlos y, por ejemplo, en el caso del centro contemporáneo las plataformas móviles no llegaron a usarse nunca. La tercera razón es que un ambiente agradable no necesariamente es práctico y, nuevamente, en el patio contemporáneo la realización de algunas actividades impedía el desarrollo de otras que tenían lugar en el mismo espacio. Por último, y tras observar que los niños del centro tradicional pasaban mucho tiempo jugando con triciclos, los autores opinan que el uso de esta actividad (montar en triciclo) puede explicar las diferencias encontradas a nivel lingüístico y social de los niños. Curiosamente, llegan a la conclusión que el uso de vehículos y triciclos debería ser seriamente reivindicado

como actividad significativa para el desarrollo de los niños preescolares.

Hart y Sheenan (1986) realizaron un trabajo experimental para observar las diferencias en el comportamiento de los niños que jugaban en un patio tradicional o en otro contemporáneo. En cuarenta niños, asignados a las dos condiciones experimentales, se observó su comportamiento. Los resultados señalaron que actividades más pasivas (estar sentado, caminar, permanecer de pie, etc.) se apreciaban más frecuentemente en los patios contemporáneos, mientras que en los patios tradicionales se observaban más actividades activas (como saltar) en los niños; no obstante, la actividad de correr se daba con la misma frecuencia en ambos patios. La conclusión es que no hay diferencias significativas para apoyar la conveniencia de un tipo de patio de recreo u otro.

Los resultados aportados desde esta línea de investigación ponen de manifiesto que: los efectos de la amplitud del aula, la cantidad de materiales y la organización física del espacio educativo, sobre el comportamiento del niño no pueden ser considerados de forma aislada. Se ha observado que amplios espacios se asocian con efectos positivos y negativos en el comportamiento de los niños (Bates, 1970); más cantidad de materiales se ha relacionado con menor competitividad entre los niños (Smith y Connolly, 1980); no obstante, el hecho de tenerlos no necesariamente implicaba usarlos (Brown y Burger, 1984). En cuanto a la organización de la clase, los efectos sobre el comportamiento de los niños no han sido evidentes (Burgess y Fordyce, 1989; Field, 1980) y parece que experiencias en uno y otro tipo de organización puede ser lo más adecuado para los niños (Moore, 1987).

Creemos que los aspectos estructurales del aula -el espacio, materiales y organización- son importantes en la medida que posibilitan la realización de distintas actividades y un tipo u otro de práctica educativa. Dada la interconexión que existe entre estos aspectos, apoyamos que el estudio de la estructura física del aula debería realizarse de una manera global; es decir, contemplando el espacio, la organización del aula, los materiales y el uso de los mismos de forma conjunta. La medida

obtenida tras observar estos aspectos debería ser relacionada con otras variables del contexto educativo, como son las actividades que se desarrollan en el aula y la práctica educativa que facilitan, pero no directamente con el desarrollo del niño.

b. - Estructura física del aula: estudios correlacionales

Desde el modelo ecológico, propuesto por Bronfenbrenner (1979) para la explicación del desarrollo humano, es necesario atender a la estructura física del contexto del individuo. En el caso del contexto educativo escolar, los materiales, el espacio físico y la organización del aula, son algunos aspectos a considerar en la medida que se relacionan con otras variables, como son las interacciones maestro-niño. Los estudios que han seguido este modelo se han realizado en medios naturales, las propias aulas de los niños, y han adoptado una metodología descriptiva-correlacional.

Para evaluar la estructura física del aula se observan determinados aspectos del contexto que son considerados indicadores de calidad (normalmente han sido la cantidad de espacio y materiales); aunque también es frecuente el uso de escalas de valoración que proporcionan un índice global de la calidad del contexto físico.

Algunas investigaciones, que han tenido en cuenta el número de materiales y el espacio del aula como indicadores de calidad, han encontrado relación entre estos aspectos y el desarrollo de los niños (Clarke-Stewart 1983, 1987; Clarke-Stewart y Gruber, 1984; Liddell, Rapodile y Masilela, 1991); sin embargo, cuando todos ellos han sido considerados de forma global y asociados a otras variables predecían, en mayor medida, mejores interacciones entre los niños y maestro/niño

(Howes, 1988).

Vandell y Powers (1983) realizan una investigación que muestra como diferentes elementos del contexto físico del aula, considerados conjuntamente, se relacionan con el desarrollo social de los niños. Consideraron indicadores de calidad educativa los elementos físicos del aula (metros cuadrados por niño, número de juguetes) y el número de personas (ratio y tamaño del grupo); estudiaron seis centros que fueron clasificados de alta, media y baja calidad. Cincuenta y cinco niños de estos centros fueron observados para evaluar su desarrollo social (juego solitario, interacciones positivas y negativas con un adulto y con los iguales). Los resultados indicaron que los niños de los centros clasificados de alta calidad mostraban más conductas positivas en la interacción con los adultos y sus iguales.

Sin embargo, los aspectos de la estructura física del aula, no siempre se han manifestado como claros indicadores de calidad. Un ejemplo es la investigación realizada por Saracho (1989) que, siguiendo una metodología cualitativa (estudio de caso), señala la relación entre la estructura física (materiales y disposición del aula) y las actividades que allí se realizan. Esta autora interpreta que un ambiente de enseñanza/aprendizaje está básicamente organizado por: 1) un espacio físico y su contenido y 2) la conducta del maestro. Sobre esta base analiza el comportamiento de dos maestras de preescolar durante cuatro meses, con la intención de observar la relación entre las actividades que desarrollaban y la calidad del ambiente físico del aula.

Los elementos físicos considerados eran: cantidad de materiales duros y blandos, estructura de los materiales (abierta, semiabierta y cerrada), grado de complejidad, privacidad del ambiente hacia agentes exteriores y cantidad de materiales para el desarrollo de la motricidad. Las maestras observadas tenían ambientes distintos en el aula: una de ellas disponía de más materiales, mientras que la otra contaba con un ambiente modesto. Saracho (1989) señala que las actividades de ambas aulas eran bien diferentes: los niños del contexto más dotado jugaban con

muchos y variados materiales que ellos elegían de forma autónoma, por el contrario, los niños del otro aula se dedicaban frecuentemente a realizar actividades de lecto-escritura o a dialogar con el maestro. Sin embargo, las diferencias observadas en el tipo de actividades no estaban asociadas con la calidad del clima del aula. La maestra del ambiente más empobrecido "interactuaba" con los niños, el ambiente se tornaba cálido, los niños la percibían como la "mejor persona del mundo" y era fácil observar como se divertían. Los resultados de este estudio apoyan la noción que las condiciones ambientales se relacionan con el tipo de actividades que se desarrollan en el aula, pero no siempre pueden ser considerados indicadores de la calidad educativa, pues ésta aparece conectada con otros aspectos más dinámicos como la cantidad y calidad de las interacciones adulto/niño o el clima del aula.

Desde esta perspectiva se plantea el problema de la evaluación de las aulas y su calidad. Parece que se precisan instrumentos de investigación que sean capaces de contemplar diversos aspectos de la estructura física del aula, así como algunos aspectos más dinámicos como el tipo de actividades y el clima del aula. En este sentido la utilización de instrumentos de observación se muestra como una buena alternativa para la evaluación del contexto físico.

Normalmente se utilizan dos tipos de instrumentos que son diferentes en función del grado de inferencia necesario para evaluar los aspectos observados. Un grupo lo constituyen los *checklist* o listado de ítems ante los cuales el observador deberá anotar la presencia-ausencia de estos en el aula. Entre los listados de ítems más conocidos figuran *Preschool Assessment of the Classroom Environment scale* PACE (Dunts, McWilliam, y Holbert, 1986); *PROFILE* (Abbot-Shim, Sibley y Neel, 1992), *Quality Review Checklist* QRC (Farquhar, 1991, 1992). El otro grupo corresponde a escalas de valoración que están compuestas por un conjunto de aspectos, relacionados con el contexto físico del aula, que un aplicador (previo entrenamiento) debe valorar como adecuados o inadecuados. Algunas de las escalas más utilizadas son *Early Childhood Environment Rating Scale* ECERS (Harms y Clifford, 1980), *Family Day Care Environment Rating Scale* FDCERS (Harms y Clifford,

1989). Todos estos instrumentos incluyen aspectos de los educadores, del centro, del aula y del programa educativo.

De los instrumentos citados, las escalas ECERS y FDCERS han sido las más utilizadas. Ambas participan de la misma estructura interna pero se aplican a distintos entornos: ECERS ha sido diseñada para valorar centros infantiles en general y FDCERS para ser aplicada específicamente en *family-care*¹. El objetivo de estas escalas es conocer la calidad del entorno cotidiano que se ofrece a los niños y planificar como mejorarlo. Con este fin han sido aplicadas por diversos autores (Baiely, Clifford y Harms, 1982; Bryant, Clifford y Peisner, 1989, 1991; Farquhar, 1989; Macedo y Leal, 1989; Lera, 1992; Rossbach, 1990); en otras ocasiones, se ha utilizado con fines de investigación y se ha relacionado la puntuación global de la escala con otros elementos del contexto educativo y/o con medidas de desarrollo de los niños (Bjorkman, Poteat y Snow, 1986; Goelman y Pence, 1987; Howes y Stewart, 1987; Kontos y Fiene, 1987; McCartney, 1984; McCartney y col. 1982, 1985; Pence y Goelman, 1991; Perez-Pereira y col. 1992).

Puesto que ECERS será una de las escalas por nosotros utilizada, parece razonable referirse a algunas de las investigaciones que la han utilizado para evaluar la calidad de las aulas. Los resultados que presentan las investigaciones que han aplicado ECERS como medida de calidad del aula han encontrado, frecuentemente, relaciones positivas entre calidad del aula y resultados en el desarrollo de los niños (Goelman y Pence, 1987; Howes y Stewart, 1987; McCartney y col. 1982, 1985; Pérez-Pereira y col. 1992). En otros casos, se han encontrado asociaciones entre la medida proporcionada por ECERS y otros indicadores de calidad (por ejemplo, las interacciones del profesor o su formación profesional) (McCartney, 1984; Pence y Goelman, 1991). No obstante, también hay investigaciones donde los resultados no han sido tan positivos (Bjorkman, Poteat y Snow, 1986; Kontos y Fiene, 1987);

¹ Término utilizado para designar contextos educativos en los cuales un educador atiende, en su propia casa, a grupos reducidos de niños (de 5 a 10).

estos autores no encontraron correlación entre la calidad del centro evaluada por ECERS y el desarrollo de los niños.

Comentaremos más detalladamente el estudio de Bjorkman (1986) por ser, junto con el estudio de Kontos y Fiene (1987), el único que no encontró relación entre la medida de calidad del aula y el desarrollo social de los niños. La escala ECERS fue aplicada a cuatro centros educativos: dos de ellos fueron considerados mejores y dos peores. Siguiendo el modelo de observación de Vandell (Vandell y Power, 1983) evaluaron el desarrollo social de diez niños de cada centro. Los resultados señalaron que los niños que acudían a centros de más calidad se relacionaban menos con sus iguales y se implicaban más frecuentemente en juego solitario.

Este estudio, según nuestro punto de vista, tiene algunos aspectos cuestionables. En primer lugar, las puntuaciones obtenidas en la escala ECERS, y que se utilizaron para clasificar a los centros como de peor o mejor calidad, no eran lo suficientemente significativas para considerar que los centros fueran de distinta calidad. En efecto, los dos centros de peor calidad tenían una puntuación media en la escala ECERS de tres puntos, y los dos centros mejores de cuatro puntos y medio; ambas puntuaciones, según los intervalos de la escala, se consideran dentro de la categoría de calidad baja. Un segundo punto hace referencia al nivel sociocultural de los niños; este aspecto no fue evaluado a pesar de que en el estudio de Vandell y Power estaba directamente relacionado con el desarrollo social de los niños (Vandell, Henderson y Shores, 1988).

Con ciertas excepciones como las comentadas (Bjorkman, Poteat y Snow, 1986; Kontos y Fiene, 1987) la mayoría de las investigaciones, que han utilizado la escala ECERS para medir la calidad del contexto físico del aula, han encontrado relación entre la puntuación obtenida y la calidad de las interacciones o el desarrollo cognitivo y/o social de los niños (Goelman y Pence, 1987; Howes y Stewart, 1987; McCartney, 1984; McCartney y col. 1982, 1985; Phillips, McCartney y Scarr,

1987; Pence y Goelman, 1991; Perez-Pereira y col. 1992).

El éxito de esta escala probablemente se deba a que contempla aspectos de distinta naturaleza para la evaluación del contexto; así, incluye elementos objetivos (cantidad de material para la motricidad gruesa), subjetivos (valoración del clima del aula) y dinámicos (uso que se hace de los materiales, papel del maestro, programación de actividades). Estas características de la escala ECERS hacen que, actualmente, se considere un adecuado instrumento de evaluación; la contrapartida es que, al ser un instrumento complejo se necesitan largos períodos de observación en el aula (no menos de tres horas) y un buen entrenamiento por parte del observador.

La escala ECERS ha sido adaptada y utilizada en centros infantiles de diferentes países; por ejemplo, Alemania (Rossbach, 1990), Nueva Zelanda (Farquhar, 1989), Portugal (Macedo y Leal, 1989) y el Reino Unido (Statham y Brophy, 1992). En España se han realizado estudios pilotos (Lera y Palacios, 1990; Lera, Moreno y Palacios, en prensa; Pérez-Pereira, 1992) con resultados bastante positivos. Sobre la base de estos resultados creemos que esta escala es, hasta el momento, uno de los mejores instrumentos para la evaluación de la calidad de las aulas.

Como ya demostraron los estudios realizados desde una perspectiva contextual, los materiales y la organización del aula son aspectos del contexto físico más inmediato que no se relacionan directamente, en la mayoría de las ocasiones, con el desarrollo de los niños. Estos resultados se ven confirmados por aquellas investigaciones realizadas desde una perspectiva más ecológica que, además, han encontrado que los elementos físicos del aula (por ejemplo, espacio y materiales) se encuentran interrelacionados entre ellos, es importante contemplar el uso que se hace los mismos y, en menor medida, se han relacionado con la calidad del clima del aula.

La utilización de instrumentos de observación que contemplen todos los

aspectos anteriormente mencionados, -espacio, disposición, física, materiales, uso de los mismos y clima escolar-, puede ser una adecuada alternativa para la evaluación de la calidad del aula de una manera global. La escala ECERS, parece ser uno de los instrumentos más adecuados.

1.2.- El número de niños y maestros

El maestro y los niños son los elementos personales que forman parte del contexto educativo escolar más inmediato, el aula. Las diferencias entre grupos más o menos numerosos de niños, atendidos por más o menos educadores, influirán en la cantidad y calidad de las interacciones entre ellos, del tipo de actividades que realizan y, en definitiva, de la calidad de experiencias que los niños vivan en el centro.

Uno de los primeros estudios que contempló la cantidad de personas que hay en el aula (ratio y tamaño del grupo), como indicador de la calidad educativa fue el "National Day Care Study" (Ruopp, Travers, Glantz y Coelen, 1979) desarrollado en los Estados Unidos.

El motivo principal del "National Day Care Study" era detectar y conocer cuáles eran los aspectos que se relacionaban con la calidad de los centros, y que podían ser controlados desde el sistema político (Ruopp, 1982). Ratio, tamaño del grupo, formación y experiencia de los educadores fueron las variables independientes de una investigación que abarcó un total de sesenta y siete centros. De forma complementaria se recogieron medidas sobre la conducta de los maestros y los niños, así como los resultados de estos en diversas pruebas de desarrollo.

Los resultados de este estudio revelaron que los niños atendidos en grupos reducidos mostraban más cooperación entre ellos, respondían más a las demandas del adulto, realizaban más actividades creativas e intelectuales, emitían más verbalizaciones espontáneas, obtenían mejores puntuaciones en las pruebas administradas y estaban menos tiempo en períodos de transición entre actividades; por otra parte, los educadores dirigían a los niños con mayor facilidad y dedicaban menos tiempo a rectificar, supervisar u organizar el aula. Los resultados eran bastante claros: la

educación en grupos pequeños, con adecuada proporción adulto/niño, facilitaba mejores prácticas educativas y proporcionaba beneficios tanto para los niños como para los educadores.

A partir de este estudio surgieron muchos más con el propósito de evaluar la calidad de los centros infantiles atendiendo a las variables que en éste se habían asociado con un mejor desarrollo infantil, que en relación con las personas, eran la ratio y el tamaño del grupo.

a. - La ratio

La ratio, número de maestros por alumnos en el espacio educativo, ha sido considerada una variable importante en la medida de la calidad del contexto escolar. Sobre la base que distintas proporciones maestro/niño van a mediar en la calidad y cantidad de las posibles interacciones que se den entre ellos numerosas investigaciones, desde distinta perspectiva, han observado los efectos que distintos valores de ratio tienen sobre el comportamiento y el desarrollo de los niños.

Algunos estudios se han centrado en conocer los efectos directos que distintas proporciones maestro/niños pueden tener sobre la conducta de estos. Normalmente, han seguido una metodología experimental, que consistía en controlar todas las variables de dos o más grupos de niños y considerar a la ratio como variable independiente y a la que asignaban distintos valores, y en los niños se medía su desarrollo a partir de los resultados conseguidos en determinadas pruebas. Los resultados obtenidos en estas investigaciones no son coincidentes (Field, 1980; O'Connor, 1975; Reuter y Yunik, 1973); es decir, no siempre se observaban efectos positivos en grupos que tenían menos niños por educador. Interconexiones de aspectos contextuales -programa educativo, características del educador, nivel socio-cultural de los niños, entre otros- no fueron estudiados y podían estar influyendo en los resultados encontrados.

Desde una perspectiva ecológica, las investigaciones han contemplado el número de profesores como variable descriptiva y correlacional. Los resultados de estos estudios son más coincidentes y señalan que la ratio no se relaciona, necesariamente, con el desarrollo del niño aunque sí lo hace con otros aspectos más importantes, como facilitar las interacciones adulto-niño (Howes y Olenick, 1986) o reducir la ansiedad del profesor (Phillips, McCartney, y Scarr, 1987).

Mostraremos de forma sintética algunos de los estudios que han explorado, desde distintas perspectivas, la relación entre la proporción maestro/alumno y los efectos que se han observado sobre el desarrollo de estos. Se incluyen estudios experimentales, cuasi-experimentales y puramente descriptivos. En el siguiente cuadro aparecen los autores (ordenados cronológicamente), la edad de los niños, los valores de ratio comparados, la medida de desarrollo de los niños, el resultado global de tener menos niños por educador y el efecto concreto observado.

autores	edad	mayor ratio	menor ratio	medida del efecto	resultado global ²	resultado
BERK, 1971	3-5 años	1/6	1/8	observación de conflictos	neutro	Ningún efecto
REUTER y YUNIK, 1973	3-6 años	1/3	1/12	interacciones entre iguales (observación)	negativo	Se dan más en las clases de menor ratio
O'CONNOR, 1975	3-5 años	1/3,5	1/7	interacciones entre iguales (observación). interacciones adulto/niño	negativo negativo	Se dan más en las clases de menor ratio. Son de supervisión y confirmación en las clases de mayor ratio
BRUNER, 1980	4 años	1/6	1/9	juego e interacción adulto/niño	positivo	Realizaban juegos más elaborados y el adulto se encontraba más atento a los niños, cuando la proporción era mayor.
FIELD, 1980	3-4 años	1/4	1/12	interacciones entre iguales (observación)	negativo	Se dan más en las clases de menor ratio
CLARKE-STEWART, 1983	3 años	1/4	1/6	competencia social (interacción, sociabilidad) (observación)	negativo	Es mayor en las clases de menor ratio
SMITH y CONNOLLY, 1980	4 años	1/4	1/14	interacción adulto/niño (observación)	positivo	Es mejor en las clases de mayor ratio

Positivo: menos alumnos por profesor se relacionaba con resultados favorables en los niños.

Neutro: no se observaba ninguna relación.

Negativo: menos alumnos por profesor se relacionaba con resultados desfavorables en los niños.

autores	edad	mayor ratio	menor ratio	variable dependiente	resultado global ¹	resultado
RUOPP, 1982	4 años	1/6	1/16	interacción adulto/niño (observación)	positivo (no e.s.)	Es mejor en las clases de mayor ratio
VANDELL y POWERS, 1983	4 años	menos de 1/13	más de 1/15	interacción adulto/niño (observación)	positivo	Es mejor en las clases de mayor ratio
SMITH y col., 1989	3-4 años	1/4	1/16	interacción entre niños interacción adulto/niño	positivo (no estad. signif.)	Más juego entre ellos, más interacción con el adulto
RUOPP, 1982	30 meses	1/3	1/10	interacción adulto/niño (observación)	positivo	Es mejor en las clases de mayor ratio
HOWES, 1983	18-36 meses	1/2	1/7	interacción adulto/niño (observación)	positivo	Es mejor en las clases de mayor ratio
HOWES y OLENICK, 1986	18-36 meses	1/4	mayor	interacción adulto/niño (observación)	positivo	Es mejor en las clases de mayor ratio
HOWES y STEWART, 1987	11-30 meses	1/2	1/7	interacción adulto/niño (observación)	positivo	Es mejor en las clases de mayor ratio
HOWES, 1988	30 meses	1/8	mayor	evolución escolar	positivo	Es mejor en los niños de clases de mayor ratio

En el cuadro anterior se observa que tener menos niños por maestro no siempre se ha relacionado con consecuencias positivas. Diversos aspectos deben ser

3

Positivo: menos alumnos por profesor se relacionaba con resultados favorables en los niños.

Neutro: no se observaba ninguna relación.

Negativo: menos alumnos por profesor se relacionaba con resultados desfavorables en los niños.

referencia a la medida considerada como efecto que, frecuentemente, ha sido el desarrollo o competencia social del niño. La evaluación de esta variable ha sido realizada de distinta manera; en algunas ocasiones se ha observado el comportamiento del niño en situaciones concretas (Clarke-stewart, 1983; Howes y Stewart, 1987; Howes y Olenick, 1986; Vandell, Henderson, y Wilson 1988), otros estudios han usado cuestionarios o escalas de valoración, que eran completadas por los educadores (Phillips, Scarr y McCartney, 1984; Howes, 1988), y terceros han realizado observaciones naturales en el contexto educativo (Bruner, 1980; Field, 1980; O'Connor, 1975, Reuter y Yunik, 1973; Smith y Connolly, 1980). Estas diferencias en la medida y en la definición del desarrollo social puede explicar que no todas las investigaciones sean coincidentes en señalar el efecto de tener menos niños por maestro sobre el desarrollo infantil; así, en algunos casos menor número de niños atendidos por un maestro se ha relacionado con efectos positivos, mientras que en otras ocasiones ha sido lo contrario.

Un segundo aspecto a tener en cuenta es la edad de los niños. En el cuadro anterior las cinco últimas filas corresponden a investigaciones sobre niños menores de tres años. En todos estos estudios se han señalado efectos positivos en las interacciones adulto/niño cuando hay menos niños por educador: las relaciones entre ellos ocurrían más frecuentemente, eran de mayor calidad y los niños se mostraban más sociables (Howes y Olenick, 1986). Si observamos los estudios realizados con niños mayores de tres años, las mejores proporciones maestro/niño no se han relacionado, necesariamente, con efectos positivos (O'Connor, 1975); incluso un reducido número de niños por educador se podía asociar con una sobreprotección por parte del adulto que originase más dependencia. Parece que la proporción maestro/niños no necesariamente se asocia a los mismos efectos para niños menores y mayores de tres años.

Otro aspecto a considerar, a la luz de las investigaciones anteriores, es la proporción maestro/niño que ha sido utilizada para comparar los grupos. Observando el cuadro se aprecia que aparecen efectos negativos (peores resultados en las pruebas

de desarrollo social) cuando los niños pertenecen a grupos con menos de cuatro alumnos por educador o más de trece. Puede deducirse que existen proporciones límites o críticas a partir de las cuales, por debajo o por encima, los efectos negativos empiezan a observarse.

A partir de estos datos nos planteamos la posibilidad de sugerir cuál sería el número ideal de alumnos por maestro. Algunos autores ya han mencionado ciertas proporciones; por ejemplo, un maestro para cada tres niños (Reuter y Yunick, 1973), máximo de siete niños por educador (O'Connor, 1975), ocho (Howes, Phillips y Whitebook, 1992) o doce (Clarke-Stewart, 1987). En general, y atendiendo a los resultados aportados, parece que la ratio más indicada sería cualquier proporción situada entre más de cinco niños por educador pero menos de doce, siempre para niños mayores de tres años de edad. Identificar una ratio "crítica" significa que las comparaciones entre distintas proporciones maestro/niños no tienen la misma importancia, ni los mismos efectos, sobre la educación de los niños; por ejemplo, hay menos diferencias entre un grupo de seis niños y uno de diez (ambos atendidos por un único educador) que si comparamos un grupo de diez niños y otro de catorce (Clarke-Stewart, 1991).

De todas formas, desde una perspectiva ecológica como la aquí adoptada, la ratio es uno de los elementos que integran la ecuación de la calidad educativa y como tal debe ser considerado. Entendemos que diferentes proporciones maestro/niños se relacionan con distinta práctica educativa y distintas interacciones entre los niños y el maestro (Bourke, 1986; Holloway y Reichhart-Erickson, 1988; Howes, Phillips y Whitebook, 1992); no obstante, al igual que con la estructura física del aula, los efectos de la ratio sobre el desarrollo de los niños no siempre se observan, cuando es considerada un indicador de calidad educativa de forma aislada. La relación de la proporción maestro/niños con otros aspectos del contexto educativo, supone que los efectos que pueda tener sobre la calidad educativa se verán moderados por otros elementos del sistema.

b. - Tamaño del grupo

El tamaño del grupo de niños, que comparten el espacio educativo, se relacionará con la práctica educativa y la cantidad de interacciones entre iguales o maestro/niño que allí acontezcan. Las investigaciones, sobre la importancia del tamaño del grupo en la calidad educativa, fueron escasas hasta la publicación del "National Day Care Study" (Ruopp, 1979). La información de la que se dispone señala que cuando los niños se encuentran en grupos pequeños se dan más relaciones entre ellos, los maestros se relacionan de manera más constructiva y se observan resultados positivos en los niños. Estos resultados son interpretados como que en pequeños grupos se facilitan las interacciones entre iguales y las habilidades sociales y, según otros autores, la competencia lingüística e intelectual.

Al igual que la variable ratio, haremos un análisis de los estudios más representativos que han contemplado los efectos que el tamaño del grupo puede tener sobre el desarrollo del niño y/o la calidad de las interacciones que se desarrollan en el contexto educativo. En el siguiente cuadro figuran, ordenadas cronológicamente, las investigaciones realizadas, las edades de los niños, el número de niños o centros integrados en la muestra, los distintos valores de tamaño de grupo comparados, la medida del efecto sobre los niños y el resultado global de tener menos niños o grupos reducidos.

autores	edad	Número de niños	tamaño de los grupos	variable	resultado global ⁴	resultado de tener grupos más reducidos
RUOPP, 1979	3-5 años	67 centros	14, 16 y 18	* interacción entre iguales * juegos * test cognitivos	*positivo *positivo *positivo	*Más cooperación *Juegos más creativos *Ganancias en los tests
SMITH y CONNOLLY, 1980	2-3 años	9 grupos de niños	9,19,28 y 30	* interacción entre iguales * juegos	*positivo *positivo	*Más interacciones *Más juego dramático pero menos juego físico
BRUNER, 1980	3-5 años	120 niños	menos y más de 26	* juegos	*positivo	*Juegos más elaborados y menos juego físico
CLARKE-STEWART, 1983	3-4 años	150 niños	2, 3 y 10	* interacción * competencia social	*neutro *neutro	*No hay relación entre el tamaño del grupo y las variables evaluadas
VANDELL y POWERS, 1983	3-4 años	55 niños, 6 centros	13, 23, 24, 32, 38 y 90.	* interacción adultos * interacción entre iguales	*positivo *neutro	*Más y mejores interacciones con los adultos en los niños del grupo más pequeño
CLARKE-STEWART y GRUBER, 1984	3-4 años	80 niños		* comprensión social * socialidad con extraños * cooperación	*negativo *positivo *positivo	*Mayor puntuación en los test de perspectiva social para los grupos más numerosos. *Más comprensión con alguien desconocido *Más conductas cooperativas

4

Positivo: grupos de menos alumnos se relacionaba con resultados favorables en los niños.

Neutro: no se observaba ninguna relación.

Negativo: grupos de menos alumnos se relacionaba con resultados desfavorables en los niños.

autores	edad	Número de niños	tamaño de los grupos	variable	resultado global ¹	resultado de tener grupos más reducidos
KONTOS y FIENE, 1984	3 a 5 años	100 niños, 10 centros	15 a 39	* desarrollo cognitivo	*positivo	*Mayor desarrollo lingüístico e intelectual
VANDELL y HENDERSON, 1988	4 años	20 niños, 6 centros	menos de 26 y más de 32	* sociabilidad a largo plazo	*positivo	*A los 8 años los niños de los centros de alta calidad (ver Vandell y Powers, 1983) los niños mostraban menos problemas sociales.
RUOPP, 1979	18 a 24 meses	34 centros	3 a 22 niños	* interacción educador/niño	*positivo	*Más estimulación social, cognitiva y lingüística
STITH y DAVIS, 1980	5 y 6 meses	30 niños, 3 tipos de cuidados	1 a 6	* interacción educador/niño	*positivo	*Más estimulación y mejor interacción
CUMMINGS y BEAGLES-ROSS, 1983	24 meses	30 niños	8 a 12 y 20 a 25 niños	* Actitud del niño ante la separación * Conductas a la entrada del centro	*positivo *positivo	*Mostraban actitud más positiva ante la separación de la madre *Menos conductas de evitación a la entrada del centro
HOWES y RUBENSTEIN, 1985	24 meses	78 niños	4 a 8 y 9 a 34	* juego * desarrollo lingüístico	*positivo *positivo	*Más conductas lúdicas *Mayor desarrollo lingüístico
HOWES y STEWART, 1987	11 a 30 meses	55 niños	3 y 14	* juego	*positivo	*Más juego con adultos y con objetos
HOWES, 1988	30 meses	87	menos y más de 25 niños	* Sociabilidad * Habilidades	*positivo *positivo	*Cuando los niños tenían 4 y 5 años presentaban menos problemas sociales pero disponían de más habilidades escolares

Positivo: grupos de menos alumnos se relacionaba con resultados favorables en los niños.

Neutro: no se observaba ninguna relación.

Negativo: grupos de menos alumnos se relacionaba con resultados desfavorables en los niños.

efectos de pertenecer a un grupo pequeño son favorables en la mayoría de las ocasiones. Algunos autores señalan que en situación de gran grupo los niños tienden a hacer pequeños subgrupos que favorecen la realización de actividades individuales, los periodos de transición o la no-actividad; en cambio, en grupos pequeños se desarrollan más frecuentemente los juegos creativos y dramáticos (Bruner, 1980; Smith y Connolly, 1980). De forma general, los estudios realizados señalan que las interacciones sociales son de mayor calidad entre niños educados en grupos pequeños.

Merecen especial comentario los resultados negativos o neutros encontrados en la investigación de Clarke-Stewart (Clarke-Stewart y Gruber, 1984). En este estudio los niños, que pertenecían a grupos de diferente tamaño (dos, tres y diez individuos), fueron evaluados con una prueba de adopción de perspectiva social; aquellos que pertenecían a pequeños grupos eran los que obtuvieron puntuaciones inferiores. Una posible explicación es que los niños del gran grupo probablemente tengan más posibilidades de observar y aprender que diferentes personas tienen distintos puntos de vista, de ahí su puntuación más alta.

Aunque la mayoría de las investigaciones han obtenido resultados claramente favorables al trabajo con niños en grupos pequeños, creemos necesario analizar la definición de "grupo pequeño"; es decir, saber qué número de niños es el más aconsejable para configurar un grupo. Algunos autores han sugerido algunos números o intervalos concretos: catorce niños (Ruopp y Travers, 1982), máximo de dieciocho (Howes, Phillips y Whitebook, 1992), de veinte (Clarke-Stewart, 1991) o cualquier número entre nueve y diecinueve (Smith y Connolly, 1980). Podemos considerar que un grupo compuesto por un número entre quince a veinte niños de edad preescolar es aconsejable y permitirá que se desarrollen, de forma equilibrada, tanto interacciones adulto/niño como niño/niño. En niños menores de tres años, el grupo debería ser más pequeño ya que las interacciones con los adultos serán más frecuentes y el tipo de educación que necesitan también es diferente.

Teniendo en cuenta la proporción maestro/niño recomendada (un maestro para grupos de cinco a doce niños) y el tamaño del grupo (entre quince y veinte niños), parece razonable indicar que una clase de niños preescolares debería estar integrada por dos maestros y un grupo de unos veinte niños. En estas condiciones, se proporcionarán más oportunidades para que el niño se relacione tanto con el adulto como con sus compañeros y, consecuentemente, sus experiencias educativas serán más ricas y diversas.

2.- La práctica educativa

2.1.- Actividades

- a.- Contenido
- b.- Tipo: estructurada/libre

2.2.- El maestro en el aula

- a.- Papel del maestro
- b.- Relaciones con los niños: tipo y contenido
- c.- Estilos educativos

El contexto escolar está constituido, en su primer nivel de análisis, por los elementos físicos y personales, como ya ha sido expuesto en el capítulo anterior. Estos elementos están interconectados entre ellos en la medida que el maestro y los niños participan de la misma actividad. Las actividades que se desarrollan en el contexto escolar tienen unos contenidos concretos y unas características determinadas; al mismo tiempo, suponen una acción del maestro o los niños para su realización.

Durante un día en la escuela el niño vive numerosas experiencias educativas, todas ellas con un contenido y características diferentes. Será el conjunto de actividades que el niño realice, de forma frecuente, el que determine la cantidad y calidad de sus experiencias. Estas actividades se realizan en contacto con otras personas; el rol que el maestro y otros compañeros desempeñen en la realización de las mismas mediará la influencia de estas experiencias educativas en el desarrollo del niño.

Desde este punto de vista, el presente capítulo se organiza en dos partes. La primera de ellas presenta algunos de los principales resultados, aportados desde distintas líneas de investigación, sobre el papel de los contenidos de las actividades y sus características en las diferentes experiencias de los niños. La segunda parte hace referencia al papel del adulto en el aula; cómo la frecuencia y la relación que habitualmente mantiene con los niños está en conexión con el tipo de actividades que

se realizan en el aula y con el desarrollo de los alumnos.

La organización de este capítulo no ha sido una tarea fácil. Como puede suponerse, las actividades e interacciones que el maestro y los niños mantienen en el aula son núcleos importantes y ampliamente reconocidos desde el ámbito de la Psicología y la Educación; consecuentemente, han sido extensamente abordados desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Citar todos los trabajos que han aportado relevantes resultados supera los límites de esta revisión. Sobre esta base se han citado algunos estudios, representativos de distintos enfoques teóricos, que han estudiado cómo determinadas prácticas y experiencias educativas se relacionan con el desarrollo del niño.

2.1.- Actividades

Las experiencias cotidianas que el niño vive en su contexto escolar constituyen, junto con sus experiencias familiares, el núcleo básico de sus conocimientos sobre el medio y su desarrollo personal. Es lógico suponer que las actividades que el niño realice en el aula determinarán, en gran medida, la adquisición y evolución de sus habilidades cognitivas y sociales.

Uno de los aspectos que definen las actividades escolares es su propio contenido. Tradicionalmente, las actividades que se desarrollan en el centro educativo infantil han sido clasificadas por el tipo de habilidades que facilitan. Principalmente encontramos actividades de lenguaje (lectura de cuentos, vocabulario, reconocimiento de letras, etc.), conceptos básicos (números, cantidades, conceptos espaciales), motrices (saltar, correr, ensaltar cuentas), creativas (dibujar, modelar, juego dramático) o musicales (cantar, tocar instrumentos).

a. - Contenido

Los estudios que han observado el contenido de las actividades cotidianas que se realizan en los centros de Educación Infantil, no han sido muy numerosos; citaremos los resultados del trabajo de Tizard y col. (Tizard, Blatchford, Burke, Farquhar y Plewis, 1988), del Proyecto Victoria (Goelman, 1988; Goelman y Pence, 1987; 1988) y de Bassedas (Bassedas y Vila, 1993).

Tizard y col. (1988), en un estudio longitudinal realizado en el Reino Unido, observaron a niños de cinco a siete años durante una jornada escolar. Los resultados indicaron que menos de la mitad de las actividades (46%) se dedicaban al trabajo en el aula, el 28% eran períodos de recreo, el 15% se dedicaba a actividades cotidianas

(comer, lavarse las manos) y el resto pertenecía a otras actividades más esporádicas como ver la televisión, reuniones, etc. El tiempo de trabajo en el aula se dedicaba a realizar actividades de lenguaje oral (23%), creativas (21%), de escritura (20%), de cálculo (17%) y de lectura (4%). Las actividades creativas consistían, principalmente, en dibujar o colorear, mientras que pintar o modelar eran tareas poco frecuentes. El aprendizaje de conceptos matemáticos se realizaba a través de la escritura de números y, casi nunca, mediante la manipulación directa de materiales. Las actividades de juego libre (dentro del aula) se observaron en raras ocasiones.

En el Proyecto Victoria (Goelman, 1988; Goelman y Pence, 1987, 1988), realizado en Canadá con niños de edades comprendidas entre los tres y los cinco años, se observó que el tiempo se dedicaba a desarrollar actividades de juego dramático (el 21% de las ocasiones), conversar con otros niños (20%), actividades musicales (16%), de motricidad fina y gruesa (10%) y de lenguaje (lectura de libros y vocabulario).

En el estudio realizado en Barcelona (Bassedas y Vila, 1993), se ha observado las actividades que realizan los niños de parvulario (de tres a cinco años). Los resultados encontrados señalan que el 23% del tiempo lo dedican a rutinas cotidianas (comidas, higiene, llegar-salir, cargos) y el resto a actividades escolares. De estas actividades son las de contenido de lenguaje (oral, lectura y escritura) las más frecuentes (16%), seguidas de matemáticas (lógica, aritmética, escritura de números y tiempo) observadas el 11% de las ocasiones, plástica (10%), ciencias socio-naturales (8%), motricidad fina y gruesa (8%) y música (5%).

En los estudios mencionados (Bassedas y Vila, 1993; Tizard y col., 1988) las actividades de lenguaje son las más frecuentemente observadas; sin embargo en el Proyecto Victoria (Goelman y Pence 1987, 1988) predominan las actividades de dramatización y musicales. Estas diferencias, en las frecuencias de actividades que se realizan en el centro educativo, pueden interpretarse como indicadores de los distintos objetivos que se persiguen en los sistemas educativos de Canadá, el Reino

Unido y España. Probablemente, la importancia que desde Europa se atribuye a la posterior evolución escolar explique estos resultados.

Un análisis más detallado de las actividades de lenguaje pone de manifiesto que en el estudio realizado en el Reino Unido (Tizard y col. 1988) son más frecuentes las actividades de lenguaje oral y escrito, las de lectura aparecen en último lugar. Los resultados del estudio de Barcelona (Bassedas y Vila, 1993) señalan que las actividades de lectura y escritura son las más observadas frente a las de lenguaje oral. Parece que los preescolares ingleses realizan más actividades de lenguaje oral que los españoles, quienes se dedican en mayor proporción a tareas de iniciación a la lectura.

Cuando el contenido de la actividad se ha puesto en relación con las medidas de desarrollo de los niños, en el estudio Victoria se encontró relación positiva con las actividades de lenguaje (lectura de libros y explicaciones del maestro). Estos resultados se confirman con otras investigaciones (Clarke-Stewart, 1983) que encuentra que más actividades colectivas, del tipo leer y escuchar al profesor, se relacionaban con puntuaciones más altas en las medidas de desarrollo cognitivo de los niños; ambos trabajos coinciden que son las actividades pasivas, como ver la televisión, las consideradas más inadecuadas para el desarrollo infantil.

Tizard y col. (1988) encuentran que los dos principales factores que se asociaban con el progreso académico de los niños eran la cantidad de actividades de escritura, lectura y cálculo junto con las expectativas del maestro; no obstante, ambos factores, considerados de forma aislada, explicaban el desarrollo escolar de los niños.

Estos resultados ponen de manifiesto que las actividades de lenguaje (escuchar cuentos, leer o escribir) se relacionan con el mejor progreso de los niños. Este punto hace referencia a uno de los más típicos debates en relación con las actividades que se realizan en los centros preescolares, tiene que ver con la

deseabilidad o no del desarrollo de actividades preacadémicas de lectura y escritura y su influencia en el progreso madurativo de los niños. Señalaremos algunos de los estudios que han observado de forma más concreta como la enseñanza de la lectura se relaciona con el progreso escolar de los niños.

Casteel e Isom (1989) estudiaron cómo distintos programas educativos influyen en la adquisición de habilidades lectoras en niños de tres, cuatro y cinco años. Los programas analizados fueron clasificados en dos grupos: aquellos que potenciaban el desarrollo madurativo y social de los niños, y otros más dedicados a la enseñanza de la lectura a través de actividades de discriminación de sonidos, reconocimiento de letras, etc. La primera evaluación, realizada cuando los niños tenían tres años, señaló diferencias a favor de los niños educados en los programas de lectura; sin embargo, estas diferencias decrecieron un año después y desaparecieron cuando los niños tenían cinco años de edad.

Riding y Simmons (1989) compararon la evolución lectora de niños de cinco años que habían acudido, anteriormente, a tres programas de preescolar diferentes: un programa específico para el desarrollo de habilidades de prelectura (discriminación de letras, sonidos, frases), centro de actividades "normales" y centro lúdico o de enseñanza informal. Los resultados apuntaban lo esperado por los autores: eran los niños del programa de entrenamiento lectora quienes progresaban más rápidamente en la adquisición de la lectura durante el primer año de Enseñanza Primaria, mientras que eran los niños del centro informal quienes progresaban más lentamente.

Estos estudios señalan resultados coherentes en cuanto a la más rápida adquisición de las habilidades de lectura cuando hay una enseñanza inicial que las estimula; sin embargo, son inconsistentes en cuanto a sus efectos a largo plazo. Unos argumentan que se mantienen (Riding y Simmons, 1989), mientras que otros señalan que los logros iniciales desaparecen (Castell e Ison, 1989).

En un reciente trabajo (Louvet-Schmauss y Preteur, 1993), se comparan las habilidades de lecto-escritura de niños de seis años, educados en centros preescolares franceses y alemanes. Los preescolares franceses se caracterizaban por la realización de actividades de pre-escritura y pre-lectura, entendidos como prerequisites básicos para la adquisición posterior de la lectura y la escritura; en cambio, los preescolares alemanes se implicaban, fundamentalmente, en actividades de juego libre. Los niños, de ambos contextos educativos, fueron evaluados sobre sus conocimientos de las funciones de la lectura, la escritura y nivel de vocabulario. Los resultados señalaron que los niños educados en preescolares alemanes tenían una mejor preparación para la adquisición de la lectura y la escritura. Una posible explicación es que los niños de preescolares alemanes tenían más experiencias previas con la lectura como forma de comunicación (aunque normalmente estas experiencias eran vividas en sus hogares); por el contrario, los niños de preescolares franceses recibían un entrenamiento intensivo en la decodificación fonema/grafema, pero tenían menos experiencias sobre las funciones y utilidad de la lectura y la escritura. Las diferencias en la enseñanza del proceso de lectura y escritura ponen en cuestión si las habilidades mecánicas o prerequisites (como son entendidos por los preescolares franceses) de la lectura y la escritura facilitan la evolución escolar en la Enseñanza Primaria.

Una nueva perspectiva sobre la enseñanza e iniciación a la lectura y la escritura está siendo progresivamente más compartida. Desde distintos sectores se considera que las actividades de lectura y escritura deberían ser contempladas en el currículo de los niños de cuatro y cinco años; estas actividades son importantes en la medida que favorezcan actitudes positivas en los niños y que facilitarán la adquisición de la lectura y la escritura, en años posteriores, desde un enfoque comprensivo y global. Así lo señalan los trabajos de Taylor (1989) que, desde una perspectiva simbólica, defiende la importancia de la iniciación a la escritura y lectura en los años preescolares. Este autor propone cómo enseñar al niño los distintos usos del lenguaje escrito; es decir, la importancia de la función instrumental, reguladora, interactiva, personal e informativa de la escritura. Clark (1992), desde el Reino

Unido, también señala que las experiencias educativas infantiles son fundamentales para el desarrollo de adecuadas actitudes en el niño y que facilitarán el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los resultados globales, en relación con el contenido de las actividades, parecen indicar que las actividades de lenguaje -lectura de libros o proporcionar información- se relacionan, de manera general, con mejores medidas en el desarrollo de los niños; sin embargo, no debería interpretarse que la realización de actividades diferentes carezca de importancia. Consideramos que el contexto educativo de preescolar debería proporcionar a los niños un conjunto de actividades equilibrado y diverso.

Por otro lado, tratar de determinar los efectos que actividades con un contenido concreto pueden tener sobre el desarrollo de los niños, sería una tarea acontextual: actividades de contenido similar pueden estimular de diferente manera a los niños. Indudablemente, aspectos relacionados con la práctica educativa del maestro, con el contexto familiar, con las relaciones entre ellos, se encuentran estrechamente interconectados; serán todos ellos, considerados conjuntamente, los que permitan explicar cómo similares actividades tienen efectos diferentes sobre el desarrollo de los niños. Así se explica que el debate sobre las actividades de pre-escritura y pre-lectura sea excesivamente simple. Serán otros elementos interrelacionados con el contenido de la actividad (el conjunto global de actividades, el papel del maestro, las relaciones con los otros, etc..) los que, finalmente y de manera global, expliquen la influencia de las experiencias educativas en el desarrollo del niño.

b. - Tipo: estructurada/libre

El siguiente aspecto de las actividades que consideramos importante está

relacionado con el tipo de interacción adulto/niño que la actividad exige para su realización. En este sentido creemos interesante discriminar entre actividades que son estructuradas y libres. Entendemos por actividades estructuradas aquellas que necesitan de la dirección del adulto para ser realizadas y de su valoración como bien o mal para ser terminadas; en cambio, consideramos actividades libres aquellas que son realizadas por el niño de forma autónoma y no están sujetas a ningún criterio de valoración externo.

Las actividades estructuradas suelen ser iniciadas por el profesor y, por lo tanto, facilitan las relaciones entre él y los niños; las actividades libres normalmente son iniciadas por los niños, y son más frecuentes las interacciones niño/niño para su realización.

Las investigaciones que han estudiado cómo el tipo de actividad que habitualmente realizan los niños se relaciona con su comportamiento y/o desarrollo, han encontrado resultados similares, ambos tipos de actividades tienen ventajas. Las actividades libres facilitan las interacciones entre iguales y los niños se muestran más creativos y espontáneos (Carpenter y Huston-Stein, 1984; Huston-Stein, Friedrich-Cofer y Susman, 1977; McCartney, 1984; Prescott, 1981; Prescott, Jones y Kritchovsky, 1967; Smith y Connolly, 1980; Sundell, 1988; Vlietstra, 1980). Las actividades estructuradas favorecen las interacciones maestro/niño, los alumnos parecen más obedientes (Huston-Stein y col., 1977) y obtienen mejores puntuaciones en las medidas de desarrollo lingüístico (McCartney, 1984; Sundell, 1988).

Se observa que todos los autores mencionados relacionan el grado de estructura de la actividad con las posibles interacciones que el niño mantiene durante su jornada escolar. Las actividades libres estimulan la manipulación de objetos, la exploración y la interacción entre iguales (García-García, 1989). Las actividades estructuradas necesitan de la intervención del maestro, por lo tanto facilitan las interacciones adulto/niño y el mantenimiento de la atención. La opinión generalmente compartida es que un programa educativo debería mantener un equilibrio entre

actividades estructuradas y libres (Carpenter y Huson-Stein, 1980; Clarke-Stewart, 1983, 1991; Farquhar, 1991; Smith y Connolly, 1980; Sylva, 1991) y que ambos tipos de interacciones (entre iguales y adulto/niño) se lleven a cabo a lo largo de una jornada educativa. De esta manera, los niños se verían beneficiados de las ventajas que ambos tipos de interacciones proporcionan.

2.2. El maestro en el aula

El maestro tiene un papel de incuestionable importancia en el estudio de los contextos educativos infantiles. El maestro durante un día de clase desarrolla diversos roles (explica, supervisa, participa, prepara materiales), se relaciona con los niños (individual o colectivamente), propone actividades (de diferente estructura y contenido), etc.. Estos son algunos de los aspectos que, junto con otras características de los niños y del propio profesor, van a definir el tipo de práctica educativa que en dicho entorno tiene lugar.

a. - Papel del maestro en el aula

El papel del maestro en el aula está definido por el conjunto de acciones que realiza en el espacio educativo. Algunas implican relación directa con los niños (por ejemplo explicar, supervisar, ayudar o participar en las actividades con los niños) y otras están más relacionadas con aspectos organizativos del aula (preparar materiales, planificación de actividades o comunicación con otros adultos).

Los trabajos de Saracho (1988) y Fleming y col. (Fleming, Wolery, Weinzierl, Venn y Schroeder, 1991) presentan algunos resultados sobre los roles que el maestro desempeña en el aula y nos proporcionan cierta información sobre qué hacen normalmente los profesores.

Saracho (1988) presenta una investigación realizada en los Estados Unidos. Siguiendo una metodología cualitativa (estudio de caso) observó a una maestra de preescolar durante cuarenta y dos sesiones (de treinta a cuarenta minutos) distribuidas en un período de cuatro meses. Estas observaciones consistían en anotar qué hacía el maestro a lo largo de los períodos de observación; posteriormente, las conductas observadas eran categorizadas siguiendo un modelo de organización del rol del maestro en el aula. Los resultados señalaron que la profesora distribuía su tiempo de forma equitativa entre los siguientes roles: diseñadora de currículo, instructora, evaluadora y consejera/asesora.

Un análisis más detallado de las actividades concretas que la maestra realizó en el aula, nos ha permitido reagruparlas en función de la interacción que mantenían con los niños. Los resultados señalan que solamente el 15% desarrollaba actividades que implicaban interacción directa con los niños; el resto de las tareas que realizaba se relacionaban con preparar materiales u ordenar el aula (30%), planificar actividades y organizar el currículo (25%) o interactuar con los padres u otros maestros (20%).

El estudio realizado por Fleming y col. (1991) en los Estados Unidos, adopta una metodología cuantitativa. Estos autores observaron a veinte maestros durante una jornada escolar. El modelo utilizado consistía en identificar ocho roles diferentes: 1) instructor (el maestro da información específica para realizar la actividad), 2) monitor (el maestro atiende a los niños que lo necesitan, proporciona ayuda, estimula o sugiere), 3) compañero (participa de las actividades de los niños), 4) animador (reclama y mantiene la atención de los niños), 5) observador (observa pero no participa ni comienza la actividad), 6) director (establece reglas, dirige la

conducta de los niños), 7) organizador (prepara materiales, organiza el aula), 8) cuidador (procura asistencia física a los niños), y finalmente ausente o no disponible.

Los resultados encontrados señalan dos conclusiones importantes. La primera es que los maestros se dedicaron, principalmente, a realizar tareas de ayuda y atención a los niños (rol de monitor, 42%) y a dar información o instruir (rol de instructor 32%); no obstante, también fueron las categorías de organizar materiales (rol de organizador 9%) y ausente (5%). En segundo lugar, los autores señalan que ante actividades similares los maestros no adoptaban el mismo rol y, por lo tanto, conocer una actividad no era condición suficiente para anticipar el papel del educador en el aula.

Las principales conclusiones que parecen deducirse es que los maestros dedican buena parte de su tiempo a la realización de actividades que no implican relación directa con los niños (preparar materiales, ordenar el aula, interactuar con otros adultos) (Fleming y col. 1991; Saracho, 1988) y que maestros diferentes actúan de manera distinta aunque lleven a cabo actividades similares (Fleming y col. 1991). Probablemente, las características personales del educador (edad, formación, experiencia), del aula (disponibilidad de recursos físicos), de la escuela (filosofía general, dirección) y de los niños, puedan explicar que la actuación de los maestros no dependa necesariamente del tipo de actividades que desarrollan.

Otras investigaciones han estudiado los efectos del nivel de implicación del maestro en sus interacciones con los niños sobre su desarrollo (Howes y Olenick, 1986; Neuman y Roskos, 1993; McCartney, 1984; Rosenthal, 1991). Estos autores coinciden en señalar que los maestros que mantienen más interacciones y más estimulantes con los niños, se muestran atentos y sensibles a sus necesidades, desarrollan una práctica educativa más beneficiosa. Desde esta perspectiva, podemos anticipar que el maestro que desarrolle un papel en el aula más cercano a los niños (transmite información, explica, ayuda, supervisa, participa) favorecerá, en mayor medida, su desarrollo.

b. - Relaciones con los niños: Tipo y contenido

Si hemos comentado la importancia de las relaciones entre el maestro y los niños, en este apartado trataremos este punto con más detalle. Desde distintas perspectivas se han estudiado diferentes aspectos de la interacción maestro/niño; por ejemplo, el tipo (individualizada o colectiva) o el contenido (tema, tipo de preguntas).

Inicialmente, y en parte motivado por las investigaciones realizadas sobre las interacciones madre-hijo, se consideraba que las relaciones del maestro con niños individuales eran las más adecuadas. Bajo este supuesto se desarrolló el Proyecto ORACLE (Galton, Simon y Croll, 1980), concebido para estudiar la eficacia de diferentes técnicas de enseñanza desarrolladas en la Educación Primaria.

En el proyecto Oracle se utilizaron observaciones sistemáticas para conocer el comportamiento de los maestros; posteriormente, estos fueron clasificados en diferentes estilos que se pusieron en relación con los resultados de los alumnos. A partir de un análisis de clusters se obtuvieron cuatro tipos de maestros, diferentes entre ellos en cuanto al tipo de interacción que más frecuentemente mantenían con los niños: 1) "individualistas", que se relacionaban principalmente de forma individual, 2) "colectivos", que lo hacían con la clase como grupo, 3) "pequeños grupos" que interactuaban con algunos niños y 4) estilo "cambiante" (no predominaba ninguna de las formas anteriores).

Un análisis de las condiciones de las aulas señaló que el estilo del maestro y el contenido de sus interacciones estaba condicionado por el número de niños. En clases muy numerosas (treinta niños por aula), cuando se observaba el estilo individualista, las interacciones más frecuentes eran de supervisión y evaluación; en cambio, el estilo colectivo se asociaba con interacciones más estimulantes, como

preguntar a los niños, facilitar su participación y realizar actividades verbales conjuntamente.

Estos resultados eran contradictorios con el supuesto de partida, que entendía que el estilo de enseñanza individualizado se asociaba con unas prácticas más estimulantes y constructivas, y se puso de manifiesto que una interacción colectiva (maestro-gran grupo) podía ser tan constructiva y estimuladora como una individualizada.

Estos resultados se ven confirmados en otras investigaciones; concretamente el estudio realizado en el Reino Unido (Tizard, 1980), con el propósito de explorar por qué los niños de clases sociales más desfavorecidas presentaban peor rendimiento escolar, señaló que el contenido y la frecuencia de las interacciones maestro/niño se asociaba con diferencias en el desarrollo de estos. Eran los niños de clase social más desfavorecida quienes interactuaban menos con el maestro y, al mismo tiempo, las el contenido de estas interacciones era de asesoramiento o dirección y, sólo ocasionalmente eran para estimular su participación. Concluyeron que no todas las interacciones adulto/niño son beneficiosas para el niño; son aquellas que facilitan la participación, el control personal y la comunicación, las que se asocian con mejores resultados en el desarrollo infantil (Tizard, 1980; Tizard y Hughes, 1984); al mismo tiempo, estas interacciones no son necesariamente individuales, sino que pueden ser observadas cuando el maestro se relaciona con la clase en general.

Resultados similares, en cuanto a la importancia de la frecuencia y el contenido de las relaciones maestro/niño, son encontrados por Berk (1985). Este autor a analiza estas interacciones en treinta y siete unidades de preescolar. Los resultados señalaron que en el maestro se relacionaba muy frecuentemente (80%) con los niños y lo hacía, la mayoría de las veces (86%), de forma individual. Cuando estas interacciones eran de orientación y estimulación, se asociaban con mejores puntuaciones en las habilidades verbales de los niños. Atwater y Morris (1988), también confirman que los maestros que mantienen más interacciones con niños individuales de tipo explicativo ("dicen lo que hay que hacer"), durante la realiza-

ción de tareas preacadémicas, se relacionan con resultados positivos en los niños.

Desde una perspectiva más contextual, diversos estudios han encontrado relación entre la cantidad y el contenido de las interacciones con el desarrollo de los niños (Clarke-Stewart, 1987; Goelman y Pence, 1987; Howes y Olenick, 1986; Howes y col. 1992; McCartney, 1984; Melhuish y col. 1991). Los resultados señalan que cuando se dan más interacciones maestro/niño del tipo proporcionar información, los educadores son más sensibles a sus demandas y mantienen más comunicación verbal, los niños obtienen puntuaciones más altas en pruebas de desarrollo lingüístico, cognitivo o social. Estos estudios señalan que la calidad de las prácticas educativas estaban relacionadas con características del aula (calidad y ratio), del profesor (formación, edad) y del contexto familiar de los niños (nivel cultural y económico).

En el estudio Chicago (Clarke-Stewart, 1981, 1983, 1987) el desarrollo social y cognitivo del niño se relacionaba positivamente con las conductas de hablar, tocar y leer de los educadores; al mismo tiempo, estos educadores tenían más edad y más formación en educación infantil. En la misma línea, Howes y Olenick (1986) encontraron que la calidad de las interacciones adulto/niño estaba asociada con el desarrollo social de los niños; eran los niños educados por maestros que participaban en más actividades con ellos, parecían más atentos a sus necesidades y eran más tolerantes, quienes mostraban mejores habilidades sociales. Los maestros que se relacionaban de esta manera con los niños estaban en aulas con ratios más favorables y tenían más formación en educación infantil; en esta investigación eran los niños de familias de mayor nivel sociocultural los que acudían a centros de mayor calidad.

Resultados similares son aportados por el estudio Victoria (Goelman y Pence, 1987). Estos autores encuentran que en los centros de mayor calidad (evaluados con la escala ECERS) y con educadores más preparados, se observaban más interacciones entre el maestro y los niños; y eran estos niños quienes obtenían mejores puntuaciones en las pruebas de desarrollo cognitivo. En el proyecto Bermuda

(McCartney y col. 1982; Phillips, Scarr y McCartney, 1987; Phillips, McCartney y Scarr, 1987), la cantidad de las interacciones maestro/niño también se asociaba a mejor desarrollo cognitivo y social de los niños. Al mismo tiempo, estas interacciones se relacionaban con la calidad del contexto físico del aula (medido por la escala ECERS) y la preparación de los directores de los centros.

En el Proyecto Bermuda se realizó un análisis más concreto de las interacciones (McCartney, 1984); se exploró el contenido de las interacciones del maestro/niño y su relación con el desarrollo lingüístico de los niños. Para valorar las interacciones utilizó el sistema de medidas de Wells (1975), mediante el cual se codificaban la cantidad de interacciones, el tipo (maestro/niño, maestro/grupo) y la función de las interacciones. Las funciones eran clasificadas: de control (cállate), expresivas (me encanta tu castillo), representativas (dando o pidiendo información) y sociales (p.e: dirigidas a mantener o establecer relaciones sociales, deja jugar al compañero).

Este estudio reveló que las interacciones más frecuentes entre el maestro y los niños eran las expresivas y las de control; mientras que las representativas y las sociales fueron mínimamente observadas (10% y 3,5%, respectivamente). La cantidad de interacciones expresivas estaba relacionada positivamente con el desarrollo lingüístico del niño; por el contrario, las de control lo hacían negativamente. También se observó que las interacciones de control eran frecuentemente observadas cuando el niño estaba solo; en cambio, las representacionales se daban en situaciones de gran grupo (McCartney, 1984).

Las investigaciones parecen confirmar que los maestros que más se relacionan con los niños, se comunican con ellos, les explican, sugieren, comparten actividades, proporcionan experiencias educativas de más calidad, desarrollan unas prácticas educativas más beneficiosas para su desarrollo. En relación con el tipo de interacción maestro/niño (individual y colectiva) los resultados parecen apuntar que más interacciones individuales, de forma aislada, no se relaciona necesariamente con una práctica educativa de mayor calidad. Las relaciones individuales pueden tener una

diferente función, pero los resultados señalan que en clases numerosas los maestros suelen utilizarlas, en mayor medida, para mantener el control de los niños.

Otros estudios, normalmente bajo un marco teórico concreto, han desarrollado investigaciones más específicas sobre el contenido de las interacciones adulto/niño. Citaremos algunos ejemplos representativos.

Sigel (1984, 1986, 1987), en el marco de la teoría del distanciamiento, lleva a cabo dos estudios con niños preescolares. Los resultados ponen de manifiesto la importancia del contenido de las interacciones adulto/niño, en este caso preguntas abiertas en las que no hay un mensaje y las respuestas que generan no pueden ser juzgadas como correctas o incorrectas, en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

Otros trabajos, basados en la teoría de Ausubel (Fowell y Lawton 1992a, 1992b; Johnson, Ershler y Bell, 1980; Lawton y Fowell, 1989), no confirman estos resultados. Estos autores, tras un análisis de la práctica educativa de los maestros que llevan a cabo este programa, señalan que estos maestros mantienen más interacciones relacionadas con procesos, hacen más declaraciones y menos cuestiones a los niños, son más directivos, seleccionan más actividades y se dirigen frecuentemente a la clase como grupo para dar instrucciones (Fowell y Lawton, 1992a). La cantidad de preguntas abiertas no se relacionó con resultados positivos en los niños, pero sí lo hizo la cantidad de emisiones del maestro relacionadas con los procesos de pensamiento. Aquellos maestros que hacían más explícitos los procesos de pensamiento implicado en la realización de una tarea (por ejemplo, diciendo cómo clasifican u ordenan un conjunto de objetos) facilitaban, en mayor medida, el desarrollo de las habilidades cognitivas en el niño. Por otra parte, el rol más directivo del maestro y la mayor cantidad de interacciones con el grupo-clase no se asoció con inferior rendimiento en los niños, ni tampoco con un inadecuado clima escolar.

Otros estudios (Rogers, 1990; Rogers, Mermin y Jenne, 1991; Rogers, Noblit

y Ferrell, 1990; Rogers, Perrin y Waller, 1987; Rogers, Waller y Perrin, 1987) consideran que la clave de la calidad de las interacciones reside en el contexto común y compartido que se establece entre el niño y el adulto. Indican que es importante desarrollar las siguientes habilidades en los maestros: 1) proporcionar un ambiente natural para conversar, 2) aprovechar para estimular y ampliar el vocabulario de los niños, 3) hacer preguntas que estimulen a los niños a buscar información, 4) responder sensiblemente no mecánicamente a cada niño, 5) desarrollar actividades individuales o de pequeños grupos y algunas colectivas, por ejemplo la lectura de cuentos.

Los resultados de los estudios comentados ponen de manifiesto que la cantidad y calidad de las interacciones son aspectos que se relacionan directamente con el desarrollo de los niños (Atwater y Morris, 1988; Berk, 1985; Galton y col. 1980; McCartney, 1984; Tizard, 1980). Si bien la cantidad de interacciones maestro/niño es importante, no podemos hacer la misma afirmación en cuanto a qué tipo, individual o colectiva, es el más adecuado; parece que el número de niños (Galton y col., 1980) y el tipo de tarea que se realice (Atwater y Morris, 1988), va a influir en que se desarrollen uno u otro tipo de relaciones en el aula. Respecto a la calidad de las interacciones, parece que está en conexión con la formación del educador (Clarke-Stewart, 1987; Howes y Olenick, 1986) y con la calidad física del aula (Goelman y Pence, 1987; Howes y Olenick, 1986; McCartney y col. 1982; Phillips, Scarr y McCartney, 1987; Phillips, McCartney y Scarr, 1987); son aquellos maestros más preparados y que cuentan con un ambiente físico más enriquecido quienes desarrollan unas prácticas educativas más estimulantes.

Las investigaciones sobre los contenidos específicos de las interacciones adulto/niño presentan algunas discrepancias: unos son partidarios de las preguntas abiertas, otros de las emisiones verbales sobre los procesos de pensamiento, mientras que terceros creen que la clave reside en mantener conversaciones con los niños sobre un contexto compartido. A pesar de estas diferencias, hay acuerdo en afirmar que los maestros que más se relacionan con los niños, son sensibles a sus

necesidades y participan (de una manera más o menos directiva) de las actividades, crean un clima escolar adecuado que facilita la estimulación del desarrollo de los niños.

c. - Estilos educativos

Los estudios sobre el estilo educativo toman en consideración de manera global los aspectos anteriormente comentados: el papel del maestro, las actividades y el tipo de interacción que mantiene con los niños. Tradicionalmente, los primeros estudios sobre los estilos de los profesores se realizaron con escalas de valores de mayor o menor grado de inferencia. Los maestros eran clasificados como tradicionales-progresistas, directivos-centrados en el niño, formales-liberales o directos-indirectos.

Bennet (1976), a partir de cuestionarios, se plantea descomponer los términos de tradicional y progresista, que muy frecuentemente se habían usado para clasificar a los maestros. Tras aplicar cerca de 800 cuestionarios a maestros de Enseñanza Primaria encontró doce tipos diferentes; tras la administración de un segundo cuestionario, acerca de sus actitudes y opiniones educativas, fueron reducidos a tres: formales, mixtos y liberales.

- 1) Los educadores formales enseñaban las materias de forma independiente, el papel del maestro era aportar conocimientos, empleaban métodos pasivos y controlaban mediante estímulos externos el comportamiento de los alumnos.
- 2) Los educadores liberales enseñaban las materias de forma globalizada, el rol del maestro era de orientador, los alumnos tenían un papel activo en el aula y utilizaban técnicas de enseñanza basadas en el descubrimiento y la

exploración.

3) Los educadores mixtos se encontraban entre los dos extremos y compartían aspectos de ambas tipologías.

Para conocer la relación entre el estilo y rendimiento de los alumnos se observaron las prácticas educativas de siete de estos maestros, dos liberales, tres mixtos y tres formales. Los resultados encontrados señalaron que los maestros formales y mixtos desarrollaban una práctica educativa más adecuada para enseñar y mejorar el rendimiento en tareas académicas.

Wood y col. (Wood, McMahon y Cranstoun, 1980) a partir de los resultados del estudio de Tizard (1980) intentaron conocer por qué los maestros ejercían mayor o menor grado de control en sus aulas. Estudiaron las interacciones adulto/niño, se agruparon en tres conjuntos que permitieron identificar distintos estilos docentes. Las actividades observadas fueron clasificadas en actividades populares, impopulares y opcionales.

Las actividades populares se definían por ser observadas en todos los maestros y ocurrían de forma frecuente; consistían en instruir, preguntar, asesorar, repetir, describir y dirigir. Las actividades impopulares también se observaban en todos los educadores, pero ocurrían con menor frecuencia que las anteriores; eran intervenciones dirigidas a la estimulación del pensamiento como preguntar porqué, hablar sobre las razones de una acción o pedir explicaciones causales. El tercer conjunto, o actividades opcionales, no era compartido por todos los educadores y se utilizó para discriminar los distintos estilos docentes: controlador o directivo, lúdico o de complicidad e instructor o comunicativo.

Las diferencias entre los maestros de distinto estilo se ponían claramente de manifiesto cuando dirigían la clase o jugaban con los niños; en estas circunstancias se revelaba un estilo más directivo y controlador, u otro más permisivo y que dejaba

que los niños se regulasen por ellos mismos. Los autores concluyeron que la filosofía de la escuela, el diseño del aula y el número de adultos eran las razones que determinaban el estilo del maestro y la naturaleza de sus interacciones con los niños.

Stipek (1991) observó sesenta y dos unidades de preescolar durante una jornada escolar. Las categorías contempladas eran: quién organizaba la actividad (maestro o niños), el contenido de la misma (por ejemplo artística, motriz, discusión) y cómo se realizaba (por ejemplo en solitario o con otros niños); adicionalmente se anotaba el clima general de trabajo, la diversidad de actividades, la diferencia entre el tiempo de trabajo y de juego, y las recompensas que se les daba a los niños. Los aspectos observados fueron agrupados en seis subescalas que permitieron identificar dos factores principales: uno de ellos hacía referencia al contexto social del aula (iniciativa de los niños, clima del aula, calidez del maestro) y el otro a la dirección del maestro (contenidos académicos de las actividades, progreso y evaluación). Finalmente, mediante un análisis de clusters, surgió una única dimensión que identificaba tres tipos de práctica educativa: centrada en el niño o constructivista, directiva o didáctica e intermedia.

- 1) "Centrada en el niño o constructivista": estos maestros presentaban las puntuaciones más altas en el factor del contexto social y menos en la dirección del maestro.
- 2) "Directiva o didáctica": práctica situada en el polo opuesto, puntuaban menos en el factor contexto social y destacaban en la dirección del adulto.
- 3) "Intermedia", no destacaban en ningún factor.

Los autores explican que las diferentes prácticas educativas observadas no son, necesariamente, más o menos beneficiosas para los niños; probablemente, serán otras características del propio contexto del niño las que determinen qué tipo es la más apropiada para su desarrollo.

Los estudios realizados, sobre el estilo educativo de los maestros, coinciden en señalar que la clasificación tradicional que se venía haciendo, atendiendo al grado de dirección o control que los maestros desarrollaban en sus aulas, es insuficiente. Todos los aspectos anteriormente mencionados -contenido y tipo de actividades, papel en el aula, tipo y contenido de las relaciones que mantiene con los niños- deberían ser observados de forma conjunta; finalmente, estos datos proporcionarían un perfil de su práctica educativa más habitual.

Como ya ha sido comentado por diferentes autores, las características del aula (materiales, organización espacial, ratio y número de niños) y del maestro (formación, experiencia, ideas educativas, edad) influyen en el desarrollo de uno u otro tipo de estilo docente. Así, estos aspectos deberían ser estudiados para explicar por qué los maestros desarrollan distinta práctica educativa en el aula.

3.- Los maestros: características personales

3.1.- Formación y experiencia del educador

3.2.- Ideas de los maestros

a.- Contenidos y tipos de ideas

b.- Relación entre ideas y prácticas educativas.

Desde el modelo ecológico adoptado, las características personales del maestro (especialmente su formación y experiencias educativas) van a determinar de forma considerable la práctica que estos desarrollan en sus aulas. Seguidamente, comentaremos algunas investigaciones, que desde distinta perspectiva, han señalado la relevancia de estos aspectos del maestro en la calidad de su práctica educativa y relaciones con los niños.

Sobre la base que el maestro basa su actuación en el aula sobre un sistema de ideas que le proporciona coherencia y sentido; entendemos que la formación teórica y las experiencias personales son variables que juegan un papel relevante en la construcción de dicho sistema de creencias.

La relación de las ideas de los maestros con su práctica educativa deberá ser interpretada en conexión con los elementos del contexto educativo más inmediato (aula y niños), del contexto familiar de los niños, del contexto escolar (la escuela), de las relaciones entre ambos (objetivos de los padres y los maestros), y del contexto social más general al que todos los anteriores pertenecen (cultural, sociedad). Al mismo tiempo, el propio sistema de ideas del maestro es dinámico y tiene unas características intrínsecas que determinarán su grado de evolución y cambio. Todos estos aspectos, de forma simultánea, van a influir en la relación ideas-prácticas educativas que el maestro desarrolla en el aula.

El presente capítulo está organizado en dos apartados: el primero de ellos expone cómo influye la formación del maestro y su experiencia en su práctica educativa y/o en el desarrollo de los niños, el segundo hace referencia a algunos estudios que, desde la perspectiva del pensamiento del profesor y de la Psicología Cognitiva, han señalado la importancia de las ideas educativas en la práctica docente y la coherencia que se observa entre ambas.

3.1.- Formación y experiencia del profesor

Desde distintas perspectivas, psicológicas y educativas, la formación y experiencia del maestro son consideradas los principios fundamentales para realizar una adecuada práctica docente; sin embargo, no siempre ha sido igualmente reconocido en la educación de niños menores de cinco años. Durante muchos años la Educación Infantil fue considerada una etapa con un carácter marcadamente asistencial; como consecuencia la importancia del nivel de formación de los educadores no fue tomada en consideración. Afortunadamente, en la actualidad se reconoce el carácter educativo de esta etapa y las investigaciones sobre la formación y experiencia del educador son cada vez más numerosas.

Los estudios que contemplan estos aspectos del maestro, en el ámbito de la Educación Infantil, tuvieron un importante auge a partir de los resultados encontrados en el "National Day Care" (Ruopp, 1979). Este estudio puso de manifiesto que educadores más preparados y con menos niños en sus aulas mantenían mejores interacciones con ellos; estos, a su vez, obtenían mejores resultados en las diferentes pruebas administradas. A partir de aquí son numerosas las investigaciones que constatan estos resultados y demuestran que la formación del maestro se relaciona directamente en la calidad de sus prácticas educativas. No ocurre igual con la experiencia, pues los resultados encontrados no siempre han sido coincidentes.

Mostramos a continuación un cuadro-resumen en el que se recogen algunos de los trabajos que, desde una perspectiva ecológica, han estudiado esta relación. En el cuadro puede observarse la edad de los niños de la investigación, la medida del nivel de formación de los maestros, los años de experiencia, los resultados generales y a su vez los efectos que fueron observados sobre la calidad de las interacciones maestro/niño o, directamente, en el desarrollo de estos.

autor	edad	formación	experien- cia	Forma- ción	Expe- riencia	Efectos de mas formación (For) Efectos de más experiencia (Ex)
Ruopp, 1979	4-5 años	Conocimientos sobre el desa- rrollo del niño	número de años	positivo	negati- vos	For: Mejores interacciones con los niños Ex: menos estimulación
Clarke-Stewart, 1983	3 años	Educación for- mal	número de años	positivo	<i>neutro</i>	For: mayor desarrollo cog- nitivo Ex: ningún efecto
Vandell y Po- wers, 1983	3-4 años	Formación for- mal específica en desarrollo del niño		positivo		For: más conductas posi- tivas en las interacciones con los adultos.
Clarke-Stewart y Gruber, 1984	3-4 años	Cursos de es- pecialización en educación infantil		positivo y negati- vo		For: mayor desarrollo cog- nitivo y menor competen- cia social
McCartney, 1984	3-6 años	Conocimientos sobre el desa- rrollo del niño (del director)	número de años (del director)	positivo	negativo	For: mayor puntuación en un test de lenguaje. Ex: menor puntuación en el mismo test.
Arnett, 1987	4-5 años	4 años de for- mación y un Master		positivo		For: interacciones más estimulantes con los niños.
Goelman y Pen- ce, 1987	3-4 años	Formación es- pecífica y formal		neutro		For: no se relacionó con ninguna medida de los ni- ños
Kontos y Fiene, 1987	4-5 años	Cuatro años de formación	número de años del direc- tor y educado- res	<i>neutro</i>	negativo	For: no hubo ninguna relación con las medidas de los niños Ex: menores puntuaciones en lenguaje.
Phillips, Scarr y McCartney, 1987	4-5 años		número de años del direc- tor		positivo y negativo	Ex: mayores puntuaciones globales en el test de com- petencia social CBI y peo- res en el test PBQ
Howes, 1988	3 años	Formación en el desarrollo del niño		positivo		For: los efectos a largo plazo fue de más habilida- des escolares y menos pro- blemas sociales.
Vandell, Hen- derson y Sho- res, 1988	3-4 años	Formación for- mal en el desa- rrollo del niño		positivo		For: efectos a largo plazo de más conductas sociales y habilidades.

Analizando el cuadro-resumen anterior observamos que la formación del educador se asocia, en la mayoría de los estudios, con efectos positivos en los niños, no ocurriendo igual con los años de experiencia que en muchos casos se relaciona con resultados negativos.

Parece posible deducir al menos dos puntos: en primer lugar que la formación del profesor es una de las piezas clave de su práctica educativa; en segundo lugar, que la experiencia acumulada no necesariamente se traduce en mejores prácticas. Puesto que esta segunda conclusión es menos intrínsecamente evidente, los negativos efectos de la experiencia a veces detectados parece que puedan relacionarse con una formación más tradicional, una menor apertura al aprendizaje o ideas nuevas, un cierto cansancio y pérdida de motivación, etc.

Si bien los estudios mencionados reconocen la relación entre la formación del maestro y la calidad de su práctica educativa, no han profundizado en investigar por qué esto ocurre. Desde nuestro marco conceptual, entendemos que el maestro es un ser racional que organiza sus conocimientos en un sistema coherente que da sentido a su acción. Sobre esta base, la formación teórica y experiencia del educador son elementos de su contexto que contribuyen, de manera significativa, en la constitución y evolución de su sistema de ideas que explica su práctica educativa.

3.2.- Ideas de los maestros

Los estudios sobre el pensamiento del profesor tienen sus raíces en el paradigma de la Psicología Cognitiva y más concretamente dentro del modelo de procesamiento de la información. Desde este marco, el maestro se concibe como una persona racional que procesa la información durante su actividad profesional y está influenciada y determinada por sus pensamientos y decisiones. Cuando se comienzan a estudiar los contenidos y procesos del pensamiento del profesor durante las fases

pre e interactiva de la enseñanza, se observa que las decisiones y juicios que toman en el aula están relacionados con sus interpretaciones y experiencia personal (Marcelo, 1987; Shavelson y Stern, 1983).

Desde línea de investigación, interesada en relacionar las ideas y la práctica educativa, se han estudiado los efectos de las expectativas de los maestros, en su práctica docente y en el rendimiento de los alumnos. Estos estudios pusieron claramente de manifiesto que variables de pensamiento (percepciones, actitudes, expectativas) estaban relacionadas con el comportamiento del maestro en el aula (Babad, 1985; Babad, Bernieri y Rosenthal, 1989; Blatchford, Burke, Farquhar, Plewis y Tizard, 1989; Cooksey, Freebody y Davidson, 1986; Jussim, 1989; Parsons, Kaczala y Meece, 1982; Tizard y col. 1988). Estos resultados constatan la importancia de las creencias o conjunto de ideas que dan sentido al mundo del maestro. El pensamiento del maestro es objeto de investigación bajo diferentes nombres, como teorías implícitas de la enseñanza o sistemas de creencias del docente (Clandinin, 1985; Clark y Peterson, 1986; Feiman-Nemser y Floden 1986; Marland y Osborne, 1990; Peterson y Walberg, 1979; Spodek, 1987). A pesar de la importancia de las creencias del maestro y el auge de este tipo de estudios, existen deficiencias en la conceptualización del término "ideas de los maestros", así como en la diferencia entre el contenido y la estructura de las mismas (Pajares, 1992).

Seguidamente, comentaremos algunas de las investigaciones que se han desarrollado en el ámbito de la Educación Infantil sobre las ideas y creencias de los maestros. Hemos diferenciado aquellas interesadas en saber *qué piensan* los maestros de otras más preocupadas de conocer cómo organizan sus ideas y se relacionan con la práctica educativa.

a. - Contenidos y tipos de ideas

Las investigaciones, pertenecientes a la línea del pensamiento del profesor y las teorías implícitas, se ocupan principalmente de definir los contenidos del

pensamiento de los maestros. Algunos estudios (Marland y Osborne, 1990; Mitchell y Marland, 1989; Peterson y Waberg, 1984; Spidell, Mcgrevin y Lambiotte, 1992; Tabachnik y Zeichner, 1985), han mostrado que efectivamente las creencias del maestro existen, se manifiestan en su práctica educativa diaria y tienen unos contenidos concretos.

Son numerosos los estudios que han observado cómo el maestro organiza sus ideas y en qué medida se relacionan con su práctica (Baena, 1991; Marland y Osborne, 1990, Mitchel y Marland 1989; Tabachnik y Zeichner 1985). Metodológicamente, el inicio de esta línea de investigación significó una tendencia hacia aproximaciones multi-metodológicas que combinaban técnicas etnográficas, microanálisis de tareas y cuestionarios. Frecuentemente se realizan estudios de casos en los cuales se utiliza la entrevista, observación directa y participante, análisis de video y anotaciones. Esta metodología permite obtener mucha información sobre el caso estudiado, aunque difícilmente se pueden generalizar las conclusiones. En el ámbito de la Educación Infantil son destacables los trabajos de Spodek (1987, 1991) y Spidell (1989) sobre el contenido del pensamiento del maestro en situaciones de toma de decisiones.

Spodek (1987) analiza los pensamientos de cuatro maestras de preescolar durante el proceso de toma de decisiones en el aula. Encontró que los pensamientos más frecuentemente observados se referían a cómo dirigir la clase (26%), cómo estimular la participación de los niños (14%) y cómo organizar el aula (11%); sin embargo, aquellos contenidos más relacionados con el desarrollo del niño (metas educativas, necesidades o características de los niños) eran ocasionalmente observados. Por otro lado, se apreció que las ideas de las maestras eran muchas y bien diferentes entre ellas, a pesar de que todos los docentes pertenecían al mismo contexto social e incluso dos de ellas a la misma escuela. Esta diversidad de ideas es explicada por las características personales de las maestras: la experiencia y otros aspectos particulares influyen más en la creación del sistema de ideas que aquellas variables contextuales (por ejemplo el sistema institucional de la escuela) (Connelly

y Clandinin, 1985; Spodek, 1987)

Spidell (1989) analiza el pensamiento de tres maestras en una situación de juego libre. Encuentra que estas toman sus decisiones sobre la base de una teoría educativa personal acerca de cómo creen que se debería enseñar, cómo aprenden los niños y cual es el currículo más adecuado para la Educación Infantil. Indica que los pensamientos del docente se organizaban según una teoría personal y no sobre la base de teorías formales o principios psicológicos del aprendizaje y el desarrollo. Estas teorías personales eran diferentes y se manifestaban en un estilo educativo más centrado en los intereses y necesidades del niño, o en otro más preocupado por la organización del aula, el contenido de las actividades y las normas de comportamiento.

Estos estudios ponen de manifiesto que las ideas de los maestros se organizan de una manera personal. En esta organización la formación educativa se considera un aspecto importante; sin embargo, no es suficiente para predecir los contenidos de las diferentes ideas de los maestros. Otras características de sus experiencias personales (Pajak y Blase, 1989) y de su contexto escolar también deben ser consideradas (Fuller e Izu, 1986).

Otras investigaciones, más vinculadas al ámbito de la Psicología, iniciaron el estudio de las ideas de los maestros sobre otros supuestos. Consideraban que el contenido de las ideas, más directamente relacionado con la práctica educativa, está constituido por las creencias acerca del proceso de aprendizaje del niño. La metodología normalmente utilizada ha sido la aplicación de cuestionarios y, posteriormente, la observación directa en el aula. En el ámbito de la Educación Infantil, se han definido dos grandes filosofías: el aprendizaje dirigido por el maestro, más académico e identificada con los principios del condicionamiento operante, y el aprendizaje centrado en el niño, más cercana a la concepción constructivista o piagetiana del desarrollo. En función de estas filosofías los maestros eran clasificados como "centrados en el niño" y "directivos".

Uno de los primeros trabajos dentro de esta línea fue el realizado por Verma y Peters (1975). En este estudio los maestros fueron clasificados, según sus ideas, como más cercanos a los principios piagetianos o a los operantes; también fueron observados en sus aulas para conocer la coherencia entre lo que pensaban y hacían. Se encontró que aquellos maestros que habían recibido cursos de formación específica para aplicar un programa concreto (piagetiano u operante) eran bastante coherentes entre sus principios y la práctica que desarrollaban. Esta consistencia no fue observada en los maestros que no habían recibido una formación teórica concreta; generalmente, presentaban una tendencia a identificar sus ideas con los principios piagetianos, pero en su práctica utilizaban frecuentemente estrategias educativas más cercanas al modelo teórico conductista.

Sobre la base del estudio anterior, Bunting (1984) exploró más ampliamente qué pensaban los maestros acerca del proceso educativo. Concretamente, fueron analizadas las creencias de los maestros sobre cómo el niño aprende, cuáles son las metas educativas más importantes y como debería ser la interacción maestro-alumno. Un análisis factorial reveló cuatro dimensiones denominadas: desarrollo afectivo, desarrollo cognitivo, directividad y desarrollo comprensivo. Posteriormente el cuestionario fue validado (Bunting, 1985), en esta ocasión a partir de un análisis factorial se obtuvieron dos dimensiones: la primera integrada por los ítems más relacionados con el desarrollo del niño (afectivo, cognitivo y comprensivo), la segunda estaba compuesta por los ítems correspondientes a la anterior dimensión de directividad. Nuevamente las ideas de los maestros fueron clasificadas en "centradas en el niño" y "directivas".

Parece que las ideas de los maestros acerca de cómo educar a los niños (incluye método, objetivos y papel del maestro) se definen en dos grandes grupos: maestros que dan más importancia a las necesidades y características de los niños, -valoran su desarrollo integral ayudándose de estrategias de orientación y comprensión-, y maestros que lo hacen desde su propia perspectiva -desarrollo académico de los niños y métodos más directivos-.

En el ámbito educativo español merece especial consideración el trabajo de Oliva (1992) que, sobre la base de un estudio realizado acerca de las ideas de los padres (ver Palacios 1988b), estudia las concepciones generales de los maestros. Este autor explora un diverso y amplio conjunto de contenidos, unos más relacionados con el proceso educativo del aula (por ejemplo los valores educativos) y otros más generales como la concepción del desarrollo. Concretamente, hace referencia a la causalidad del desarrollo infantil (innatista/ ambientalista), expectativas sobre el calendario evolutivo (tardíos, precoces), importancia de diferentes valores educativos (académicos, sociales, madurez y autonomía), papel de los padres y maestros en la educación y las estrategias educativas (coercitivas, estimulantes o pasivas).

El análisis de los datos reveló dos factores o dimensiones; una de ellas referente a la condición de modernidad/tradicionalismo, ya mencionada por otros autores (Palacios, 1988b; Moreno, 1991); la segunda se corresponde a la no-protección/protección. Las ideas de los maestros fueron clasificadas, atendiendo a ambas dimensiones, en tres clases: modernas, tradicionales-restrictivas y tradicionales-protectoras.

De las clases de ideas obtenidas, dos de ellas presentaban bastante consistencia: ideas modernas y tradicionales-restrictivos. Los maestros de ideas modernas estaban definidos por tener una concepción interaccionista del desarrollo (herencia y medio influyen en el desarrollo infantil), precocidad en sus expectativas sobre los logros evolutivos de los niños, y una concepción de la Educación Infantil como estimuladora del desarrollo global del niño. Los maestros identificados como tradicionales-restrictivos presentaban una concepción innatista del aprendizaje, expectativas medias, y la Educación Infantil era entendida como etapa preparadora para la escuela con cierto carácter academicista. Los maestros de ideas tradicionales-protectora eran la clase menos definida; de hecho, aunque guardaban cierta similitud con los otros tradicionales (tradicionales-restrictivos), se diferenciaban por el mayor uso de estrategias explicativas e importancia a la participación de los padres.

La clasificación encontrada por Oliva (1992) guarda cierta similitud con la utilizada frecuentemente en la literatura; así los maestros de ideas modernas comparten las características de los "centrados en el niño" y los tradicionales-restrictivos se reconocen en los "dirigidos por el adulto". Este autor también encuentra que otras variables personales del maestro, concretamente la edad y la experiencia personal, se relacionaban con las ideas. Los educadores mayores y con más años de experiencia se identificaban con unas ideas más tradicionales; tenían unas expectativas más tardías respecto a los logros evolutivos de los niños, unas prácticas educativas más coercitivas y autoritarias, valoraban más los objetivos de contenido escolar y se identificaban con una concepción innatista del desarrollo.

Los estudios consultados ponen de manifiesto que los maestros organizan sus ideas educativas en un sistema más o menos coherente; a su vez, estas ideas versan sobre diversos contenidos. Las diferencias en el contenido generan clases de ideas diferentes, frecuentemente denominadas "centrados en el niño" o "directivas". Si inicialmente se suponía que la formación teórica del maestro sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje era la principal fuente de información que explicaba las diferencias entre ellos, se observa que maestros con la misma formación no siempre pensaban de la misma manera. La influencia de otras características personales (experiencia educativa, edad) junto con otros aspectos del contexto sociocultural (por ejemplo, el factor generacional) también deben ser contempladas. La influencia de todas ellas permitirá explicar las diferencias en las ideas de los maestros.

Las ideas de los maestros no solamente están organizadas en un sistema más o menos coherente, sino que además este sistema no se mantiene estático sino que evoluciona y cambia. Desde una línea de investigación recientemente iniciada, se muestra cómo el sistema de ideas es dinámico (Moreno, 1991) y como el cambio o evolución de las ideas de las personas está ligada a diversos factores. Uno de ellos es la influencia directa de los elementos del contexto al cual el individuo pertenece, aquí se contempla como la edad, las experiencias en distintos entornos sociales, o cambios importantes en la vida del individuo, explican en gran medida cómo

evolucionan sus ideas. El segundo factor está más relacionado con las características del propio sistema; el grado de coherencia entre las ideas que lo constituyen será uno de los determinantes de su grado de dinamicidad.

Suponemos que sistemas organizados por ideas bien fundamentadas y organizadas, con alto grado de coherencia entre ellas serán menos vulnerables a los aspectos contextuales; por el contrario, aquellos sistemas que están menos definidos dependerán en mayor medida de los aspectos de su entorno, que pueden hacer que el individuo cambie algunas de sus ideas con mayor facilidad. Sobre esta base puede interpretarse la relación entre las ideas de los maestros y su práctica en el aula.

b. - Relación entre ideas y prácticas educativas

La relación entre los pensamientos de los maestros y cómo lo llevan a la práctica es un tema de interés actual. Se aprecia un cambio en la orientación de los estudios a partir de los últimos años. Inicialmente, el objetivo fundamental era conocer si existía relación entre las ideas de los maestros y su práctica; sin embargo, cuando esta relación se encontraba, no siempre era coherente. En los últimos años, desde la perspectiva del modelo ecológico, se supone que la relación entre los pensamientos del maestro y su práctica es difícil y compleja; múltiples elementos como las características del propio sistema, las vivencias personales y aspectos contextuales afectan esta relación. Señalaremos algunas investigaciones que ilustran la evolución que ha tenido lugar en esta línea de estudio.

Sobre la base de que las ideas de los maestros se clasifican en "centradas en el niño" o "directivos" Berk (1985) analizó a treinta y siete maestros. El tipo de ideas se relacionó con la conducta de los maestros en el aula (registrada mediante un sistema de observación) y su satisfacción con el rol de docente. Los resultados señalan que los maestros de ideas "centradas en el niño" interactuaban más

frecuentemente y de manera más positiva con los niños, exhibían más conductas de dirección del aula y los niños obtuvieron puntuaciones más altas en pruebas de habilidades verbales; al mismo tiempo, estos maestros utilizaban menos estrategias educativas restrictivas.

Kagan y Smith (1989), siguiendo la misma línea teórica, clasificaron las ideas de cincuenta y un maestros de preescolar ("centrados en el niño" y "directivos"). Los resultados encontrados ponen de manifiesto que las ideas de los maestros "centrados en el niño" se organizan en un sistema coherente y se manifiestan en la práctica educativa. Estos maestros mostraban un comportamiento similar en el aula; por ejemplo, proponían actividades para facilitar la autonomía del niño, coordinaban simultáneamente varias acciones y mantenían más interacción verbal con los niños. Estos resultados son similares a los encontrados en el estudio anterior (Berk, 1985).

Continuando con los estudios que clasifican las ideas de los maestros en dos grupos, Charlesworth y col. (Charlesworth, Hart, Burts y Hernández, 1991) administraron a ciento trece educadores una escala ⁶ que, posteriormente, permitió clasificar a los maestros como "más centrados en el niño o no-académicos" o "directivos o académicos" según sus ideas y su práctica educativa -entendida como el conjunto de actividades que el maestro identificaba como propias-. Los resultados indicaron que las ideas de los maestros se relacionaban con sus actividades y, esta asociación, era mayor cuando las ideas del maestro eran del tipo "directivas".

Una posible explicación, aportada por estos autores, es que resulta más fácil para el maestro de ideas académicas o "directivas" identificar actividades consistentes con las mismas; por el contrario, cuando las ideas del maestro son "centradas en

⁶ Esta escala incluye prácticas educativas consideradas desde la NACYE como adecuadas o inadecuadas, a partir de ellas los maestros son clasificados con estos mismos criterios. El conjunto de prácticas adecuadas se identifica con las definidas por la literatura como "centradas en el niño" y las inadecuadas con "directivas".

el niño" resulta más difícil reconocer qué actividades son las más adecuadas para llevar este tipo de creencias a la práctica. Similares resultados se ven confirmados en algunos trabajos (Verman y Peters, 1976) que también señalaron que las ideas de los maestros "centrados en el niño" estaban menos relacionadas con su práctica; pero no por otros (Berk, 1985; Kagan y Smith, 1989) que señalaron lo contrario.

En el estudio de Charlesworth y col. (1991) también se observó cómo las percepciones de los maestros sobre el control de la clase se relacionaban con sus ideas. Los maestros "centrados en el niño" percibían que la planificación y los procesos de instrucción en el aula dependían de ellos mismos; en cambio, los maestros más academicistas o "directivos" percibían que dependían en mayor medida de agentes externos, como el director y los padres.

Los estudios señalados parecen confirmar que los maestros organizan sus ideas sobre la educación en un sistema más o menos coherente y que estas creencias se relacionan con su práctica educativa; sin embargo, esta relación no es clara ni directa. Aspectos intrínsecos al propio sistema de ideas, características personales del maestro y variables del contexto escolar y social influyen en esta relación.

Desde una perspectiva ecológica, se supone que el maestro tiene una serie de características personales (la edad, formación y experiencia) que constituyen el primer nivel de variables que han participado en la configuración de sus creencias; en su entorno más inmediato se sitúan aquellas variables que definen su microsistema o contexto de trabajo (características del aula, de los niños, etc.); el exosistema incluye variables del centro escolar (las condiciones laborales, la supervisión, asesoramiento, etc.); en último lugar, encontramos las variables que definen su contexto más general o macrosistema integrado por los valores culturales o sociales de particulares de ese momento socio-histórico. Será el efecto interactivo de todos estos aspectos los que, en mayor o menor medida, expliquen por qué distintos maestros tienen diferentes ideas y cómo se relacionan con sus actividades en el aula.

Distintas investigaciones se han acercado a este modelo pero ninguna de ellas han contemplado todos los posibles niveles contextuales. La influencia de las ideas del director o líneas de intervención de la escuela han sido algunos de los aspectos más estudiados (Fuller e Izu, 1986; Spidell, Mcgrevin y Lambiotte, 1992; Wing, 1989).

Spidell, Mcgrevin y Lambiotte (1992) administraron cuestionarios a casi doscientos maestros y cincuenta directores para observar las diferencias entre las ideas de unos y otros. Los resultados señalan que, generalmente, los maestros no estaban de acuerdo con el énfasis en lo academicista y sí con una práctica más centrada en el niño; en esta práctica predominaban las actividades artísticas, lúdicas y de movimiento físico. Los directores, aunque pensaban cosas muy parecidas, tendían a ser más académicos. En aquellos casos que se observó incoherencia entre la práctica y las ideas -maestros identificados con ideas más "centradas en el niño" pero que no las llevaban a la práctica- los educadores indicaron que el sistema escolar les impedía desarrollar sus propias ideas educativas y se sentían presionados, por el director o los padres, para adoptar una orientación más académica.

Wing (1989), en un estudio sobre los métodos de lecto-escritura, observó alta consistencia entre las concepciones de los directores sobre diferentes métodos y las actividades desarrolladas en el aula. Las ideas de los maestros que realizaban las actividades no fueron analizadas; sin embargo, se señala que nada suponía que tuviesen que ser coincidentes con las ideas del director.

El estudio "Academic Environments", desarrollado en los Estados Unidos, explora distintos aspectos del contexto educativo: ideas de los padres y los maestros, la práctica educativa desarrollada en el aula y el programa educativo -académico (o dirigidos por el adulto) y no-académicos (centrados en el niño). Este estudio se ha llevado a cabo en seis centros, tres de ellos identificados con un programa educativo académico y tres con un programa no-académico. Una aportación importante es la diferencia entre las ideas de los padres y los maestros (Rescorla 1991); a partir del

instrumento EAS (Educational Attitude Scale) se observó que los padres valoraban en mayor medida los aspectos académicos que los maestros. Hyson (1991), en el mismo estudio, continúa la investigación y relaciona las ideas de los maestros con su práctica educativa observada en el aula. Los resultados indicaban que la mayoría de los maestros que llevaban a cabo programas académicos tenían ideas coherentes con esta práctica; sin embargo, esta relación no era total y algunos de los maestros con ideas académicas no desarrollaban programas de esta orientación.

A partir de estos resultados, se vuelve a poner de manifiesto la relación entre las ideas de los maestros y su práctica, en este caso con una práctica más académica. Hyson (1991) se plantea que esta asociación ideas-práctica educativa no especifica su dirección. Es decir, se desconocen si las ideas de los maestros son el fundamento para actuar de determinada manera, o viceversa, que determinadas presiones externas (por ejemplo el interés de los padres por las actividades académicas) (Rescorla, 1991) hayan propiciado una práctica educativa más académica y, su uso frecuente, cambiado las ideas de los maestros (Richardson, Anders, Tidwell y Lloyd, 1991). La influencia de las ideas sobre la conducta o de la conducta sobre el cambio de las ideas queda sin contestar.

El estudio de Smith y Sheppard (1988) nuevamente pone de manifiesto la relación entre los maestros con ideas académicas y su práctica educativa; aspectos del exosistema, tipo de escuela, actitudes de los padres y de otros maestros, explican en cierto modo la relación encontrada. En esta investigación se estudiaron las ideas de treinta y ocho maestros sobre la concepción innatista o ambientalista del desarrollo del niño. La mitad de los maestros tenían ideas innatistas; creían que en un ambiente normal los niños llegarían preparados a la escuela, su evolución infantil no dependería de la influencia de los padres y maestros, y la intervención por parte del maestro consistirá en proporcionar más tiempo al niño cuando el currículo no fuese el más adecuado. Dentro del grupo de maestros de ideas ambientalistas se diferenciaban tres clases (compensatorios, correctivos, contextuales).

Los resultados de este estudio (Smith y Sheppard, 1988) señalan que las ideas de las distintas clases de maestros, en la mayoría de los casos, estaban organizadas en sistemas coherentes; sin embargo, no se observó consistencia entre estas ideas y la práctica educativa que se relacionaban de distinta manera. La relación entre las creencias y la práctica estaba interconectada con la estructura escolar y el clima social; eran los maestros innatistas, con una orientación más académica de la Educación Infantil, quienes más frecuentemente actuaban de forma coherente con lo que pensaban.

En un intento de conocer cómo las características personales del maestro (edad, experiencia, formación), del aula o microsistema (edad de los niños, nivel sociocultural) y de la escuela o exosistema (condiciones de trabajo, autonomía en el centro, supervisión del director) se relacionan con las ideas de los maestros, Rosenthal (1991) estudia las ideas de los maestros de Israel. En este estudio se exploró: el papel que los educadores se atribuyen en la evolución del niño, las expectativas generales sobre el desarrollo y las estrategias educativas,

Los resultados de este estudio (Rosenthal, 1991) señalan la coherencia de las ideas de los maestros; aquellos maestros que se atribuían un papel más importante en la educación del niño, eran ambientalistas en sus concepciones, preferían las estrategias educativas no-autoritarias y daban más importancia al desarrollo social. La relación entre las ideas de los maestros y su práctica educativa se puso claramente de manifiesto, eran los maestros con expectativas más precoces sobre el desarrollo infantil y los que se atribuían un papel más relevante en la educación del niño, quienes mantenían más interacciones positivas con los niños; al mismo tiempo, los maestros que se identificaron con un estilo autoritario, de forma coherente, utilizaban más técnicas de control sobre los niños. La única variable que explicaba, en cierto modo, que los maestros tuviesen diferentes ideas era el nivel educativo: los educadores con más formación en Educación Infantil se atribuían a ellos mismos mayor peso en la intervención sobre el desarrollo de los niños.

Finalmente, parece que la práctica educativa que los maestros desarrollan en el aula está relacionada con sus ideas educativas; no obstante, diversos aspectos inciden en esta relación. Las investigaciones realizadas señalan distintos resultados: algunas de ellas sugieren que el maestro ve limitada su actuación en el aula por aspectos del exosistema (presión de los padres, de otros compañeros, del director o de la filosofía del centro) (Hyson, 1991; Smith y Sheppard, 1988; Spidell y col., 1992; Wing, 1989) y otras mencionan aspectos del propio sistema de ideas del maestro (vulnerabilidad y susceptibilidad a la influencia de aspectos externos) (Charlesworth y col. 1991; Richardson y col. 1991; Smith y Sheppard, 1988).

Parece razonable pensar que ambos factores, contextuales y del propio sistema, se encuentran interrelacionados. Defendemos que aquellos maestros que se identifiquen con un sistema de ideas bien definido y con alto grado de coherencia entre ellas, su práctica educativa estará más relacionada con dichas ideas y menos con las presiones del centro escolar o los padres. Por el contrario, aquellos maestros que presentan cierto grado de incoherencia entre sus ideas y estén menos fundamentadas, las presiones de exosistema tendrán mayor influencia sobre su práctica y, en la medida que las exigencias exteriores sean diferentes a sus concepciones generales, la incoherencia entre sus pensamientos y acción será más o menos evidente.

4.- Familia, escuela y desarrollo de los niños

4.1.- La familia como contexto de desarrollo

4.2.- Relaciones entre la familia y la escuela

4.3.- Diferencias familia-escuela y desarrollo de los niños

Hasta el momento hemos analizado cómo el ambiente físico del aula (espacio, organización, materiales, ratio y tamaño del grupo), la práctica educativa (actividades y relaciones maestro/niño) y las características del maestro (formación en Educación Infantil, experiencia e ideas educativas) son aspectos que se encuentran interrelacionados y, necesariamente, todos ellos deben ser contemplados para explicar la calidad de las experiencias educativas que los niños viven en los contextos de Educación Infantil.

El modelo que estamos siguiendo estaría incompleto si no se tuviese en cuenta el contexto familiar de los niños. Los efectos de la práctica educativa en la escuela no pueden ser contemplados sin conocer las experiencias que los niños tienen en sus hogares. Estos niños, de cuatro y cinco años, pasan largos períodos de su tiempo en la casa y en la escuela y las experiencias, que en ambos contextos tienen lugar, van a influir directamente en su desarrollo. Los resultados de las investigaciones sobre la calidad de la Educación Infantil han expuesto la necesidad de considerar ambos contextos para explicar la influencia de las experiencias escolares en el desarrollo del niño (Hayes, Palmer y Zaslow, 1990; Phillips y Howes, 1987; Pianta y Steinberg, 1991; Scarr y Eisenberg, 1993).

4.1.- La familia como contexto de desarrollo

El estudio del contexto familiar, desde una perspectiva ecológica, contempla como primer nivel de análisis las relaciones que se dan entre los miembros de dicha familia y su entorno más inmediato (microsistema); se incluyen en este nivel las características físicas del hogar (espacio, materiales, juguetes) y los aspectos dinámicos (interacciones diádicas y prácticas educativas). El siguiente nivel de análisis lo integran el modelo de comunicación entre el sistema familiar y escolar (mesosistema), donde se contempla las diferencias y similitudes entre ambos. La familia, al mismo tiempo, pertenece a un entorno social concreto o exosistema (tipo de comunidad, el sistema educativo, sanitario, el centro de trabajo, recursos ambientales, etc.), aspectos que influirán en los niveles inferiores. En el estrato superior se encuentra el macrosistema, nivel que incluye a todos los anteriores y que define las características culturales y políticas de diferentes sistemas sociales (religión, ideología, tradiciones, política, etc.). Este complejo sistema de relaciones explica las diferentes prácticas educativas que se desarrollan en distintos sectores de nuestra sociedad y que, directamente, van a influir en las experiencias cotidianas de cada niño (Bronfenbrenner, 1979).

Parece indudable que las experiencias educativas familiares van a influir en el desarrollo del niño y su socialización. Las causas explicativas de la relación entre las características familiares y desarrollo del niño ha sido manifestada en múltiples ocasiones; desde distintos modelos teóricos se ha enfatizado uno u otro aspecto.

Inicialmente, el acento se puso en las diferencias del nivel socio-económico y socio-cultural de las familias. Un ejemplo fue el estudio realizado en el Reino Unido (Tizard, Philips y Plewis, 1976), en el cual se observó el grado de complejidad de juego simbólico de niños de distinta clase social (media y baja) educados en tres centros diferentes. Se apreciaron diferencias entre los niños; eran aquellos

procedentes de familias nivel sociocultural bajo quienes presentaban menos frecuencia de juego simbólico. Sin embargo, cuando el lenguaje de estos niños era estimulado (mediante un programa de entrenamiento específico) se incrementaba la cantidad y calidad de sus conductas de juego. Estos resultados apoyaban la hipótesis de que los niños de nivel sociocultural más desfavorecido recibían en sus hogares menos estimulación lingüística y que repercutía directamente en su desarrollo en general.

La hipótesis de las diferencias en el tipo de lenguaje que utilizan las familias de distinto contexto socio-cultural ha sido apoyada por los estudios de Bernstein (1961). Los resultados de sus estudios señalaron que las madres de bajo nivel socio-cultural utilizaban un código lingüístico más restringido, con un nivel conceptual bajo, cortos enunciados y con referentes al contexto inmediato donde transcurre la comunicación. Por el contrario, las madres de clase media y alta hacían uso de un código más elaborado, con complejas estructuras sintácticas y más descontextualizado. Estas diferencias en la comunicación madre-hijo, según el autor, tenían un efecto directo sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño. Esta teoría ha sido criticada sobre la base que difícilmente la gran diversidad de clases sociales pueden ser identificadas en dos grandes tipos; al mismo tiempo, la metodología utilizada -situación de laboratorio- creaba sentimientos de inseguridad en las madres trabajadoras que no facilitaban las interacciones con sus hijos.

Considerar que el tipo de lenguaje utilizado en la relación madre-hijo es el único aspecto que explica las diferencias en el desarrollo y adaptación escolar de los niños de distinta clase social, nos parece una perspectiva excesivamente simple para interpretar el complejo fenómeno de la relación entre las características familiares y el desarrollo de los niños. Así, algunos autores (Dekovic y Janssens, 1992; Hart, DeWolf, Wozniak y Burts, 1992) han mostrado la relación existente entre el estilo educativo de los padres y el desarrollo social de los niños: son los hijos de padres con un estilo democrático y poco autoritario quienes mantienen mejores relaciones con sus iguales y son más aceptados socialmente.

Otros autores han considerado el papel de las ideas, creencias educativas y expectativas de los padres, su relación con la práctica educativa y, finalmente, su influencia en la evolución escolar y socialización de los niños. Desde esta línea, se ha comprobado que aquellos padres que tienen altas expectativas sobre la evolución de sus hijos, atribuyen más importancia al desarrollo y adaptación y están más preocupados por su evolución, suelen mantener unas prácticas coherentes con las mismas (Hyson, 1991; Holloway, Fuller, Hess, Azuma, Kashiwagi y Gorman, 1990; Holloway y Reichhart-Erikson, 1989; Palacios, González y Moreno, 1992; Plewis, Mooney y Creeser, 1990; Stevenson y Baker, 1987). Estas ideas o creencias de los padres están relacionadas con sus propias experiencias personales, nivel educativo, calidad del ambiente físico del hogar (Gorman y Pollit; 1993) y nivel sociocultural en general (Holloway y col. 1990; Mantzicopoulos, Morrison, Hinshaw y Carte, 1989; Moreno y Palacios, 1989; Plewis y col. 1990; Stevenson y Baker, 1987).

Asumimos, que las experiencias que el niño vive en el seno familiar se relacionan directamente con su desarrollo. Estas experiencias van a depender del estilo educativo de los padres que se fundamenta en un conjunto de ideas y creencias sobre cómo educar a su hijo; al mismo tiempo, en la formación de estas ideas, las experiencias de los padres con su medio social y cultural juegan un relevante papel.

Como ha sido expuesto a lo largo de este trabajo, el contexto escolar proporciona un conjunto de experiencias que necesariamente influyen en el niño, mientras el contexto familiar es otro indudable entorno de socialización para ellos. Podemos interpretar que el nivel sociocultural de las familias puede ser un indicador general, que nos permite anticipar cómo piensan los padres sobre el desarrollo y la educación del niño, estas ideas se relacionan con determinados estilos educativos y ambiente físico del hogar. Todos estos aspectos van a influir en el tipo de experiencias que el niño vive en sus hogares y en su desarrollo personal. La cuestión es conocer cómo ambos contextos (familia y escuela) se relacionan entre ellos y en qué medida, esta conexión, media los efectos que cada uno de ellos puede ejercer.

4.2.- Relaciones entre la familia y la escuela

No son muchas las investigaciones que han estudiado las relaciones familia-escuela y sus efectos en el desarrollo del niño; las que así lo han hecho han considerado, frecuentemente, aspectos relacionados con el nivel cultural y económico de los padres (nivel educativo, ingresos, tipo de trabajo), el tipo de interacciones madre-hijo y las ideas educativas de padres y maestros. La mayoría de estas investigaciones han encontrado que tanto las variables del contexto familiar como las del escolar están correlacionadas y ambas (consideradas conjuntamente) son predictoras del desarrollo de los niños (Anderson, Nagle, Roberts y Smith, 1981; Clarke-Stewart y Gruber, 1984; Cochran y Gunnarsson, 1985; Goelman, 1988; Goelman y Pence, 1987; 1988; Howes, 1987, 1988, 1990; Howes y Olenick, 1986; Howes y Stewart, 1987; McCartney, 1984; Phillips, Scarr y McCartney, 1987; Phillips, McCartney y Scarr, 1987; Stevenson y Baker, 1987; Vandell, Henderson y Wilson, 1988). Han sido menos numerosos los estudios que han encontrado que las diferencias entre los niños se debían, en exclusiva, a las características de uno u otro contexto.

Una de las principales investigaciones que ha observado la conexión entre las características del contexto familiar y escolar, ha sido el estudio Los Angeles (Howes y Olenick, 1986). En este trabajo se analizaron los contextos familiares y escolares de ochenta y nueve niños menores de tres años; las características estructurales y dinámicas (interacciones adulto/niño) fueron consideradas en ambos contextos. Las interacciones familiares eran registradas en casa durante la preparación de la cena, la comida, el baño y acompañar al niño a la cama. Las interacciones escolares correspondían al tipo de relación educador/niño que se observaba desde la finalización de una actividad hasta el inicio de la siguiente. Los resultados señalaron la importante conexión entre las familias y las escuelas; familias con un estilo de vida más relajado y con estilos interactivos más positivos, normalmente, habían elegido centros educativos de alta calidad en los cuales los maestros eran más sensibles y comunicativos con los niños. Cuando ambos contextos eran adecuados,

la relación entre las prácticas educativas y el desarrollo social de los niños era evidente. En posteriores fases de este estudio, similares resultados continúan apareciendo (Howes, 1990).

Clarke-Stewart (1983) también encuentra que las características de ambos contextos se relacionan con el desarrollo cognitivo del niño; el nivel socioeconómico de las familias, el ambiente físico del hogar (disponibilidad de juguetes) y la implicación de las madres en las actividades de sus hijos, eran aspectos que se relacionaban positivamente con el desarrollo cognitivo de los niños. Cuando se consideraban las variables de ambos contextos, se predecía más significativamente el desarrollo de los niños. Nuevamente, se observó que las familias que desarrollaban prácticas educativas más adecuadas elegían mejores centros para sus hijos.

Los resultados del estudio Victoria (Goelman y Pence, 1987, 1988), son consistentes con los anteriores; las familias de bajo nivel educativo y económico frecuentemente llevaban a sus hijos a centros de peor calidad (evaluados por la escala ECERS) y donde las interacciones adulto/niño eran menos frecuentes (por ejemplo pasaban más tiempo viendo la televisión). Los niños de estos contextos eran los que obtenían inferiores puntuaciones en las pruebas de desarrollo cognitivo. El estudio Bermuda (Phillips, McCartney y Scarr, 1987; Phillips, Scarr y McCartney, 1987) presenta resultados similares. En este caso eran los padres más preocupados por el desarrollo social (daban más importancia a las habilidades sociales y menos a la obediencia) quienes llevaban a sus hijos a centros de mayor calidad. Las características de ambos contextos correlacionaban con el desarrollo social y lingüístico de los niños.

Otros estudios han señalado que no se observan efectos del contexto escolar en los niños y, en estos casos, las diferencias en las medidas de desarrollo eran atribuidas a las características de sus contextos familiares. Un ejemplo es el estudio longitudinal realizado en Suecia (Broberg y col. 1990; Lamb y col., 1988; Sternberg y col. 1991) con ciento cuarenta niños menores de tres años, los contextos familiares

y escolares fueron estudiados en cada uno de ellos. La calidad de los centros infantiles fue valorada con el instrumento de observación de Belsky y Walker (1980); las familias fueron evaluadas con este mismo instrumento y con la escala *Home Observation for Measurement of the Environment* HOME (Caldwell y Bradley, 1979). Los resultados indicaron que el desarrollo social de los niños se relacionaba de forma positiva con la calidad de los hogares (medida con la escala HOME) y el nivel sociocultural de las familias; en cambio, no encontraron relación con las medidas de calidad de los centros.

El estudio Pennsylvania (Kontos y Fiene, 1987) tampoco encontró relación entre la calidad de los centros y el desarrollo de los niños. En esta investigación se observaron diez centros de niños de tres a cinco años. Los centros fueron evaluados con diferentes escalas, una de ellas la escala ECERS (Harms y Clifford, 1980), y diferentes variables del contexto familiar fueron recogidas mediante una entrevista. Los resultados mostraron que el desarrollo social de los niños se relacionaba de forma positiva con el nivel educativo de las madres y el lingüístico lo hacía, negativamente, con los ingresos familiares. Ninguna relación entre la calidad del centro y el desarrollo de los niños fue encontrada.

Con algunas excepciones (Lamb y col. 1988; Kontos y Fiene, 1987), la mayoría de los estudios ponen de manifiesto que el contexto escolar se relaciona con el desarrollo de los niños, pero las influencias familiares deben ser controladas. Cuando así se ha hecho, la calidad de la educación escolar se ha relacionado de forma positiva con proceso de socialización infantil (Clarke-Stewart y Gruber, 1985; Goelman y Pence, 1988; Howes, 1988; Howes y Stewart, 1987; McCartney, 1984; Phillips, Scarr y McCartney, 1987; Vandell, Henderson y Wilson, 1988).

En esta línea encontramos el estudio de Wintre (1989); este autor observa que los niños de clases sociales más desfavorecidas (inmigrantes y zonas residenciales de bajo nivel sociocultural) desarrollaban más juegos cooperativos y menos paralelo o solitario que los niños de clase social más favorecida. Los niños de clase social

baja pertenecían a un aula de preescolar donde se observaron unas prácticas educativas dirigidas, sobre todo, a la estimulación del lenguaje; mientras que, los otros acudían a un centro con unas prácticas educativas más inadecuadas. Similares resultados se encuentran en un estudio realizado en el marco del Proyecto Bermuda (McCartney y col. 1985); en este caso, los niños de procedencia social baja eran atendidos en un centro considerado de buena calidad con frecuentes y positivas interacciones maestro/niño. Los resultados señalaron que estos niños presentaban mejores puntuaciones en las pruebas de desarrollo cognitivo y social que otros, de la misma clase social, educados en centros de inferior calidad.

Parece, que el desarrollo de los niños se predice en mayor medida cuando ambos contextos, familiar y escolar, son estudiados. Aquellos ambientes que proporcionan experiencias educativas más estimulantes para el desarrollo del niños, generalmente, están atendidos por adultos (maestros o padres) que se muestran sensibles a las necesidades y sentimientos de los niños, organizan actividades estimulantes (leer, cantar), establecen frecuentes comunicaciones entre ellos (le preguntan cosas, proporcionan información) y se implican en las actividades que conjuntamente realizan; y constituidos por ambientes físicos (hogares y clases) que disponen de suficiente espacio y materiales para que los niños puedan realizar diversidad de actividades.

a. - Diferencias entre el contexto familiar y el escolar

Si bien cuando en la familia y en la escuela se dan unas prácticas educativas adecuadas, los resultados sobre el desarrollo del niño son positivos, y al contrario, cuando ambos contextos son menos estimulantes se consiguen menos logros en el desarrollo infantil, no resulta fácil predecir qué ocurrirá cuando estos contextos son diferentes y solamente uno de ellos es considerado de adecuada calidad; es decir,

cuando se observan discrepancias entre ellos.

Los efectos de la relación familia-escuela han sido considerados desde la perspectiva de continuidad/discontinuidad o similitud/diferencias entre las ideas educativas, prácticas o calidad del ambiente físico. Inicialmente, la continuidad o similitud entre ambos contextos era entendida como deseable para el desarrollo de los niños (Bronfenbrenner, 1979; Laosa, 1982; Peter y Kontos, 1987). Actualmente, se ha demostrado que contextos escolares diferentes a los familiares, no se relacionan con resultados negativos en los niños; al contrario, son los niños de clases desfavorecidas los que más se benefician de las discrepancias entre sus contextos de desarrollo (Kontos, 1992). La similitud/diferencia entre ambos contextos no se relaciona, necesariamente, con efectos positivos o negativos en los niños.

En relación con las ideas de padres y maestros, distintas investigaciones han demostrado que las creencias educativas de ambos educadores son diferentes (Oliva, 1992; Oliva y Palacios, 1993; Hess, Price, Dickson y Conroy, 1981; Holloway, Gorman y Fuller, 1988; Rescorla, 1991). Estos estudios presentan resultados consistentes: los padres prefieren dar más importancia a valores y objetivos educativos relacionados con la obediencia, escolaridad o aspectos académicos y los maestros optan por los objetivos de desarrollo social o creatividad. La influencia de estas divergencias, entre el pensamiento de padres y educadores, en la adaptación escolar y desarrollo del niño no ha sido claramente declarado. No obstante, es lógico anticipar que cuando las ideas son congruentes se facilita en el niño una serie de parámetros de referencia y unas prácticas educativas más coordinadas entre ellos.

Otros autores han estudiado la relación entre las prácticas educativas que acontecen en uno y otro contexto (Peterson y Huemoeller, 1985; Hansen, 1986). Estas investigaciones señalan que cuando se observa congruencia entre los estilos educativos se aprecia mejor adaptación escolar en los niños. Así, niños de familias con estilo coercitivo que acudían a clases similares, o de padres cohesivos o permisivos que eran coherentes con las prácticas de clase, eran los que tenían mejor

progreso académico. A pesar de estos resultados, no podemos anticipar que la continuidad entre ambos contextos sea deseable, al menos cuando uno de ellos se presenta como claramente inadecuado para el desarrollo infantil. Probablemente, la solución sea determinar la continuidad de adecuada calidad en ambos; evidentemente, el cambio de las ideas, la práctica y la organización del ambiente físico será necesaria, bien para padres o para educadores.

Un posible modelo explicativo de la relación entre los contextos familiares y escolares y sus efectos en los niños, es el expuesto por (Melhuish, 1991b). Desde este modelo se supone que el contexto escolar tiene unos efectos compensatorios sobre el desarrollo del niño. Es decir, cuando la calidad de ambos contextos es similar o equivalente, los efectos de las experiencias escolares son neutros o raramente observados; en cambio, cuando la diferencia entre las experiencias de uno y otro contexto son considerables, el contexto escolar influirá de forma positiva o negativa sobre los niños.

Desde este modelo encuentran explicación los resultados neutros aportados por algunas investigaciones, en las cuales ambos contextos -familiar y escolar- eran adecuados y difícilmente se pudo atribuir a los contextos escolares o familiares una relación específica sobre el desarrollo de los niños. Un ejemplo es el trabajo realizado por Scarr y McCartney (1988), quienes llevaron a cabo un programa para mejorar las prácticas educativas de las madres. En este trabajo no se encontraron resultados que se pudieran atribuir a las mejores prácticas educativas desarrolladas en los hogares. Una posible explicación es que estos niños acudían normalmente a un centro educativo de alta calidad y estas experiencias escolares eran similares a las que se vivían en los hogares. En ambos contextos de desarrollo se proporcionaban estimulantes experiencias educativas y, difícilmente, las mejoras en el desarrollo de los niños podían ser atribuidas a las influencias de uno u otro contexto en particular.

Otro ejemplo de resultados neutros es el trabajo realizado por Cochran

(1977), en Suecia. Este autor realizó un análisis de las interacciones adulto/niño en el contexto familiar y escolar. Encontró que las interacciones madre-niño o educador-niño eran diferentes entre ellas pero, en cualquier caso, eran de adecuada calidad (madres y educadores se mostraban afectuosos y sensibles a las demandas de los niños). Las medidas de desarrollo de los niños no señalaron diferencias entre aquellos que, en este caso, permanecían en casa o acudían al centro educativo. Los resultados no relacionaban el desarrollo del niño, en mayor o menor medida, con las experiencias del centro o de la familia.

En el caso de contextos escolares que proporcionan experiencias educativas estimulantes a niños de familias más desfavorecidas, los resultados han puesto claramente de manifiesto las ganancias en su desarrollo. Ejemplos numerosos proceden de la evaluación de los programas infantiles diseñados especialmente para educar a niños de clase social baja (Burchinal, Lee y Ramey, 1989; Caldwell y Freyer, 1982; Finkelstein, 1982; Haskins, 1985; Stallings y Stipek, 1986; Stipek, 1991). La mayoría de estos programas suponen que estos niños necesitan más estimulación en las habilidades verbales, intelectuales y sociales para facilitar su adaptación escolar. Los programas cognitivos han encontrado resultados muy positivos en los niños, aunque también se ha observado que los efectos a largo plazo no siempre se mantienen (Miller y Bizell, 1983; Schweinhart, Weikart y Larner, 1986; Weikart, 1983, 1987).

La tercera posibilidad que plantea el modelo se refiere a niños que acuden a centros de baja calidad de familias de con más recursos sociales y económicos. Los resultados predecibles son que el contexto escolar, en estos niños, tendrá efectos negativos sobre su desarrollo; no obstante, este punto no ha sido suficientemente confirmado. Suponemos que, probablemente, se observen ciertos efectos negativos o, quizá, menos efectos positivos si estos niños acuden a un centro de baja calidad; sin embargo, si se ha demostrado que una educación escolar adecuada puede compensar prácticas familiares menos estimulantes, nada hay que impida suponer lo contrario.

Se aprecia, en los resultados generales, que existe una estrecha relación entre la calidad del contexto familiar y el escolar. Son aquellos padres de mayor nivel educativo, quienes seleccionan centros de más calidad para sus hijos y, viceversa, aquellas familias de bajos ingresos y pocos recursos sociales utilizan con mayor frecuencia centros educativos de peor calidad (Holloway y Reichhart-Erikson, 1989; Scarr y Eisenberg, 1993). En los casos de niños de clase social desfavorecida que acuden a centros de alta calidad, normalmente financiados desde la Administración Pública, se han encontrado resultados positivos; sin embargo, niños pertenecientes a familias con más recursos (sociales, culturales y económicos) que acuden a centros de baja calidad, hasta el momento, no se han observado efectos negativos en su desarrollo.

II.- Investigación

1.- Método

1.1.- Sujetos

- a.- Aulas
- b.- Maestros
- c.- Niños

1.2.- Procedimiento

- a.- Selección de la muestra
- b.- Instrumentos
 - b.1.- Evaluación de las aulas: ECERS
 - b.2.- Práctica educativa: OAP
 - b.3.- Ideas de los maestros: CIM
 - b.4.- Medida de desarrollo de los niños
 - b.5.- Fiabilidad de los instrumentos
- c.- Recogida de datos

Sobre la base teórica del modelo ecológico, expuesto a lo largo de este trabajo, se inicia en el año 1985 un estudio longitudinal en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. La finalidad de esta investigación era conocer cómo son los contextos de desarrollo de los niños desde su nacimiento.

Se comienza la primera fase de este estudio con una amplia muestra de padres y madres que acababan de dar a luz. En este caso, se exploraron sus ideas y en qué medida el acontecimiento de tener un hijo influía sobre ellas. La segunda fase se realiza cuando los niños tenían en torno a dos años; las características de los hogares, la evolución de las ideas de los padres, las actividades cotidianas, la interacción madre-hijo fueron los principales aspectos estudiados. Los resultados obtenidos en ambas fases han sido publicados en diversos trabajos (González, 1993; Moreno, 1991; Palacios, 1988b; Palacios, González y Moreno, 1993).

Si bien el contexto familiar es muy importante en los primeros años de la vida del niño, otros entornos extra-familiares van tomando cada vez más relevancia. En el caso de los niños del estudio longitudinal, cuando tenían cinco años de edad, el centro de Educación Infantil pasó a ser un importante núcleo de experiencias educativas y como tal debía ser analizado; se inicia la tercera fase del estudio y donde se enmarca el presente trabajo.

En Enero de 1991 se empieza a contactar con las familias. Informamos a los padres sobre nuestras intenciones de continuar el estudio, ahora en el contexto escolar de sus hijos. Los contactos fueron por carta, en algunos casos, y telefónicos en otros ¹. Con algunos inconvenientes (cambios de domicilio, de números de teléfono) logramos, finalmente, que setenta y nueve familias accediesen a continuar colaborando con nosotros.

Una vez obtenida la aceptación de los padres quedaba por conseguir la del colegio; naturalmente el director y el maestro del niño deberían estar de acuerdo en participar en esta tercera fase del estudio. Tras varios contactos, telefónicos y personales, la mayoría de los maestros aceptó la colaboración solicitada. Seguidamente se expone con más detalle la descripción de la muestra y el procedimiento utilizado para contactar y seleccionar los centros.

1.1.- Sujetos

La muestra de esta investigación está compuesta por cincuenta y nueve aulas de preescolar de la provincia de Sevilla. Estas aulas son tomadas como unidades de análisis; en ellas se estudian los elementos físicos, la práctica educativa y las características personales del maestro.

a. - Aulas²³

¹ La colaboración de M^a Carmen Moreno y M^a Mar González en los contactos telefónicos con las familias fue decisiva para recuperar el 60% de la muestra original.

² Las 59 aulas que componen la muestra corresponden a 55 centros diferentes. La diferencia entre centros y aulas no ha sido considerada en los análisis.

³ Nuestro más sincero agradecimiento a los directores y, especialmente a los profesores de las clases de preescolar, de los centros que figuran a continuación y sin cuya colaboración este trabajo no hubiese sido posible. C.P. Cervantes y C.P. Hermelinda Núñez en Alcalá de Gra; Patronato de Almonte, Almonte; C.P. Manuel Alonso, Arahal; C.P. Las Erillas, Aznalcóllar; C.P. El Carambolo, C.P. La Colina, C.P. La Carpintería y Balcón de Sevilla, Camas; C.P. Cervantes, Carmona; C.P. Gloria Fuertes y C.P León Felipe,

- Dependencia

Las aulas fueron clasificadas como públicas o privadas teniendo en cuenta el carácter propio del centro. Se consideraron unidades públicas aquellas dependientes de la Administración, en nuestro caso de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía o de los municipios, y las privadas aquellas que, independientemente de la gratuidad de sus servicios, pertenecían a alguna entidad de carácter no público. A su vez, las aulas privadas se diferenciaban por ser religiosas o laicas.

La muestra estaba compuesta por treinta y nueve aulas públicas y veinte privadas, de las cuales once pertenecían a una organización religiosa y nueve a una laica.

- Nivel de preescolar

En nuestro Sistema Educativo es frecuente denominar las aulas de preescolar tomando como criterio la edad de los niños (P3, P4 y P5). De las clases estudiadas 52 correspondían al nivel superior de preescolar o P5, integradas en exclusiva por niños de cinco a seis años de edad, y siete tenían niños de cuatro a seis años. En estos casos, se observó cuántos niños de diferente edades había en el aula; en las siete aulas la cantidad de niños de cinco a seis años fue superior. Sobre esta base, consideramos que las cincuenta y nueve unidades de la muestra correspondían al

Castilleja de la Cuesta; E.H. Félix Rodríguez de la Fuente, Constantina; C.P. Vicente Aleixandre, Dos Hermanas; C.P. Los Sauces, El Saucejo; El Torbiscal, El Torbiscal; C.P. de Esquivel, Esquivel (Alcalá del Río); N^{ra} S^{ra} de los Remedios, Estepa; C.P. San Isidoro, Las Minas; C.D. María, C.P. Guadalquivir, E.I. Ciudad Aljarafe y E.I. Virgen de Belen, Mairena del Aljfe; C.P. Bernardo Barco, La Campana; C.P. Menéndez Pidal, Los Rosales; C.P. Reina Sofía, Olivares; EE.PP. de la SA.FA., Osuna; C.P. N^{ra} S^{ra} de Belén y C.P. Virgen del Rocío, Pilas; C.P. S. José de Calasanz, Puebla de los Infantes; C.P. Federico G.Lorca, Real de la Jara; C.P. F^a Pérez Cerpa, Salteras; C.P. San Pedro de Zúñiga, Sanlúcar la Mayor; José Pallán Garrido, San Juan de Aznalfarache; C.P. Antonio Machado, Santiponce; Academia Politécnica, Arboleda, Beatísimos de la St^{ma} Trinidad, C.P. Alberto Lista, C.P. Blas Infante, C.P. Híspalis, C.P. Juan Ramón Jiménez, C.P. Mariana Pineda, C.P. Pedro de León, C.P. Sta Catalina, C.P. Valeriano Bécquer, Escuela Francesa, H. Carmelitas de la Caridad, Los Maristas, Madres Calasancias, San Cayetano, San Miguel, Sta María de los Reyes y Santo Angel, Sevilla; La Sagrada Familia, Utrera.

nivel P5 o unidades de preescolar de 2º nivel.

b. - Maestros

- Número

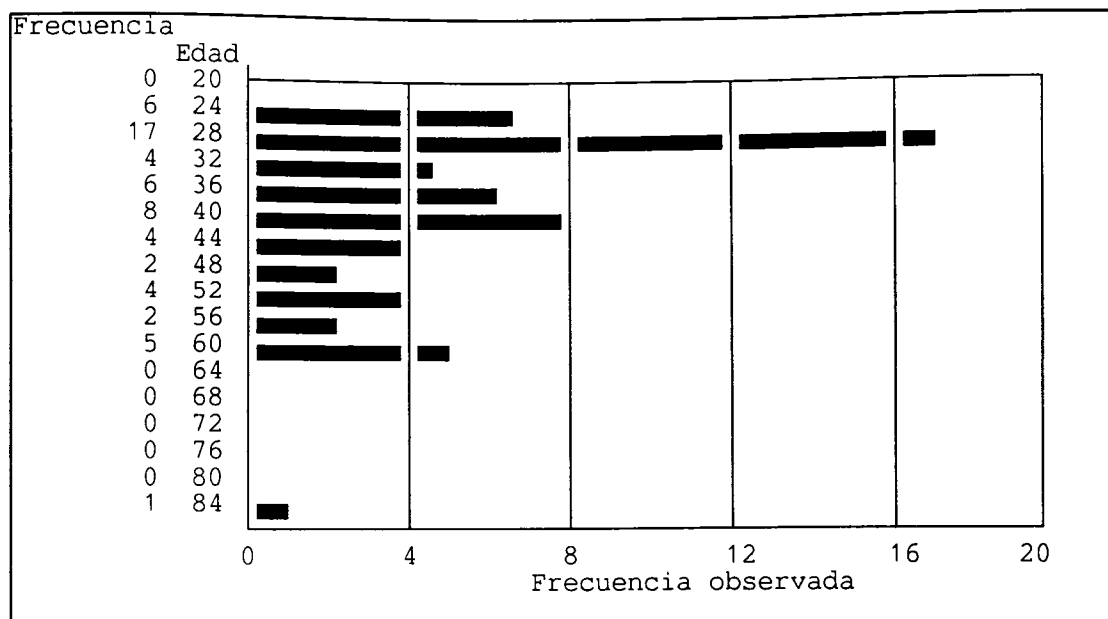
El número total de profesores de la muestra coincidía con el número de aulas, cincuenta y nueve. En esta investigación, en el cien por cien de las ocasiones, nos encontramos un único maestro en cada clase.

- Sexo

La distribución respecto al sexo es representativa de nuestra realidad: cincuenta y cinco eran mujeres y cuatro eran hombres.

- Edad

Los maestros tenían una edad media de 38 años, pero la distribución de las edades no corresponde a una curva normal. La moda observada es de 28 y hay cierto crecimiento en los 40 y 60 años. Los extremos de edad son bien diferentes: la maestra más joven tenía 22 y la mayor 83 años (efectivamente, correspondía a una religiosa que durante toda su vida se había dedicado a la educación en parvularios, actualmente continuaba ejerciendo aunque su situación laboral no fuese regular) (ver figura 1).



Distribución de los maestros según su edad

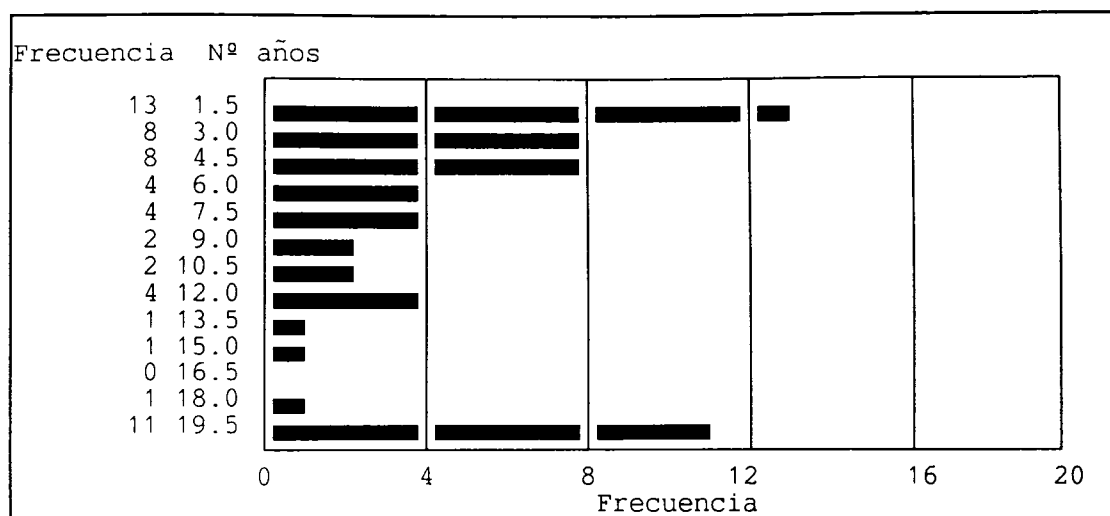
- Formación

El nivel de formación fue determinado por el tipo de estudios que los maestros habían cursado. Casi todos eran diplomados universitarios, con la excepción de la maestra de mayor edad (religiosa). Posteriormente, tomamos como criterio el tipo de especialidad que habían cursado durante los años de estudios. Del total de maestros, veinticinco tenían formación específica en Educación Infantil (especialidad cursada en los estudios universitarios, o cursos de homologación), y treinta y tres habían recibido formación específica relacionada con otra especialidad (humanidades o ciencias).

- Experiencia

La experiencia de los maestros fue definida como los años de docencia en la etapa educativa de preescolar. La media observada fue de 8,19 años, pero los años de experiencia no se distribuían según una curva normal. Los extremos eran bien

opuestos, de un año a cincuenta. Estas diferencias nos hicieron reorganizar los datos; se consideró un único intervalo que incluía de uno a más de 20 años de experiencia (queda integrada en esta categoría la maestra de 50 años de experiencia). La siguiente gráfica representa la distribución observada. Se aprecia en ella dos grandes modas: una corresponde a maestros con menos de tres años de experiencia, y la otra a maestros con más de 20. (Ver figura, 2)



c. - Niños

- Número

Las cincuenta y nueve aulas estudiadas estaban integradas por un total de 1580 niños, sesenta y seis de los cuales pertenecían al estudio longitudinal. En este trabajo, las aulas son consideradas como unidades de análisis e integradas por todos los niños. A partir de aquí, los resultados que se presentan no se relacionan con el niño objeto de estudio de la investigación longitudinal, sino que corresponden a todos los niños de las aulas.

- Edad

La gran mayoría de niños (1496), equivalentes al noventa y cinco por ciento de la muestra, habían nacido en el año 1985. En el momento del estudio tenían una edad media de cinco años y ocho meses; los niños mayores con seis años y dos meses, y los menores con cinco años y tres meses. El cinco por ciento restante (84 niños) habían nacido en el año 1986.

- Hábitat

El contexto social del niño fue clasificado como urbano o rural atendiendo al número de habitantes de la población donde residían. Se consideraban rurales si pertenecían a localidades con menos de cincuenta mil habitantes y urbanos si vivían en ciudades con mayor población. Fueron observados 925 niños de zonas urbanas, que correspondían a treinta y cinco aulas y 655 de zonas rurales, que acudían a veinticuatro aulas.

El interés en discriminar zonas rurales y urbanas se reconoce por la diferencia en la cantidad de recursos sociales disponibles en uno u otro hábitat; presumiblemente, serían las zonas rurales las más desfavorecidas. El criterio por el que fueron clasificadas, número de habitantes, no coincide plenamente con esta suposición, pues se da el caso de localidades pequeñas que por su proximidad a ciudades mayores disfrutaban de todos los servicios de éstas (por ejemplo las ciudades dormitorio). Esto nos ha llevado a prescindir de esta clasificación en el análisis de datos. El hecho de reflejarla aquí no tiene otro objetivo que señalar la representatividad y heterogeneidad de la muestra analizada.

- Nivel sociocultural

El nivel sociocultural del contexto familiar de los niños fue observado de una manera global. Se consideraban niños de nivel sociocultural bajo aquellos que

residían en un hábitat rural con pocos recursos sociales y los que residían en zonas urbanas caracterizadas por alto índice de conflictividad o delincuencia; en ambos casos, los padres se caracterizaban por el bajo nivel de estudios. Los niños de nivel sociocultural alto eran aquellos que vivían en zonas residenciales (urbanas o rurales) de considerado poder adquisitivo, con numerosos recursos sociales y de padres de alto nivel educativo. Los niños de nivel sociocultural medio correspondían a familias de padres trabajadores que vivían en zonas que no se caracterizaban por ninguna particularidad; normalmente, los padres tenían un nivel de estudios medio o bajo.

Dado que en este estudio las unidades de análisis son las aulas y no los niños, la información necesaria para definir el nivel sociocultural fue proporcionado por el profesor. Normalmente había homogeneidad en las aulas, la mayoría de los niños procedían de zonas próximas al centro y compartían características socioculturales similares. El nivel sociocultural más representativo de los niños se utilizó para identificar las aulas que quedaron distribuidas de la siguiente manera: 348 niños, correspondientes a trece aulas de nivel sociocultural bajo, 822 de treinta y dos aulas de nivel medio y 410 de catorce unidades de nivel alto. Se puso especial atención en la clasificación de las aulas situadas en los extremos, nivel bajo y alto; maestro y director fueron rigurosamente consultados y sólo cuando entre estos y el propio investigador se llegaba a un acuerdo, las aulas eran incluidas en estas categorías.

1.2. Procedimiento

a. - Selección de la muestra

Como se ha comentado anteriormente esta investigación pertenece a un estudio longitudinal iniciado en 1985, en el cual se seleccionaron aleatoriamente un total de 139 parejas de padres que acudían al Hospital Maternal de la Seguridad Social de Sevilla. Estos padres participaron en la fase una y dos de este estudio. Por diversas circunstancias, suficientemente conocidas por los investigadores, la muestra

de un estudio longitudinal se va reduciendo a medida que pasan los años. De los 139 niños iniciales, sesenta y siete fueron estudiados de nuevo a los dos años; para la tercera fase, la que esta investigación se refiere, fueron setenta y nueve las familias que nos facilitaron su colaboración (estos niños acudían a setenta aulas de preescolar diferentes).

En nuestro estudio, la colaboración de maestros y directores es necesaria; así, una vez disponemos de la aprobación de los padres, tenemos que conseguir la aceptación del centro. En primer lugar los directores eran invitados a participar: se les contaba la finalidad del estudio y la colaboración que de ellos se solicitaba. Una vez el director nos daba su aprobación, contactábamos con el maestro. Finalmente, cuando la aceptación de todos se obtenía, las aulas llegaban a formar parte de la muestra. Tras este complejo procedimiento, de los setenta directores y maestros consultados, la mayoría de ellos (85%) accedió a participar⁴.

Dado que el procedimiento inicial de la selección de la muestra (en el Hospital Maternal) fue aleatorio, podemos decir que la consecuencia de éste también lo es; sobre esta base, consideramos que las 59 aulas de este estudio son representativas de la realidad educativa de nuestra provincia.

b. - Instrumentos

b.1.- Evaluación del aula: ECERS

Para conocer cómo son las aulas de preescolar y obtener un índice de su calidad, hemos utilizado una medida global proporcionada por la escala de evaluación de contextos infantiles "**Early Childhood Environments Rating Scale**", conocida como ECERS (Harms y Clifford, 1980).

⁴ Queremos hacer notar la buena disposición que, de manera general, se encontró en directores y maestros para participar en el estudio.

Esta escala tiene en cuenta aspectos físicos (mobiliario, espacio, materiales) y dinámicos (uso de los materiales, clima del aula, tipo de actividades) en la evaluación de las aulas. Está integrada por un total de treinta y siete ítems que se organizan en siete áreas: cuidado personal de los niños, mobiliario y materiales, razonamiento y lenguaje, motricidad fina y gruesa, creatividad, desarrollo social y necesidades de los adultos. Los ítems incluidos en cada una de estas áreas son puntuados de uno a siete, en la medida que el aspecto observado se acerque a la categoría cualitativa de inadecuado (1), bajo (3), bueno (5) o excelente (7). Estas puntuaciones son utilizadas para calcular la calidad media en cada una de las áreas observadas; los valores obtenidos permiten hacer una comparación entre ellas y conocer en qué área el aula es más o menos adecuada. Finalmente, con las puntuaciones medias de cada área o subescala se obtiene un valor total que permite clasificar el aula en general, con una puntuación cuantitativa y cualitativa.

Las áreas o subescalas que componen la escala ECERS son las siguientes:

1ª.- Cuidado personal de los niños. Subescala compuesta por cinco ítems relacionados con las prácticas cotidianas asociadas a la salud y el bienestar de los niños. Se valoran en esta subescala cómo se organiza la bienvenida o despedida para los niños, los servicios, el uso de prácticas higiénicas, el lugar para dormir, la calidad de los alimentos y la actitud hacia los hábitos y conductas durante la comida.

2ª.- Mobiliario-materiales. Área compuesta por cinco ítems referentes a los espacios disponibles en el centro. Se valoran las condiciones mínimas de espacio y seguridad para los niños, el estado, distribución y uso del mobiliario, y la disposición y decoración del aula.

3ª.- Razonamiento y lenguaje. Área que consta de cuatro ítems relacionados con la diversidad y uso de materiales para la realización de actividades de comunicación oral y vocabulario.

4^a.- *Actividades motoras finas y gruesas.* Area integrada por seis ítems relacionados con la programación, materiales y supervisión de actividades motoras que ejerciten los músculos finos (dibujar, cortar con tijeras) y gruesos (trepar, correr).

5^a.- *Actividades creativas.* Area compuesta por siete ítems que valoran la programación, materiales y supervisión de actividades relacionadas con la construcción, representaciones dramáticas, expresión musical, artística y juegos de arena y agua.

6^a.- *Desarrollo social.* Area con cinco ítems relacionados con la autonomía del niño (elección de las actividades), dirección de la clase (actividades en grupo), clima del aula, actividades para la educación en la diversidad étnica y atención a las necesidades educativas especiales.

7^a.- *Necesidades de los adultos (profesores).* Area compuesta por cuatro ítems relacionados con las necesidades de los maestros, como es el espacio disponible para ellos, atención a su formación profesional y las relaciones que mantienen con los padres.

Esta escala está diseñada para ser aplicada a cualquier centro de educación infantil (guarderías, jardín de infancia o aulas de preescolar). El evaluador puede ser externo o interno al aula, aunque se aconseja que sea alguien distinto al responsable directo de los niños pues hay cuestiones relacionadas con su papel de educador difícilmente autoevaluables. La persona en cuestión debe observar el aula durante un período no inferior a dos horas. Las puntuaciones a los ítems que componen las subescalas se van otorgando en el mismo lugar, posteriormente el observador debe entrevistarse con el profesor para completar la escala.

En la figura siguiente aparecen las siete subescalas y los ítems que las componen, este formato ha sido el utilizado en nuestro estudio.

subescalas		inadecuado		bajo		bueno		excelente	
		1	2	3	4	5	6	7	
cuidados personales	1. Saludo y despedida	-	-	-	-	-	-	-	
	4. Cuarto de baño	-	-	-	-	-	-	-	
	5. Aseo personal	-	-	-	-	-	-	-	
mobiliario y materiales	6. Condiciones mínimas	-	-	-	-	-	-	-	
	7. Mobiliario mínimo	-	-	-	-	-	-	-	
	8. Relajación y confort	-	-	-	-	-	-	-	
	9. Disposición del aula	-	-	-	-	-	-	-	
razonamiento y lenguaje	10. Material expuesto	-	-	-	-	-	-	-	
	11. Lenguaje comprensivo	-	-	-	-	-	-	-	
	12. Lenguaje expresivo	-	-	-	-	-	-	-	
	13. Uso de conceptos	-	-	-	-	-	-	-	
motricidad fina y gruesa	14. Uso informal del lenguaje	-	-	-	-	-	-	-	
	15. Actividades de motricidad fina	-	-	-	-	-	-	-	
	16. Supervisión " "	-	-	-	-	-	-	-	
	17. Espacio motricidad gruesa	-	-	-	-	-	-	-	
actividades creativas	18. Equipamiento " "	-	-	-	-	-	-	-	
	19. Programación " "	-	-	-	-	-	-	-	
	20. Supervisión " "	-	-	-	-	-	-	-	
	21. Actividad plástica	-	-	-	-	-	-	-	
desarrollo social	22. Música y movimiento	-	-	-	-	-	-	-	
	23. Bloques	-	-	-	-	-	-	-	
	24. Arena y agua	-	-	-	-	-	-	-	
	25. Juego dramático	-	-	-	-	-	-	-	
	26. Programación actividades creat.	-	-	-	-	-	-	-	
	27. Supervisión " "	-	-	-	-	-	-	-	
adultos	28. Espacio para estar solo	-	-	-	-	-	-	-	
	29. Juegos de elección libre	-	-	-	-	-	-	-	
	30. Actividades en grupo	-	-	-	-	-	-	-	
	32. Tono general	-	-	-	-	-	-	-	
total	34. Áreas del personal adulto	-	-	-	-	-	-	-	
	35. Formación profesional	-	-	-	-	-	-	-	
	36. Áreas de reunión	-	-	-	-	-	-	-	
	37. Atención a los padres	-	-	-	-	-	-	-	

Hoja de Registro de la escala ECERS

Esta escala fue traducida al español del original y experimentada en algunas aulas de preescolar (Palacios y Lera, 1990). Nuestra realidad necesitaba algunas adaptaciones; la modificación más significativa fue la supresión de cuatro ítems.

La razón fundamental es que estos ítems se relacionan con actividades cotidianas (por ejemplo comer y dormir) que no se observan habitualmente en nuestro centros de preescolar, y por lo tanto no pueden ser valorados; concretamente el ítem nº 2 "comidas/otros alimentos" y el ítem nº 3 "siesta/descanso". El ítem 31 "conciencia cultural" se relaciona con la educación en la diversidad étnica, y para

ser valorado necesita de materiales que contemplen distintas razas; dado que en nuestra Comunidad la mayoría de los niños pertenecen al mismo contexto cultural, este ítem no se ha considerado relevante. El ítem nº 33 "previsión para casos excepcionales" valora las actividades que el maestro planifica para atender a niños con dificultades especiales; este ítem, fue suprimido porque planteaba problemas de evaluación.

Una vez contábamos con el manual adaptado al contexto español un especialista en Educación Infantil observó cinco aulas de preescolar y las clasificó en función de su calidad. Al mismo tiempo otra persona administró la versión adaptada de ECERS a las mismas aulas. Los resultados encontrados eran coincidentes con la valoración previamente realizada. Posteriormente se realizó un estudio piloto donde se aplicó la escala a treinta y seis unidades de preescolar, nuevamente los resultados obtenidos fueron positivos.

b.2.- Práctica educativa: OAP

Para estudiar la práctica educativa de los profesores se ha utilizado la escala de observación de actividades preescolares (OAP) (Palacios y Lera, 1991).

Esta escala ha sido diseñada para conocer la práctica educativa más habitual que se desarrolla en las aulas. Contempla las actividades que los niños realizan: el contenido (lenguaje, numérico, musicales, motrices), la expresión (verbal, gráfica y corporal), el tipo (estructurada, libre) y la forma de realización (colectiva, individual o por grupos). A su vez, se observa qué hace el maestro en el aula: el papel que desempeña (informa, corrige, prepara materiales, etc.), la relación que mantiene con los niños (maestro-gran grupo, maestro-niño individual) y la organización espacial del aula (gran grupo, pequeños grupos). Estos contenidos, relacionados con las actividades de los niños y del maestro, son observados a lo largo de una jornada educativa durante aquellos períodos que los niños están en el aula.

En esta investigación la observación de las práctica educativa tuvo lugar siempre en doce ocasiones de la jornada escolar (excluyendo tiempos de recreo), con un período de diez a quince minutos entre cada una de ellas. El observador (previo entrenamiento) completaba el instrumento de observación durante su estancia en el aula; al mismo tiempo, se realizó una descripción de todo lo que allí acontecía. La primera observación se hizo en torno a diez o quince minutos después de la entrada de los niños a la clase; la última, se realizó diez o quince minutos antes de la finalización de la jornada escolar. Los restantes períodos de observación fueron distribuidos de forma homogénea a lo largo de la mañana.

A continuación se indican cuales son las categorías concretas que se consideran dentro de cada contenido (ver tabla 1). Existe una descripción en términos operativos de cada una de ellas (ver anexo).

Categorías de observación (OAP)

CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN

1.- Organización espacial del aula

- 1.1. En un solo grupo
- 1.2. En pequeños grupos
- 1.3. Por rincones
- 1.4. Por individuos

2.- Papel del profesor

- 2.1. Transmitir información y estructurar actividades
- 2.2. Preparar materiales
- 2.3. Supervisar y corregir actividades
- 2.4. Ausencia del profesor
- 2.5. Participa en las actividades con los niños
- 2.6. Otras

3.- Relación profesor - niño

- 3.1. La clase como un todo
- 3.2. Uno de los grupos del aula
- 3.3. Niños individuales
- 3.4. No procede

4.- Tipo de actividad que realizan los niños

- 4.1. Atendiendo al profesor
- 4.2. Realizando actividades estructuradas
- 4.3. Realizando actividades semiestructuradas
- 4.4. Llevan a cabo actividades libres
- 4.5. Transición, recoger, pausas...

5.- Contenido de la actividad

- 5.1. Lenguaje
- 5.2. Preescritura
- 5.3. Matemáticas
- 5.4. Conocimiento social y natural
- 5.5. Música y ritmo
- 5.6. Lúdico
- 5.7. Creativas
- 5.7. Motricidad gruesa
- 5.8. Motricidad fina
- 5.9. Otros

6.- Realización de la actividad

- 6.1. Colectiva
- 6.2. En grupo
- 6.3. Individual

7.-Forma de expresión

- 7.1. Expresión verbal
 - 7.2. Expresión gráfica
 - 7.3. Expresión corporal/física
 - 7.4. Otras
-

b.3.- Ideas del maestro: CIM

El Cuestionario de Ideas de los Maestros CIM (Oliva y Palacios, 1991) es un instrumento específicamente diseñado para explorar las ideas educativo-evolutivas de los maestros de Educación Infantil o preescolar.

Este cuestionario explora qué piensan los maestros sobre distintos contenidos; unos están más relacionados con el desarrollo evolutivo del niño como sus expectativas y la concepción herencia/medio, y otros son más educativos, por ejemplo sus objetivos y estrategias didácticas. Seguidamente figura una descripción más detallada de los contenidos explorados (ver tabla 2).

Contenidos de las ideas de los maestros (CIM)

I.- Expectativas evolutivas y educativas.

Apartado compuesto de 28 cuestiones del tipo, a qué edad el niño puede montar en bici, o puede el niño contar hasta diez. Los maestros son clasificados como precoces, medios o tardíos en función de la edad a la que creen que estos comportamientos y habilidades son adquiridos por los niños.

II.- Prácticas educativas y disciplinarias.

Al maestro se le pregunta que haría si se encontrase en determinadas situaciones educativas conflictivas. Le proponemos un total de once situaciones del tipo, qué haría si el niño está pintando en la pared. A partir de las respuestas se manifiestan las ideas del maestro sobre determinados estilos educativos, por ejemplo si prefieren hablar y explicar, actuar de forma autoritaria o ignorarlo. Las respuestas permiten observar un estilo más democrático, autoritario o permisivo.

III.- Valores y objetivos educativos.

Dada una serie de 21 objetivos referentes a conductas o características de los niños, el maestro asigna una puntuación entre uno y ocho a cada objetivo, en función de la importancia que atribuya a ese objetivo en la educación del niño. Los resultados permiten conocer si los maestros dan más importancia a los valores escolares, sociales o personales del niño.

IV.- Atribuciones de valores.

Con las mismas 21 cuestiones del apartado anterior, se pregunta al maestro su opinión acerca de la persona responsable de la educación de dicho objetivo. Las opciones que se le presentan son los padres, los maestros, los padres y los maestros por igual o depende del niño, cuando entiende que se trata de conductas innatas.

V.- Ideas sobre la causalidad del desarrollo infantil.

Este apartado está compuesto por doce cuestiones organizadas en cuatro grupos. Las tres preguntas del primer grupo son cuestiones sobre la causalidad de la inteligencia, la timidez y el mal comportamiento de los niños (por ejemplo por qué hay unos niños más inteligentes que otros); el segundo grupo son preguntas acerca de si son modificables la inteligencia, timidez o mal comportamiento; el tercer grupo (solo si ha contestado afirmativamente al anterior) consiste en saber su opinión acerca de quién sería la persona más indicada; y finalmente, el cuarto grupo se refiere a qué haría o debería hacer esta persona. A través de las respuestas se aprecia la tendencia del maestro a atribuir a la herencia, el ambiente o a ambos la causa de algunos aspectos del desarrollo infantil, y la capacidad de actuación que el mismo se atribuye.

VI.- Sobre la educación preescolar.

Este apartado está compuesto de seis subapartados que versan sobre principios educativos. Al maestro se le pide su opinión sobre: los objetivos de la educación infantil, los indicadores de calidad, la edad idónea para iniciar este nivel, la gratuidad de este servicio, la adquisición de lecto-escritura y las funciones del maestro. Cada uno de estos subapartados consta de distinto número de alternativas de respuesta.

VII.- Relación padres-educadores.

Conforman este apartado cuatro preguntas acerca de la importancia que los maestros atribuyen a las relaciones e intercambio de información con los padres (por ejemplo con qué frecuencia te ves con los padres o qué tipo de información les proporcionas).

Este cuestionario se administra mediante una entrevista personal con el maestro.

b.4. Medida de desarrollo de los niños

Partiendo del principio de adaptación como objetivo del ser humano, suponemos que un niño bien adaptado a nuestra sociedad, fuertemente escolarizada y con múltiples demandas, no fracasará en la escuela ni en las relaciones personales. Sobre esta base, optamos por una prueba que midiera las aptitudes preescolares de los niños de estas edades; el test de Diagnóstico Preescolar (De la Cruz, 1988) era adecuado para nuestros objetivos. Las puntuaciones obtenidas por los niños fueron tomadas como medida de los efectos de sus diferentes experiencias educativas.

El test de Diagnóstico Preescolar está compuesto por una serie de subpruebas que tratan de evaluar los conocimientos de vocabulario y conceptos cuantitativos, algunos aspectos de la aptitud perceptivo-visual, memoria y coordinación visomotora. Finalmente, proporciona una puntuación general que recoge las aptitudes globales del niño en los aspectos anteriormente señalados. Esta puntuación global ha sido utilizada en este estudio como medida de la variable dependiente. Hay que tener en cuenta que, dado que la unidad de análisis han sido las aulas y no los niños, a cada aula le correspondía la puntuación media obtenida por los alumnos que la integraban (las puntuaciones en cada clase cumplían el requisito de normalidad según la prueba de Kolmogorov-Smirnov).

b.5.- Fiabilidad de los instrumentos

Del conjunto de instrumentos, utilizados en esta recogida de datos, existen dos (ECERS y OAP) que son observación directa en el aula y, por lo tanto, precisan de la fiabilidad interobservadores o intraobservador antes de ser aplicados.

En el caso de la escala ECERS, se realizó un estudio piloto donde se obtuvo fiabilidad entre dos observadores. Posteriormente, uno de estos evaluadores administró la escala a un aula en dos ocasiones, con un mes de intervalo entre aplicación y aplicación; al mismo tiempo, realizó una evaluación repetida de algunos ítems analizados en cintas de video. Esta persona ha aplicado la escala ECERS en todas las aulas de la presente investigación.

El instrumento de observación de actividades preescolares (OAP) fue aplicado por tres observadores. La obtención del acuerdo entre ellos se realizó en dos fases:

- * La primera fase consistió en observar directamente las actividades que niños y maestro desarrollaban en un aula de preescolar; se hacían tres observaciones (registrando la categoría en ese momento) y, posteriormente, se comprobaba el grado de acuerdos entre los tres observadores. Tras hacer esto tres veces se consideró que había cierta familiaridad con el instrumento; entonces, nuevamente volvimos al aula donde se realizaron nueve observaciones (una cada cinco minutos). Una vez concluidas todas las observaciones, se calculó el índice de acuerdos (aciertos-errores) que fue del 82,6%.

- * La segunda fase consistió en la utilización del instrumento OAP ante un vídeo que recogía una actividad realizada en un aula de preescolar. Tras observar cinco minutos de la grabación, se completaba la rejilla OAP (se realizaron cinco observaciones). El índice de acuerdo obtenido fue del 100%.

c. - Recogida de datos

Una vez realizada la selección de las aulas y obtenida la autorización del director y del profesor, un observador (previo entrenamiento) comenzaba la recogida

de datos que se organizaba en dos días.

El primer día el observador llegaba al centro a primera hora de la mañana, durante su estancia allí evaluaba las características físicas del aula mediante la aplicación de la escala ECERS y, de forma simultánea, observaba las actividades que allí ocurrían para completar el instrumento de observación OAP. En los períodos de recreo o al final de la mañana, se entrevistaba al maestro acerca de algunos aspectos de ECERS y se administraba el Cuestionario de Ideas (CIM).

El segundo día se aplicaba, a todos los niños y de forma colectiva, la prueba de aptitudes escolares -Diagnostico Preescolar-⁵. Para la administración del test se siguieron las instrucciones precisas dadas por el autor.

Dado que maestros y directores estaban interesados en conocer los resultados obtenidos por los niños, las puntuaciones de estos fueron analizadas y comentadas. Se entregó un documento con esta información a cada director de los centros visitados.

La recogida de datos se inició en Marzo de 1991 y terminó en Junio. Esta recogida fue posible gracias a la colaboración de M^a Paz Mateos, Fernando Solaz y David Saldaña. Indicar la gran dedicación y esfuerzo que supone visitar cincuenta y nueve aulas distribuidas por toda la provincia de Sevilla y parte de Huelva, y poder superar todas las dificultades que cualquier recogida de datos supone.

⁵ Nuestro más sincero agradecimiento a aquellas personas que directa o indirectamente colaboraron en esta fase de la investigación, bien aplicando la prueba a los niños o corrigiendo los resultados. Alberto Lista, David Saldaña, Fernando Solaz, Yolanda Vazquez y especialmente José Manuel Marrón son amigos que han dedicado muchas horas de su tiempo personal a colaborar en tareas no siempre agradables, y sin esperar ningún tipo de reconocimiento a cambio. Muchas gracias a todos ellos, sin su ayuda esta fase hubiese sido imposible de llevar a cabo.

2.- Resultados

2.1.- El aula

a.- Estructura del aula: medida global de la calidad

a.1.- Validez interna de la escala ECERS

a.2.- Puntuaciones medias

a.3.- Clasificación de las aulas

b.- La ratio

c.- Relación ECERS-Ratio

a. - Estructura del aula: medida global de la calidad

La calidad del aula ha sido calculada a partir de la aplicación de la escala ECERS. El índice global de la calidad nos viene dado por la media obtenida en esta escala, teniendo en cuenta todos sus ítems los cuales no solamente recogen aspectos físicos del aula (materiales, mobiliario, equipamiento), sino también aspectos dinámicos como la realización de actividades y el clima del aula.

a.1.- Validez interna de la escala ECERS

Primeramente hemos calculado la validez interna y fiabilidad de la escala ECERS. Se ha aplicado un análisis de correlación entre las puntuaciones observadas en todas sus subescalas (Coeficiente de Pearson) y se ha obtenido el índice de fiabilidad (alfa de Cronbach). La correlación encontrada entre sus subescalas ha sido muy alta ($p < .001$) (ver cuadro 1), así como el índice alfa ($\alpha = .9579$, $p < .05$).

Correlación entre las áreas de la escala ECERS

Correlación	C.personales	M.Materiales	Lenguaje	Motricidad	Creatividad	D.Social	N.profesor
C.personales	1.0000**						
M.Materiales	.5417**	1.0000**					
Lenguaje	.4268**	.5371**	1.0000**				
Motricidad	.4648**	.6115**	.6922**	1.0000**			
Creatividad	.5119**	.6425**	.6597**	.7434**	1.0000**		
D. social	.3050*	.4955**	.6913**	.5447**	.7003**	1.0000**	
N. profesores	.4931**	.2937	.3320*	.3929*	.3838*	.2760	1.0000**
TOTAL	.7215**	.7803**	.8133**	.8250**	.8519**	.7246**	.6123**

N de casos: 59 Signif. * $p < .01$; ** $p < .001$

Podemos deducir que hay una dependencia entre las áreas de la escala. Es decir, todas las subescalas presentan el mismo índice de dificultad, de tal forma que las aulas que puntúan alto o bajo en una de ellas lo suelen hacer en las otras. La subescala de **Necesidades de los Profesores** es la única que en la matriz de Pearson

no mantiene tan alta correlación ($p > .001$). Este hecho, frecuentemente observado por quienes usan la escala, nos ha llevado a seguir la extendida práctica de excluir los datos de esta subescala en los análisis posteriores.

a.2.- Puntuaciones medias de las aulas

Las puntuaciones obtenidas por las cincuenta y nueve aulas puede verse en el siguiente cuadro (ver cuadro 2). Se recogen aquí las puntuaciones medias, la desviación tipo y el rango obtenido en cada uno de los ítems evaluados; también figuran las puntuaciones de cada área y la media total en la escala (la subescala de Necesidades de los Profesores no ha sido considerada).

Cuadro 2 Puntuaciones medias de los ítems de ECERS

ITEM	Media	Desviación T.	Rango	N
Saludo /despedida	3.83	1.18	1 - 7	59
Cuarto de baño	4.00	1.70	1 - 7	59
Aseo personal	↓2.85	1.00	1 - 6	59
Cuidados personales	3.56	.99	1.33- 6.67	59
Condiciones mínimas	↑4.14	1.68	1 - 7	59
Mobiliario mínimo	3.56	1.09	1 - 7	59
Relajación	↓2.32	1.11	1 - 6	59
Disposición del aula	3.15	1.10	1 - 7	59
Materiales expuestos	3.80	1.54	1 - 7	59
Mobiliario y material	3.39	1.02	1.20- 6.20	59
Lenguaje comprensivo	3.71	1.18	1 - 7	59
Lenguaje expresivo	3.92	1.38	1 - 7	59
Uso de conceptos	3.46	1.13	1 - 7	59
Uso informal del leng.	3.95	1.22	2 - 7	59
Lenguaje/razonamiento	3.76	1.07	1.50- 7	59
Actividades motr.fina	3.88	1.16	1 - 7	59
Supervisión motr.fina	↑4.69	.97	1 - 7	59
Espacio motric.gruesa	3.53	1.12	2 - 7	59
Equipamiento m.gruesa	↓2.76	1.47	1 - 7	59
Programación m.gruesa	5.41	1.00	1 - 7	59
Supervisión m.gruesa	5.34	.76	3 - 7	59
Motricidad fina/gruesa	↑4.27	.81	1.67- 6.17	59
Actividades plásticas	3.51	1.21	1 - 7	59
Música /movimiento	3.25	1.38	1 - 7	59
Bloques	↓2.66	1.15	1 - 5	59
Arena y agua	↓2.93	.76	1 - 5	59
Juego dramático	↓2.27	1.23	1 - 5	59
Programación act.creat.	↑4.29	.91	1 - 6	59
Supervisión act.creat.	↑4.58	.99	1 - 7	59
Actividades creativas	3.36	.76	1.00- 5.29	59
Espacio para estar solo	↓2.24	.63	1 - 4	59
Elección libre de act.	3.20	1.17	1 - 5	59
Actividades en grupos	3.08	.88	1 - 7	59
Tono de la clase	↑4.10	.99	2 - 7	59
Desarrollo social	3.16	.69	1.25- 5.25	59
MEDIA TOTAL	3.58	.09	1.49- 5.29	59

↓: puntuación menor que 3
 ↑: puntuación mayor que 4

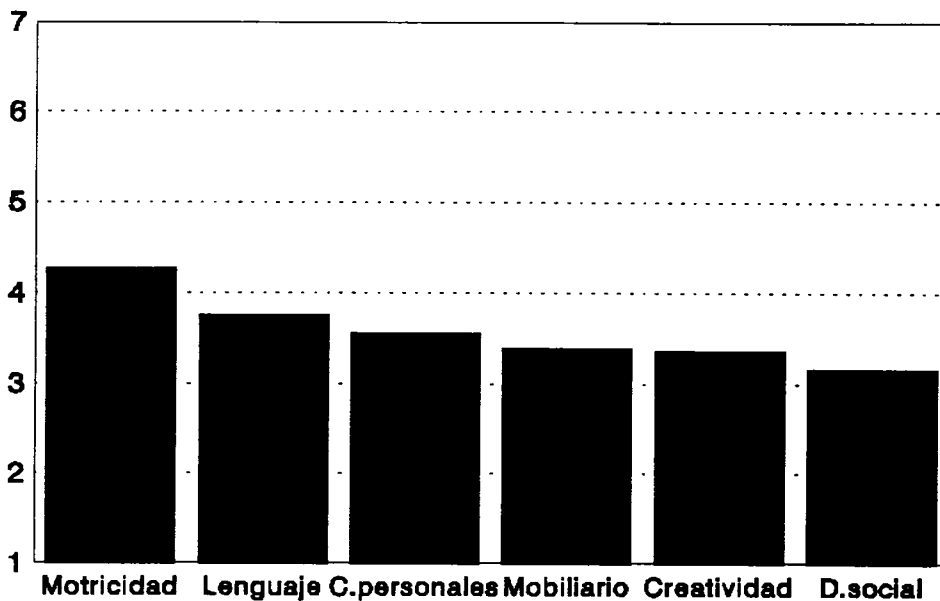
El análisis de los datos pone de manifiesto que los ítems con peores puntuaciones (puntuación menor que 3 y señalados ↓), son los correspondientes a la **higiene personal** y hábitos de aseo, existencia de materiales de **relajación** en el aula, **equipamiento** de motricidad gruesa, **bloques**, **arena y agua**, actividades de

juego dramático y espacio para estar solo en el aula. Se observan puntuaciones adecuadas (puntuación mayor que 4, señalados ↑) en **las condiciones mínimas** del aula, tareas de **supervisión de actividades de motricidad fina, gruesa y creativas** y el **tono de la clase**.

Se puede observar que la media total obtenida por las clases observadas es de 3.58 con una desviación tipo de 0.09. Las medias obtenidas en cada área son diferentes (ver figura 1).

Medias de las subescalas de ECERS

59 aulas



Medias en las subescalas de ECERS

De mayor a menor puntuación aparecen las subescalas de **motricidad (4.27)**, **lenguaje (3.76)**, **cuidados personales (3.56)**, **mobiliario (3.39)**, **creatividad (3.36)** y en último lugar el **desarrollo social (3.16)**. Es importante destacar que es la subescala de motricidad la única que supera la puntuación media de cuatro.

a.3.- Clasificación de las aulas

En función de la media total obtenida en ECERS, las aulas fueron clasificadas¹ como inadecuadas (puntuación media menor que tres), bajas (menor que cuatro), buenas (menor que cinco) y excelentes (mayor o igual que cinco). La distribución de las aulas en cada categoría puede verse en la figura 2.

Calidad de las aulas

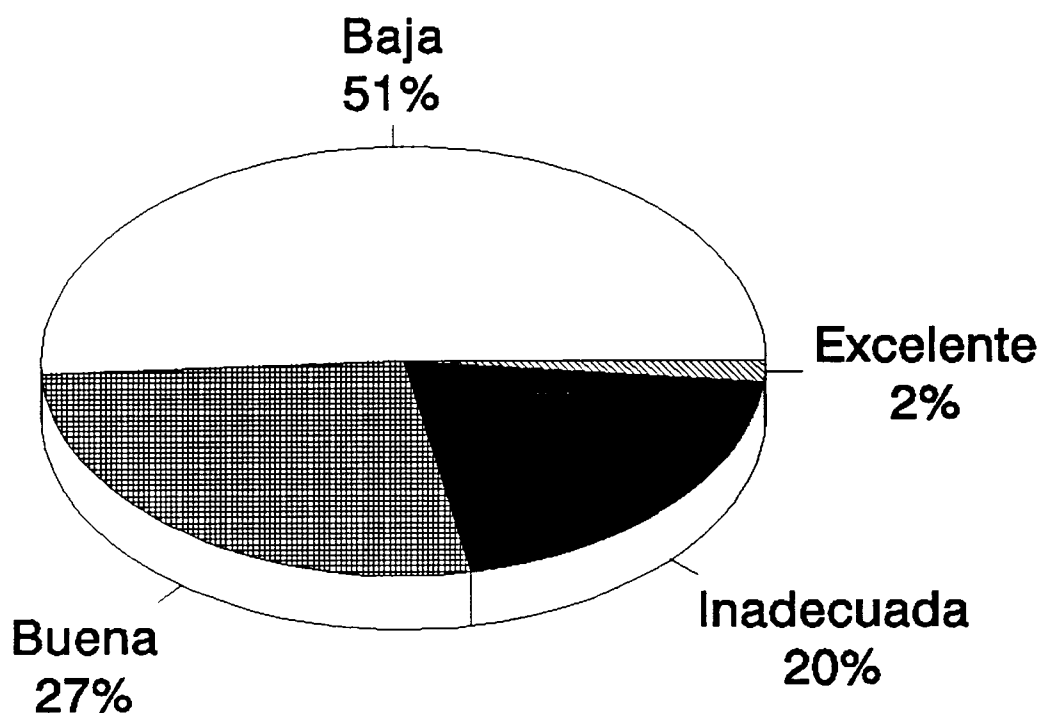


Figura. 2. Distribución de las aulas en de su calidad global

¹ Clasificación realizada por el autor de la escala (Bryant, Clifford y Peisner, 1989).

La escala ECERS tiene una media teórica de cuatro que corresponde a la mitad del baremo; las aulas que obtienen esta puntuación se considerarían de media calidad. En nuestro estudio el 20% se sitúa por debajo de tres, el 51% tiene puntuaciones inferiores a cuatro, el 27% supera esta medida y el 2% obtiene puntuaciones mayores que cinco.

Estos resultados no se pueden interpretar como satisfactorios. Hay que tener en cuenta que los profesores se sentían observados, lo cual supone que prestaban atención especial al desarrollo de las clases. Siendo así, el 71% no llegaba a la puntuación media de cuatro.

El siguiente cuadro (ver cuadro 3) señala las puntuaciones en cada subescala (cuidados personales, mobiliario, lenguaje, motricidad, creatividad y desarrollo social) obtenidas por las aulas de distinta calidad (inadecuada, baja, buena y excelente).

Cuadro 3 Medias de las aulas de distinta calidad en ECERS

	inadecuada (N=12)	baja (N=30)	buena (N=16)	excelente (N=1)
ECERS	media D.T	media D.T	media D.T	media D.
Cuidados personales	2.64 .23	3.53 .13	4.10 .22	6.67 .
Mobiliario y material	2.17 .15	3.41 .12	4.15 .24	5.40 .
Lenguaje y razonamiento	2.54 .16	3.58 .12	4.89 .19	5.50 .
Motricidad fina y gruesa	3.40 .20	4.18 .09	4.98 .15	5.83 .
Actividades creativas	2.56 .18	3.23 .09	4.11 .12	4.57 .
Desarrollo social	2.38 .18	3.10 .05	3.81 .16	3.75 .
Puntuación TOTAL	2.61 .13	3.51 .05	4.34 .08	5.29 .
Número de niños (5 años)	22.92 2.44	24.90 1.10	24.63 2.27	12.00 .
Número de niños (4 años)	2.58 1.97	1.40 .83	.19 .19	8.00 .

Observamos que las aulas de calidad inadecuada son las que obtienen puntuaciones inferiores en todas las áreas evaluadas; las aulas de calidad baja se sitúan en todas las subescalas por debajo que las de calidad buena; y la clase considerada de calidad excelente obtiene las mejores puntuaciones en todas las subescalas, con excepción del área de desarrollo social. Estos datos muestran que existe una homogeneidad entre todos los aspectos evaluados; aulas de diferente calidad presentan distintas puntuaciones en todos los aspectos evaluados y no solamente en algunos de ellos.

La subescala mejor puntuada en cada categoría de calidad es la correspondiente a materiales y actividades motrices; en el extremo opuesto se sitúa la subescala de desarrollo social, que es la menos puntuada. Una excepción son las aulas de calidad inadecuada que obtienen las peores puntuaciones en el área de mobiliario y materiales básicos de aprendizaje.

b. - Ratio/tamaño de grupo

La ratio o la proporción de alumnos por maestro, fue observada en las todas las aulas de preescolar de la muestra. Dado que en todos los centros visitados encontramos un maestro en cada aula, los resultados que puedan obtenerse de la variable ratio serán extensibles al tamaño del grupo, pues ambos tienen el mismo valor.

Se observaron aulas con diferentes valores de ratio, desde ocho a cuarenta alumnos por maestro; no obstante, la mayoría de las aulas se situaba en torno a la media (25 alumnos) (ver figura 3). Se aprecia que la mayor parte de las aulas se sitúan en torno a la mitad del histograma con una media de 24 a 30 niños por aula. En los extremos se sitúan las clases con un número reducido o claramente amplio.



Figura. 3.- Distribución de la ratio

c.- Relación entre la calidad de las aulas (ECERS) y la ratio

Numerosos autores ha considerado que la ratio es un indicador de la calidad de las aulas, y que en la medida que se asociaba con otros indicadores se predecía, en mayor medida, la calidad del centro.

Sobre esta base hemos calculado la relación entre el número de niños en el aula y la calidad de la misma (evaluada con la escala ECERS). Se ha obtenido el índice de correlación de Pearson entre las medias de cada subescala de ECERS y la ratio de dichas clases.

Los resultados obtenidos señalan que no hay correlación significativa. Parece que el número de niños en las aulas, en este caso con proporciones muy similares, no necesariamente se relaciona con la calidad de las clases (medida por ECERS) (ver cuadro 4).

Cuadro 4.- Relación ECERS y ratio

Subescalas de ECERS y Ratio	Correlación Probab*.	
Cuidados personales	.0614	.644
Mobiliario y materiales	-.1733	.189
Lenguaje y razonamiento	.0242	.855
Motricidad fina y gruesa	.0166	.901
Creatividad	-.1204	.364
Desarrollo social	-.0584	.660
Total ECERS (29 ítems)	-.0641	.630

* Ninguna de las correlaciones encontradas son estadísticamente significativas

Un análisis descriptivo de las aulas señala que las clases de calidad inadecuada presentan una media de 25.5 alumnos por aula, las clases de calidad baja de 26.03 y las de calidad buena 24.81 y la única clase de calidad excelente tiene a 12 niños en el aula (ver cuadro 5).

Cuadro 5.- Calidad de las aulas y número de niños

Calidad de las aulas	Número de aulas	Media de ratio o número de niños	Rango
Inadecuada	12	25.50	9-37
Baja	30	26.03	13-37
Buena	16	24.81	8-40
Excelente	1	12.00	

Observando los rangos, también se aprecia que son similares y que aulas de nueve niños se encuentran en clases de calidad inadecuada; a su vez, en aulas consideradas de buena calidad podemos encontrar cuarenta niños. Estos resultados señalan que no se observa asociación entre la medida de la calidad del aula (proporcionada por ECERS) y la ratio o el tamaño del grupo, teniendo en cuenta los valores que en esta investigación se han encontrado.

2.2.- Práctica educativa

a.- Actividades

a.1.- Contenido y expresión

a.2.- Tipo y realización

b.- El maestro en el aula

b.1.- Papel del profesor

b.2.- Relaciones y organización del aula

c.- Estilo educativo

c.1.- Análisis estadístico

c.2.- Descripción de estilos educativos

d.- Calidad de las aulas y práctica educativa

La práctica educativa en el aula fue valorada con el instrumento de observación "OAP" *Observación de Actividades Preescolares* (Palacios y Lera, 1991). Este instrumento ha sido diseñado para observar las actividades que se desarrollan en el aula, atendiendo a los niños y al maestro. En relación con los niños se observa el contenido, tipo, forma de realización y expresión de la actividad que estos realizan; del maestro se observa su papel en el aula, la relación con los niños y cómo tiene organizada la clase.

Los datos que se presentan pertenecen a cincuenta y ocho aulas¹; en cada clase se realizaron doce observaciones distribuidas en períodos de doce a quince minutos a lo largo de la jornada educativa (excluyendo el tiempo de recreo). El sistema de observación utilizado es excluyente; es decir, entre los posibles valores de cada categoría el observador debe anotar solamente uno de ellos. Las frecuencias en cada categoría concreta, observadas en las cincuenta y ocho aulas visitadas, aparecen en la siguiente gráfica (ver cuadro 6).

¹ Las observaciones realizadas en un aula de la muestra no han sido consideradas por irregularidades apreciadas durante la observación. Dos observadores, de forma independiente, anotaron en sus registros que la práctica educativa se desarrollaba de forma artificial y parecía haber sido especialmente diseñada para representarla ante ellos. Estas anotaciones nos hicieron dudar de la validez de los datos y, consecuentemente, decidimos prescindir de ellos.

Cuadro 6.-.- Análisis descriptivo de las observaciones realizadas

		N	Frecuencia	Media	Porcent.
Organización del aula	Un solo grupo	696	108	1.86	15.51%
	Por equipos	696	546	9.41	78.44%
	Rincones	696	0	.00	.00%
	Individualmente	696	42	.72	6.03%
Papel del profesor	Informa y/o estructura	696	277	4.78	39.79%
	Prepara materiales	696	54	.93	7.75%
	Supervisa/evalúa	696	286	4.93	41.09%
	Ausente	696	10	.17	1.43%
	Participa	696	24	.41	3.44%
	Otras	696	45	.78	6.46%
Relación alumnos profesor	La clase como grupo	696	233	4.02	33.47%
	Un grupo	696	38	.66	5.45%
	Niños individuales	696	334	5.76	47.98%
	No hay relación	696	91	1.57	13.07%
Tipo de actividad	Atención al profesor	696	120	2.07	17.24%
	Estructuradas	696	440	7.59	63.21%
	Semiestructuradas	696	79	1.36	11.35%
	Libres	696	26	.42	3.73%
	Transición	696	31	.53	4.45%
Contenido de la actividad	Lenguaje	696	115	1.98	16.52%
	Preescritura	696	157	2.71	22.55%
	Matemáticas	696	112	.95	8.02%
	Socio-natural	696	5	.09	.71%
	Música-ritmo	696	24	.41	3.44%
	Motricidad fina	696	177	3.05	25.43%
	Motricidad gruesa	696	19	.33	2.72%
	Lúdico	696	16	.28	2.29%
	Creatividad	696	15	.26	2.15%
	Otras	696	38	.66	5.45%
	No hay actividad	696	18	.31	2.58%
Realización de la actividad	Colectiva	696	210	3.62	30.17%
	En grupo	696	34	.59	4.88%
	Individual	696	452	7.79	64.94%
Expresión de la actividad	Verbal	696	161	2.78	23.13%
	Gráfica	696	434	7.48	62.35%
	Corporal/física	696	65	1.12	9.33%
	Otras	696	36	.62	5.17%

Los datos que figuran en el cuadro anterior ponen de manifiesto una interesante caracterización de la vida en el interior de las aulas preescolares: en una gran mayoría, los niños están sentados por grupos, con un profesor que está dando información y estructurando actividades, o está supervisando-evaluando lo que los niños hacen; el maestro se relaciona sobre todo con niños individuales y, en porcentaje algo menor, con el grupo clase; los niños se dedican fundamentalmente a realizar actividades estructuradas con un fuerte predominio del trabajo manipulativo (preescritura y motricidad fina), actividades que hacen sobre todo en solitario y que tienen una expresión gráfica.

A continuación comentaremos los resultados encontrados en cada categoría concreta, relacionados con las actividades que se desarrollan en el aula (contenido, expresión, tipo y forma de realización) y con rol del maestro (papel, tipo de relación maestro/niño y organización del aula).

a. - Actividades

a.1.- Contenido y expresión

El contenido de las actividades en esta etapa educativa es difícil de observar, pues numerosas actividades se realizan de forma global. En un intento de discriminar el objetivo final de la actividad en la que el niño se encontraba implicado, diferenciamos fundamentalmente si estaba relacionado con: lenguaje, matemáticas, experiencias sociales y naturales, música o sentido del ritmo, motricidad fina, motricidad gruesa, lúdicas y creativas. En caso de duda se anotaba una descripción de la actividad que posteriormente era codificada.

Las actividades de motricidad fina fueron observadas en mayor número de ocasiones (27%). Estas actividades consistían en picar, recortar, pegar, jugar con plastilina o colorear cualquier cosa; generalmente, se realizaban a partir de una lámina sin otro objetivo que la implicación de las habilidades manipulativas de los

niños.

Seguían las actividades de preescritura (22%) que aunque muy similares a las anteriores, en cierta medida, estimulaban el vocabulario y habilidades lingüísticas del niño. Se incluyen aquí la mayor parte de las típicas fichas de preescolar en las que el niño tiene que señalar la ropa de invierno, colorear todo lo que empiece por "a" o dibujar una letra determinada. Se observa que la principal diferencia entre estas actividades y las anteriores (motricidad fina) es que, supuestamente, el niño al realizar estas tareas, además de su implicación motriz, puede adquirir algunos conocimientos o conceptos.

Las actividades de lenguaje se sitúan en tercer lugar (17%), en este caso los niños participaban de alguna conversación con los adultos, escuchaban un cuento o alguna explicación.

Las actividades de matemáticas (16%) estaban relacionadas con los conceptos básicos y numéricos; la mayoría de ellas, consistían en discriminar qué conjunto tenía más o menos elementos, asociar cantidades a determinado número o colorear el objeto más grande, ancho o alto. También en este caso eran realizadas, mayoritariamente, a partir de una lámina.

El resto (18%) se distribuía entre períodos de transición (5%) y "varias" como cantar, saltar o simplemente no hacer nada. Las actividades lúdicas dentro del aula (por ejemplo juego de roles) y las creativas (modelar, pintar o crear algo) fueron observadas el 2% de las ocasiones (ver figura 4).

Contenido de la actividad

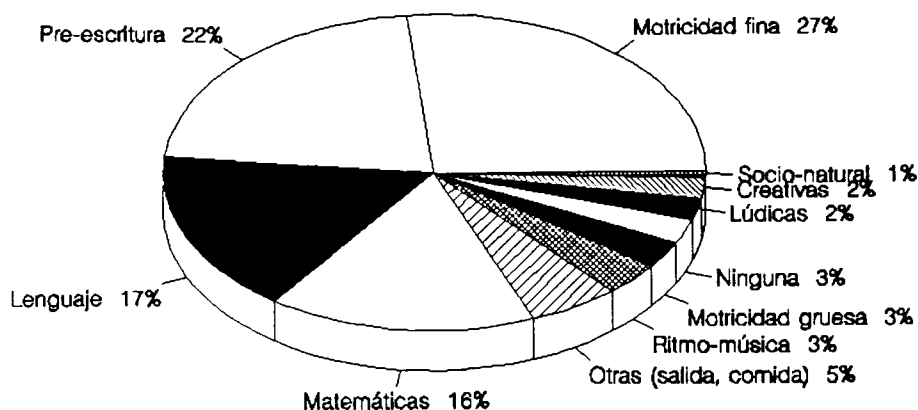


Figura. 4.-.- Contenido de la actividad

Se ha observado que las actividades de motricidad fina, preescritura y matemáticas, se realizaban generalmente a partir de una lámina; a partir de aquí, se puede afirmar que en torno al 65% de las actividades que los niños preescolares desarrollan implican la realización de fichas.

Para confirmar los resultados anteriores y por la dificultad que podía suponer aislar los contenidos concretos de las actividades, en el diseño del instrumento se contemplaba otra categoría llamada "expresión de la actividad". En este caso, se observaba si los niños se expresaban de manera verbal, gráfica o corporal durante la realización de la actividad. Un ejemplo de expresión verbal es cuando los niños cantan o hablan, y de gráfica si dibujan o colorean. La actividad de lectura de libros se consideró de expresión verbal. Los resultados encontrados podían confirmar si independientemente del contenido concreto, se estimulaba más en los niños sus habilidades verbales, manipulativas o corporales (ver figura 5).

Expresión de la actividad

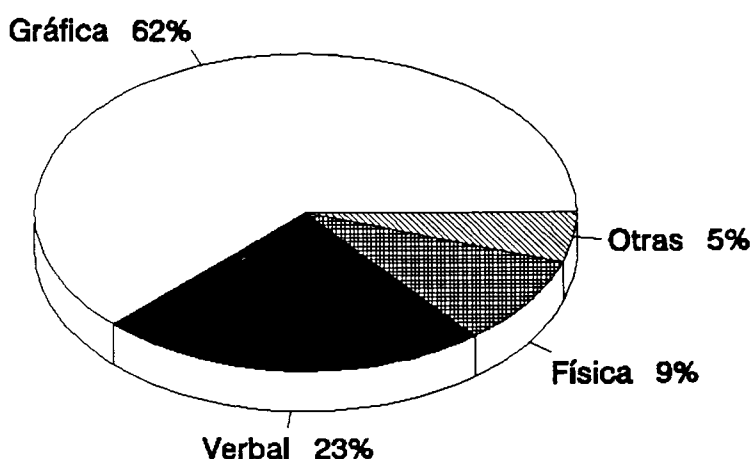


Figura. 5.-- Expresión de la actividad

Los resultados son coincidentes con los anteriores, los niños realizan el 62% de las ocasiones actividades de expresión gráfica y el 23% verbales. Las actividades relacionadas con el movimiento del cuerpo o físicas fueron observadas el 9% de las veces.

Estos resultados son parcialmente coincidentes con los encontrados por otros autores. Por ejemplo, se observa que los niños realizan en un 62% actividades de expresión gráfica o manipulativa, que corresponde con contenidos concretos de motricidad fina, preescritura y matemáticas, y en raras ocasiones juegan en el aula. Estos datos coinciden con los de Tizard (1988) en su investigación realizada con niños de cinco a siete años. En cambio, son opuestos a los encontrados por Goelman y Pence (1987) con niños de tres a cinco años, quienes citan que la mayor parte del tiempo los niños estaban implicados en actividades de juego dramático.

a.2.- Tipo y forma de realización

El tipo de actividad que realizan los niños ha sido contemplado atendiendo al criterio de flexibilidad de la propia actividad y de la directividad del maestro. Se ha definido como actividad estructurada aquella que tiene un fin determinado, normalmente es necesaria la intervención del maestro y en todos los casos el resultado es evaluable como correcto o incorrecto (por ejemplo la realización de una ficha de conjuntos, donde el niño asocia determinada cantidad de elementos a su cardinal correspondiente). Las actividades libres son las opuestas: aquellas que se realizan, normalmente, sin la intervención del maestro y nunca pueden ser valoradas como bien o mal, pues no tienen un fin predeterminado (por ejemplo juego de roles).

Dada la diversidad de actividades que normalmente ocurren en una clase de preescolar, estos criterios eran insuficientes; existían más actividades que no eran factibles de ser clasificadas como libres o estructuradas. Se creó una nueva categoría llamada actividades semiestructuradas que incluye todas aquellas que tienen cierto marco de estructura, pero dejan algún margen para actuar con libertad. Estas actividades correspondían, en su gran mayoría, a actividades de dibujo libre en las cuales el maestro estructuraba la actividad (momento de dibujar) pero dejaba a los niños que eligieran el motivo concreto.

Además de las anteriores, es muy frecuente observar en las clases de preescolar a los niños atendiendo al maestro (por ejemplo, en la narración de cuentos o explicación de algún concepto). En estos casos, a los niños se les exige que presten atención o que participen en la medida que el maestro lo solicita. Estas actividades, según los criterios expuestos, serían estructuradas pues los niños no pueden hacer otra cosa que mirar y escuchar al maestro. No obstante, dada la alta frecuencia con que esto ocurre y la gran diferencia que existe entre esta actividad y las típicas que se incluían en la categoría de estructuradas (colorear, escribir, recortar), decidimos contemplarla de forma aislada; sin embargo, somos conscientes

de que "atención al profesor" se trata una actividad estructurada.

La siguiente figura (ver figura 6) ilustra la cantidad de observaciones correspondientes a uno u otro tipo de actividad.

Tipo de actividad

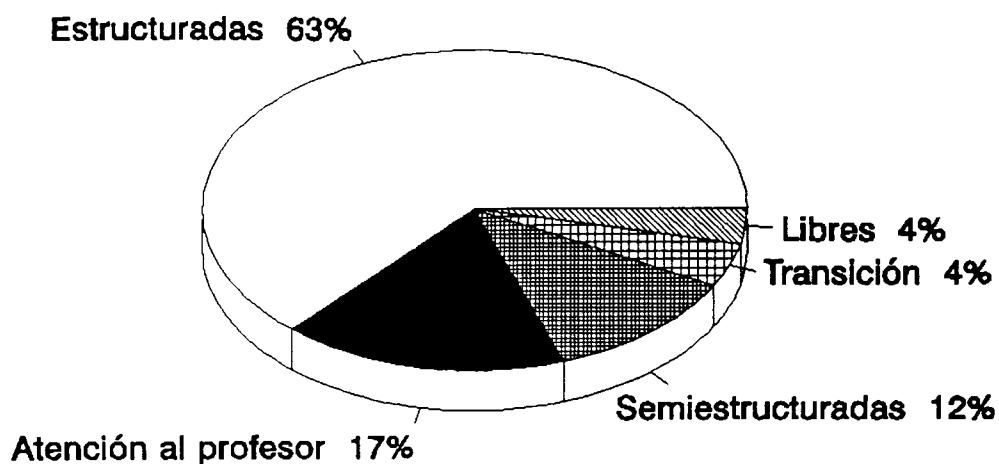


Figura. 6.-.- Tipo de actividad

Se observa que las actividades estructuradas (el niño hace lo que el maestro ha dispuesto) son realizadas en el 63% de las ocasiones. Le siguen atención al profesor (17%), semiestructuradas (12%), períodos de transición (4%) y actividades libres (4%).

Se pone de manifiesto que los niños preescolares dedican buena parte de su tiempo a realizar actividades altamente dirigidas, mientras que, las actividades libres se sitúan en último lugar.

El tipo de actividad se ha relacionado en todas las ocasiones con la

interacción adulto/niño o niño/niño que facilitaban. Sobre esta base hemos observado si los niños realizan las actividades de forma individual (normalmente las estructuradas), colectiva (generalmente atención al profesor) o en grupos (generalmente las libres) (ver figura 7).

Realización de la actividad

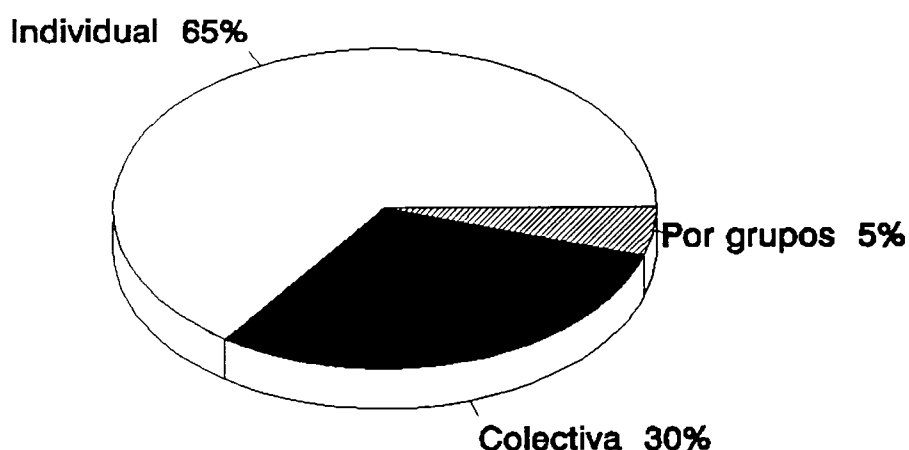


Figura. 7.-- Realización de la actividad

El gráfico confirma los anteriores resultados: los niños se implican fundamentalmente en actividades individuales (65%), le siguen las colectivas (30%) y posteriormente en grupo (5%).

Los resultados generales, sobre las actividades que los niños realizan durante su jornada educativa, parecen señalar que se dedican fundamentalmente a realizar actividades de preescritura y motricidad fina, altamente estructuradas y de realización individual. Una posible interpretación a estos datos es que la etapa de preescolar se considera actualmente un período de preparación para la escuela, y el niño pasa largos períodos trabajando en solitario con lápiz y papel, sentado en sus

mesa y esperando la aprobación del maestro sobre el resultado final de su tarea.

b. - El maestro en el aula

b.1.- Papel del profesor

Conocer qué hace el maestro a lo largo de un día en la clase nos da información sobre sus principales funciones y cómo distribuye su tiempo. Concretamente, hemos observado si el maestro se dedica a informar a los niños y/o estructurar sus actividades, supervisar y evaluar sus trabajos, participar con ellos, preparar materiales o no estar en el aula (ver figura 8).

Papel del profesor

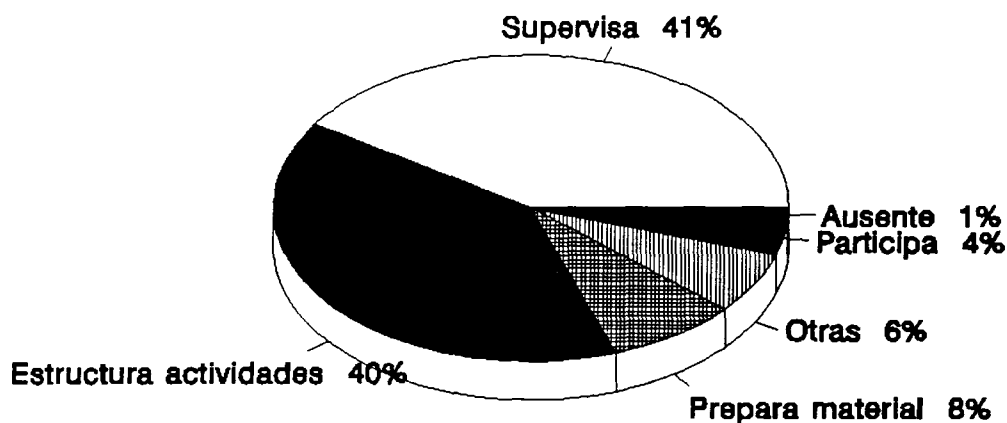


Figura. 8.-.- Papel del profesor

Los resultados señalan que el maestro durante una jornada educativa realiza fundamentalmente tareas de supervisar a los niños (41%) y estructurar actividades

o informar (40%); la siguiente tarea que más ocupa su tiempo es el preparar materiales (8%), seguida de otras (6%), participar con los niños en las actividades (4%) y ausente (1%). Estos resultados se relacionan con los encontrados por Fleming y col. (1991), quienes señalan que el 9% de las veces el maestro se dedicaba a preparar materiales y actividades que implicaban no relación con los niños. El análisis efectuado de los resultados encontrados por Saracho (1988) señala conclusiones muy similares.

b.2.- Relaciones y organización del aula

El tipo de interacciones que el maestro mantiene con los niños ha sido una cuestión bastante debatida. Unos defendían que la relación individual con los niños era la más adecuada, mientras que otros argumentaban que la relación maestro-gran grupo podía ser de la misma calidad. Como ya ha sido comentado en la revisión teórica otros aspectos deben ser considerados, por ejemplo el contenido concreto de la interacción.

En este trabajo se observó si el maestro estaba interactuando con el grupo como clase, con grupos de niños, con niños individuales o si no había relación (ver figura 9).

Relación profesor/niños

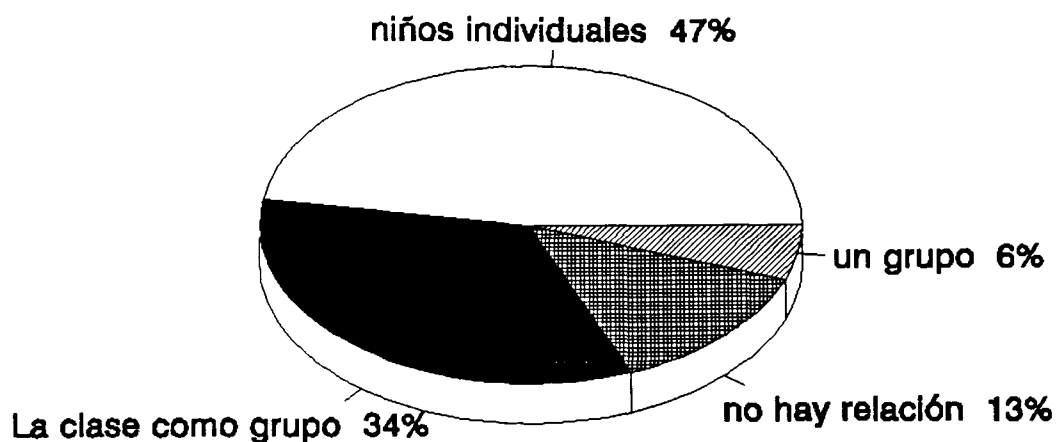


Figura. 9.-- Relación alumno/profesor

Los resultados señalan que el maestro se relaciona más frecuentemente con niños individuales (47%), le sigue con la clase como grupo (13%), y solo el 5% corresponde a la interacción con grupos pequeños. El resto (13%) el maestro no se relacionaba con los niños.

Si relacionamos estos resultados con los obtenidos del papel del profesor, parece que cuando el maestro se relaciona con los niños de forma individual es para supervisar su trabajo; sin embargo, cuando proporciona información lo hace, principalmente, con la clase como grupo. Podemos interpretar que el 5% de las relaciones maestro-grupo pequeño corresponde al 4% que participa de sus actividades.

Es importante anotar que si bien el maestro se relaciona en pocas ocasiones con un grupo de niños (5%), la organización espacial de las clases no refleja lo mismo. Se observó que el 79% de las ocasiones las clases estaban organizadas por equipos o pequeños grupos, el 15% en forma de gran grupo y el 6% de forma

individual. En este caso, no se observa relación entre la organización del aula y el posible tipo de interacción que el maestro puede tener con los niños (ver figura 10).

Organización del aula

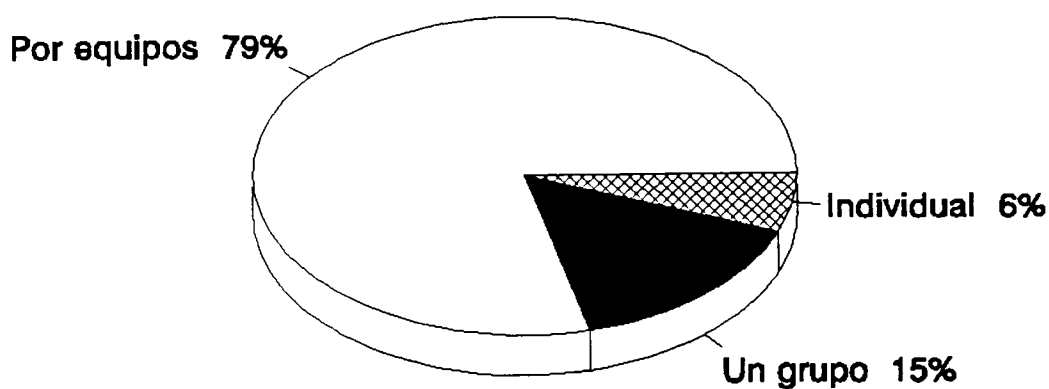


Figura. 10.-- Organización espacial del aula

c. - Estilo educativo

A partir de los datos de la observación en el aula nos planteamos si era posible discriminar distintos estilos educativos. Realizamos un análisis considerando todas las categorías anteriormente mencionadas de forma conjunta.

c.1.- Análisis estadístico

El análisis estadístico utilizado ha sido el quick cluster, procedimiento que asocia aquellos sujetos con puntuaciones similares en cada una de las variables registradas. El algoritmo usado para clasificar a los sujetos, siguiendo este

procedimiento, está basado en la distancia más cercana al centro. Es decir, un caso es asignado a un cluster cuando la distancia entre este sujeto y el centro del cluster es la más pequeña. En este estudio, los centros de los clusters han sido estimados a partir de los mismos datos.

Inicialmente se optó por una biclasificación, a través de la cual se observaban dos perfiles de profesores bastante diferentes en cuanto a su práctica en el aula. Con esta clasificación se obtuvieron dos tipos de profesores: A y B (ver cuadros 7, 8 y 9).

En el siguiente cuadro (ver cuadro 7) aparece la salida del análisis. Teniendo en cuenta el total de variables se han obtenido dos clases de maestros (A y B); cada clase tiene una puntuación central en cada variable (centros de clusters).

Cuadro 7.-. Centros clusters A-B

***** QUICK CLUSTER *****						
Centros de Cluster						
Cluster	<u>Contenido de la actividad</u>					
	LENGUA.	PREESCR.	MATEMAT.	SOCIAL	CREAT	MUSICA
A	2.8571	2.3810	1.809	.1905	.5714	.7619
B	1.4865	2.8919	2.000	.0270	.0811	.2162
	LUDICA	MOT.GRUE.	MOT.FINA	OTRAS	NADA	
A	.1905	.4286	1.9524	.7143	.1429	
B	.3243	.2703	3.6757	.6216	.4054	
<u>Expresión de la actividad</u>						
	VERBAL	GRAFICA	CORPORAL	OTRA		
A	4.0952	5.9048	1.5238	.4762		
B	2.0270	8.3784	.8919	.7027		
<u>Tipo de actividad</u>						
	ATENCION	ESTRUCTUR.	SEMIESTRUC.	LIBRE	TRANSIC	
A	3.3810	6.4286	1.0952	.8095	.3333	
B	1.3243	8.2432	1.5135	.2432	.6486	
<u>Realización de la actividad</u>						
	COLECTIVA	GRUPOS	INDIVIDUAL			
A	5.2857	1.0000	5.7143			
B	2.6757	.3514	8.9730			
<u>Papel del profesor</u>						
	PREPARA	INFOR/ESTR.	SUPERVISA	AUSENTE	COMPARTE	OTRAS
A	.7143	6.2381	4.0000	.0952	.5238	.4286
B	1.0541	3.9459	5.4595	.2162	.3514	.9730
<u>Relación profesor/alumnos</u>						
	TODOS	ALGUNOS	UNO	NO HAY RELACION		
A	6.3333	.5714	4.2381	.8571		
B	2.7027	.7027	6.6216	1.9730		
<u>Organización espacial</u>						
	GRUPO	EQUIPOS	INDIVID.			
A	3.0952	8.0476	.8571			
B	1.1622	10.1892	.6486			
<u>Número de casos en cada cluster.</u>						
A		21.0				
B		37.0				
<u>Distancia final entre los centros de los clusters</u>						
cluster	A	B				
A	.0000					
B	8.9021	.0000				

En la siguiente salida (ver cuadro 8) aparecen los cincuenta y ocho sujetos, el cluster al cual ha sido asignado y la distancia al mismo.

Cuadro 8. - Distancias de los sujetos al centro del cluster

SUJETO	Cluster	Distancia
0	B	15.405
1	B	11.469
5	B	10.176
9	B	13.030
31	B	9.745
33	A	12.994
37	A	13.562
53	B	10.509
55	B	17.188
59	A	12.185
61	B	7.641
67	B	1.996
69	A	7.473
71	A	14.449
75	A	12.771
77	A	16.002
81	B	10.547
89	A	15.057
93	B	15.445
95	A	14.281
101	A	11.234
103	A	14.586
105	B	12.902
109	B	16.175
115	B	14.247
117	B	15.360
119	B	13.436
121	A	13.987
133	A	14.058
139	B	15.979
141	B	11.904
143	B	15.341
151	B	15.467
161	B	10.388
163	B	15.430
169	B	14.955
177	B	14.343
183	A	17.289
189	B	12.057
191	B	12.546
197	B	15.587
203	B	16.056
207	A	13.989
209	B	13.428
213	A	15.258
215	B	20.381
217	B	11.139
221	B	5.701
233	A	14.433
235	A	16.999
243	B	7.045
247	B	18.220
249	A	18.836
251	B	10.958
259	B	8.244
261	A	12.241
265	A	19.550
271	B	12.852

Seguidamente (ver cuadro 9), aparece un análisis de la varianza proporcionado por el procedimiento quick-cluster; las medias en cada variable observada entre los dos grupos o estilos de maestros (A y B) son comparadas, finalmente, figura la el estadístico F y la significatividad de las diferencias observadas.

Cuadro 9.- Diferencias e.s. A-B

ANÁLISIS DE LA VARIANZA: VARIABLES POR CLUSTERS A Y B						
<i>Contenido de la actividad</i>						
Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
LENGUAJE	25.1681	1	1.5324	56	16.4239	.000
PREESCRIT.	3.4973	1	5.4021	56	.6474	.424
MATEMAT.	.4860	1	5.1650	56	.0941	.760
SOCIAL	.3579	1	.1823	56	1.9628	.167
CREATIV.	4.5167	1	1.0473	56	4.3129	.042
MUSICAL	3.9892	1	.6443	56	6.1917	.016
LUDICA	.2400	1	.4883	56	.4915	.486
MOT. GRUESA	.3357	1	.7936	56	.4230	.518
MOT. FINA	39.7843	1	5.4832	56	7.2556	.009
OTRAS	.1150	1	.5534	56	.2079	.650
NADA	.9234	1	.4195	56	2.2015	.143
<i>Expresión de la actividad</i>						
Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
VERBAL	57.3037	1	2.1211	56	27.0158	.000
GRAFICA	81.9705	1	2.7949	56	29.3290	.000
CORPORAL	5.3495	1	1.6572	56	3.2280	.078
OTRA	.6873	1	.5530	56	1.2429	.270
<i>Tipo de actividad</i>						
Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
ATENCION	56.6636	1	2.4832	56	22.8186	.000
ESTRUCTUR.	44.1153	1	5.4635	56	8.0746	.006
SEMIESTRUCT.	2.3438	1	3.5188	56	.6661	.418
LIBRE	4.2959	1	1.0009	56	4.2922	.043
TRANSICION	1.3319	1	.5911	56	2.2535	.139
<i>Realización de la actividad</i>						
Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
COLECTIVA	91.2614	1	2.2927	56	39.8044	.000
GRUPOS	5.6365	1	.9006	56	6.2588	.015
INDIVID.	142.2586	1	2.8439	56	50.0223	.000
<i>Papel del maestro</i>						
Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
INFORM/ESTR.	70.3848	1	3.7090	56	18.9770	.000
SUPERVISA	28.5349	1	4.9498	56	5.7649	.020
PREPARA	1.5465	1	1.8960	56	.8157	.370
AUSENTE	.1961	1	.2514	56	.7798	.381
COMPARTE	.3984	1	.4941	56	.8064	.373
OTRAS	3.9704	1	1.5735	56	2.5233	.118
<i>Relación maestro/niños</i>						
Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
TODOS	176.5864	1	2.6499	56	66.6380	.000
ALGUNOS	.2309	1	1.8370	56	.1257	.724
UNO	76.1085	1	5.4020	56	14.0889	.000
NO RELACION	16.6797	1	3.2062	56	5.2024	.026
<i>Organización espacial del aula</i>						
Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
GRUPO	50.0600	1	6.3007	56	7.9452	.007
EQUIPOS	61.4409	1	10.8326	56	5.6718	.021
INDIVID.	.5823	1	7.5179	56	.0775	.782

Este análisis ha revelado dos tipos de profesores: A y B. El primer grupo está integrado por veintiún docentes y el segundo por treinta y siete. Aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas las categorías observadas. Respecto al contenido de la actividad, los maestros tipo A destacan en el desarrollo de las actividades de lenguaje, creatividad y música; mientras que los maestros tipo B lo hacen en las de motricidad fina. En la expresión de la actividad, los del tipo A destacan en las actividades que requieren una expresión verbal y los del tipo B en gráfica. En cuanto al tipo de actividad, los maestros del tipo A proponen más actividades de "atención" y libres, mientras los del tipo B llevan a cabo más actividades estructuradas. En la realización de la actividad, los maestros A llevan a cabo más tareas de tipo colectivo que los del tipo B, en los que predominan las de individuales. El papel del maestro tipo A en el aula es de organizar y estructurar actividades, mientras que el tipo B se dedica mayoritariamente a supervisar el trabajo de los niños. En cuanto a la relación con los niños, si bien el maestro A se relaciona con todos al mismo tiempo, el tipo B lo hace principalmente con niños individuales. Ambos tipos de maestro tienen una organización espacial por equipos, sin embargo el tipo A hace más uso de una organización en gran grupo que el tipo B.

Aunque hemos encontrado dos estilos bien diferentes de maestros, nos planteamos si era posible subdividir nuevamente el grupo B pues, probablemente, podían existir más diferencias entre los treinta y siete sujetos que lo componían. Así se hizo y se obtuvo una nueva clasificación de dos y treinta y cinco profesores. Evidentemente, se encontraban dentro de este grupo dos profesores diferentes al resto de la muestra; un análisis descriptivo señaló que estos maestros eran los únicos que tenían a los niños sentados de forma individual.

Volvíamos a subdividir el grupo B sin contemplar la variable "organización del aula". El resultado reveló dos grupos de maestros, B1 con veintitrés sujetos y B2 con catorce (ver cuadros 10, 11 y 12).

En el siguiente cuadro aparecen las puntuaciones que identifican los centros

de los dos clusters para cada variable contemplada en el análisis (ver cuadro 10).

Cuadro 10.- Centros clusters B1-B2

***** QUICK CLUSTER *****

Centros finales de los clusters

Contenido de la actividad

Cluster	LENGUAJE	PREESCRIT	LOGICA	SOCIAL	CREAT
B1	1.4783	3.9565	1.7891	.0435	.0870
B2	1.5000	1.1429	2.2016	.0000	.0714

Cluster	MUSICA	LUDICA	MOT.GRUESA	MOT.FINA	OTRAS	NADA
B1	.3043	.3043	.3043	2.5217	.6957	.4348
B2	.0714	.3571	.2143	5.5714	.5000	.3571

Expresión de la actividad

Cluster	VERBAL	GRAFICA	CORPORAL	OTRA
B1	2.4091	7.9091	.9091	.7727
B2	1.4667	9.0667	.8667	.6000

Tipo de actividad

Cluster	ATENC.	ESTRUC.	SEMIESTR.	LIBRE	TRANSIC.
B1	1.4545	9.0909	.5000	.1364	.8182
B2	1.1333	7.0000	3.0000	.4000	.4000

Realización de la actividad

Cluster	COLECT.	GRUPOS	INDIVID.
B1	3.0455	.2727	8.6818
B2	2.1333	.4667	9.4000

Papel del maestro

Cluster	INFORMA/ESTRUC	SUPERV.	PREPARA	AUSENTE	COMPARTE	OTRAS
B1	4.3636	5.7273	.6364	.1364	.3636	.7727
B2	3.3333	5.0667	1.6667	.3333	.3333	1.2667

Relación maestro/niños

Cluster	TODOS	ALGUNOS	UNO	NO RELACION
B1	2.7727	.5909	7.6364	1.0000
B2	2.6000	.8667	5.1333	3.4000

Distancia final entre los clusters

Cluster	B1	B2
B1	.0000	
B2	6.7666	.0000

Número de casos en cada cluster

Cluster	
B1	23
B2	14

Los sujetos que han sido asignados a cada cluster y su distancia al mismo puede observarse en el cuadro 11.

Cuadro 11.- Distancia de los sujetos B1-B2

SUJETO	Cluster	Distancia
0	B1	14.045
1	B2	7.808
5	B2	10.241
9	B1	11.688
31	B1	13.068
53	B1	8.871
55	B1	12.661
61	B1	6.545
67	B1	11.987
81	B1	9.532
93	B2	14.166
105	B1	11.178
109	B2	12.266
115	B2	11.606
117	B1	13.510
119	B2	8.750
139	B1	13.214
141	B1	11.497
143	B1	14.383
151	B2	13.902
161	B2	11.166
163	B2	1.643
169	B2	12.177
177	B1	14.711
189	B1	6.974
191	B1	9.830
197	B2	12.583
203	B1	14.179
209	B2	10.726
215	B1	1.946
217	B1	11.280
221	B1	9.964
243	B1	8.349
247	B1	11.042
251	B2	10.221
259	B2	11.231
271	B1	13.152

Un análisis de las medias correspondientes a cada variable en los dos grupos de maestros (B1 y B2) señala que existen diferencias entre ellos (ver cuadro 12); no obstante, estas diferencias son estadísticamente significativas solamente en algunas variables. En relación con el contenido de la actividad, los datos señalan que el maestro tipo B1 se dedica a realizar más actividades de preescritura mientras que, el tipo B2 lo hace de motricidad fina; de forma consistente, atendiendo al tipo de actividad, los maestros B1 proponen más actividades estructuradas que los B2, que

realizan tareas semiestructuradas en mayor proporción. También se observan diferencias en la relación con los niños, aunque ambos se dirigen mayormente a niños individuales, el maestro tipo B1 lo hace en más ocasiones que B2 quien, con bastante frecuencia, no se relaciona con ninguno de ellos.

Cuadro 12.- Diferencias e.s. B1-B2

Análisis de la varianza: variables y tipo de maestro (B1 y B2)

Contenido de la actividad

Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
LENGUAJE	.0041	1	1.0640	35	.0039	.951
PREESCRIT.	68.8968	1	4.3620	35	15.7947	.000
SOCIAL	.0165	1	.0273	35	.6020	.443
CREATIV.	.0021	1	.1358	35	.0154	.902
MUSICA	.4721	1	.5085	35	.9284	.342
LUDICA	.0243	1	.5167	35	.0469	.830
MOT. GRUESA	.0706	1	.6065	35	.1164	.735
MOT. FINA	80.9404	1	5.0619	35	15.9900	.000
OTRAS	.3331	1	.4677	35	.7123	.404
NADA	.0525	1	.5962	35	.0880	.768

Expresión de la actividad

Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
VERBAL	4.6748	1	1.9514	35	2.3957	.131
GRAFICA	6.8176	1	3.3681	35	2.0241	.164
CORPORAL	.0303	1	1.1868	35	.0255	.874
OTRA	.3881	1	.5526	35	.7023	.408

Tipo de actividad

Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
ATENCION	.7416	1	1.2962	35	.5722	.454
ESTRUCTUR.	52.6493	1	3.4332	35	15.3354	.000
SEMIESTRUC.	65.1470	1	2.8599	35	22.7795	.000
LIBRE	.7735	1	.2868	35	2.6974	.109

Realización de la actividad

Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
COLECTIVA	4.7944	1	2.3804	35	2.0141	.165
GRUPOS	.4976	1	.3981	35	1.2499	.271
INDIV	2.2028	1	2.8791	35	.7651	.388

Papel del maestro en el aula

Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
INFOR/ESTRUC	7.8080	1	3.7738	35	2.0690	.159
PREPARA	4.4788	1	1.7547	35	2.5525	.119
SUPERV	3.3911	1	6.4514	35	.5256	.473
AUSENTE	.4473	1	.3378	35	1.3241	.258
COMPARTE	.0008	1	.5838	35	.0013	.972
OTRAS	3.3239	1	2.1614	35	1.5378	.223

Relación maestro/ alumnos

Variable	MS Cluster	gl	MS Error	gl	F	Prob
TODOS	.3881	1	1.9812	35	.1959	.661
ALGUNOS	1.1490	1	2.5880	35	.4440	.510
UNO	44.6064	1	5.3742	35	8.3001	.007
NO-RELACION	38.8115	1	3.1475	35	12.3310	.001

Los análisis realizados nos han permitido obtener tres clases de maestros con diferente práctica educativa: tipo A, B1 y B2. Seguidamente aparece la tabla de frecuencias de cada categoría observada. Estos datos nos ayudarán a entender con mayor claridad qué hace cada tipo de maestros en las aulas y qué los hace diferentes unos de otros (ver cuadro 13).

Observación Actividades Preescolares		Perfil A N = 21			Perfil B1 N = 23			Perfil B2 N = 14		
Aspectos	Categorías	Frec	Suma	Porc.	Frec	Suma	Porc.	Frec	Suma	Porc.
Organización del aula	Un solo grupo	252	65	25.7%	276	24	8.6%	168	19	11.3%
	Por equipos	252	169	67.1%	276	228	82.6%	168	149	88.6%
	Individualmente	252	18	7.1%	276	24	8.6%	168	0	0.0%
Papel del profesor	Informa y/o estructura	252	131	51.9%	276	99	35.8%	168	47	27.9%
	Prepara materiales	252	15	5.9%	276	18	6.5%	168	21	12.5%
	Supervisa /evalúa	252	84	33.3%	276	131	47.4%	168	71	42.2%
	Ausente	252	2	0.7%	276	3	1.1%	168	5	2.9%
	Participa	252	11	4.3%	276	8	2.8%	168	5	2.9%
	Otras	252	9	3.5%	276	17	6.1%	168	19	11.3%
Relación alumnos profesor	La clase como grupo	252	133	52.7%	276	64	23.2%	168	36	21.4%
	Un grupo	252	12	4.7%	276	13	4.7%	168	13	7.7%
	Niños individuales	252	89	35.3%	276	172	62.3%	168	73	43.4%
	No hay relación	252	18	7.1%	276	27	9.7%	168	46	27.3%
Tipo de actividad	Atención al profesor	252	71	28.1%	276	33	11.9%	168	16	9.5%
	Estructuradas	252	135	53.5%	276	211	76.4%	168	94	55.9%
	Semiestructuradas	252	23	9.1%	276	11	3.9%	168	45	26.7%
	Libres	252	17	6.7%	276	3	1.1%	168	6	3.5%
	Transición	252	7	2.7%	276	18	6.5%	168	6	3.5%
Contenido de la actividad	Lenguaje	252	60	23.8%	276	34	12.5%	168	21	12.5%
	Preescritura	252	50	19.8%	276	91	32.9%	168	16	9.5%
	Matemáticas	252	38	15.0%	276	43	15.5%	168	31	18.4%
	Socio-natural	252	4	1.5%	276	1	0.3%	168	0	0.0%
	Música-ritmo	252	16	6.3%	276	7	2.5%	168	1	0.59%
	Motricidad fina	252	41	16.2%	276	58	21.0%	168	78	46.4%
	Motricidad gruesa	252	9	3.5%	276	7	2.5%	168	3	1.78%
	Lúdicas	252	4	1.5%	276	7	2.5%	168	5	2.9%
	Creatividad	252	12	4.7%	276	2	0.7%	168	1	0.5%
	No hay actividad	252	3	1.1%	276	10	3.6%	168	5	2.9%
Realización de la actividad	Colectiva	252	111	44.0%	276	68	24.6%	168	31	18.4%
	En grupos	252	21	8.3%	276	6	2.1%	168	7	4.1%
	Individual	252	120	47.6%	276	202	73.1%	168	130	77.3%
Expresión de la actividad	Verbal	252	86	34.1%	276	53	19.2%	168	22	13.1%
	Gráfica	252	124	49.2%	276	185	67.0%	168	125	74.4%
	Corporal/física	252	32	12.6%	276	20	7.2%	168	13	7.7%
	Otra	252	10	3.9%	276	18	6.5%	168	8	4.7%

c.2.- Descripción de estilos educativos

CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS DEL GRUPO A

Actividades

Contenido y expresión: llevan a cabo frecuentemente actividades de lenguaje (24%) (dialogar con los niños, contar cuentos, etc.) seguidas de actividades de preescritura (20%) y motricidad fina (16%). La mitad de estas actividades son de expresión gráfica (49%), pero aquellas de expresión verbal también son frecuentemente observadas (34%).

Tipo y realización de la actividad: proponen actividades estructuradas (53%) seguidas de atención al profesor (28%), semiestructuradas (9%) y libres (7%). Los niños realizan las actividades de forma individual (48%) en similares proporciones que las colectivas (44%), y son los más se implican en tareas por grupos (8%).

El maestro en el aula

Papel del maestro: se dedican principalmente a informar y/o estructurar actividades (52%), distribuyendo el resto del tiempo entre tareas de supervisar (33%), preparar materiales (6%) y participar de las mismas actividades que sus alumnos (5%).

Relación con los niños: se relacionan sobre todo con el grupo clase (53%) y, posteriormente, con niños individuales (35%). Aunque con alta frecuencia organizan el aula en pequeños grupos (67%), también hacen uso de la disposición en un solo grupo (26%).

Estilo educativo: este tipo de maestro realiza actividades con los niños de forma verbal, en las cuales es necesario mantener la atención y se realizan de forma colectiva. Frecuentemente, desempeña un papel de informar y estructurar actividades ante todos los niños al mismo tiempo, considerando la clase como grupo.

CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS DEL GRUPO B1

Actividades

Contenido: el contenido de las actividades es de preescritura (32%) seguido de motricidad fina (21%); la expresión de estas actividades es, fundamentalmente, gráfica (66%) y sólo el 20% es verbal.

Tipo: la mayoría de las actividades son estructuradas (76%), dejando un estrecho margen para las actividades de atender al profesor (12%) o semiestructuradas (4%), y las libres son prácticamente inexistentes (1%). Los niños trabajan mayoritariamente de forma individual (72%), a veces de forma colectiva (25%) y casi nunca en grupos (2%).

El maestro en el aula

Papel del maestro: su papel principal en el aula es el supervisar el trabajo de los niños (48%) y en segundo lugar estructurar actividades o informar (36%)

Relación con los niños: la relación que mantiene con los alumnos es mayoritariamente niño a niño (63%), seguida de la clase como grupo (23%). La organización espacial del aula es en pequeños grupos (82%).

Estilo educativo: Este tipo de maestro se caracteriza por pasar el mayor tiempo en el aula supervisando el trabajo de los niños; las tareas en las que se implican corresponden, generalmente, a fichas típicas de preescritura y motricidad fina, altamente estructuradas y de realización individual. Los niños se dedican a dibujar, pegar, picar y recortar, excepto en los momentos de atención al profesor, quien les explica como se debe hacer la ficha del día.

CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS DE GRUPO B2

Actividades

Contenido: fundamentalmente realizan actividades de motricidad fina (50%), matemáticas (18%) y preescritura (9,5%); todas ellas de expresión gráfica (75%).

Tipo: la mayoría de las actividades que realizan los niños son estructuradas (59%), pero también realizan un considerable porcentaje de semiestructuradas (25%); sin embargo, todas ellas son realizadas de forma individual (78%).

El maestro en el aula

Papel del maestro: se dedica en primer lugar a supervisar (42%), después a informar o estructurar actividades (28%) y, en considerables proporciones, a preparar materiales (13%), "otras" (11%) y ausente (3%). La categoría de "otras" corresponde a tareas que difícilmente podían ser clasificadas, normalmente eran dar vueltas por el aula, fumarse un cigarrillo o hablar con otro adulto; en cualquier caso, nunca implicaban relaciones con los niños.

Relaciones con los niños: se relaciona principalmente con niños individuales (43%), con ninguno de ellos (28%) y, en menor medida, con la clase como grupo (22%). La organización espacial es bastante similar a los anteriores estilos: los niños están sentados, principalmente, en pequeños grupos (89%).

Estilo educativo: Observamos que este tipo de profesor se caracteriza por supervisar el trabajo de los niños en menor medida que el maestro B1; en cambio, dedica buena parte de su tiempo a preparar materiales, salir de la clase o hablar con otro maestro. Estas conductas se reflejan en menor cantidad de relaciones con los niños. Predominan las actividades estructuradas (fichas) y semiestructuradas (jugando con plastilina, coloreando o picando), de expresión gráfica y que se realizan de manera individual.

Estos resultados nos llevan a deducir que todos los maestros observados hacen cosas muy parecidas durante más de la mitad del tiempo que los niños están en el aula. Todos ellos se dedican a informar a la clase como grupo de la actividad a realizar; ésta es estructurada, individual, se realiza a partir de una lámina, tiene un contenido de preescritura o motricidad fina y supone una expresión gráfica por parte de los niños. Una vez los niños han iniciado su trabajo, los maestros pasan a supervisar los resultados relacionándose, en este caso, con los niños de forma individual.

Si bien las características mencionadas parecen ser comunes a los tres tipos de maestros encontrados, también hemos observado que hacen cosas diferentes durante el resto del tiempo que están en el aula: el maestro tipo A se dedica a estimular la participación de los niños en el aula, se dirige a ellos de forma colectiva, los implica en actividades de lenguaje, realizadas en gran-grupo y que exigen que estén atentos a los mensajes del maestro. Este estilo de maestros será llamado **menos-tradicional**, pues aparece diferente a los anteriores, pero con una importante base común a ellos.

Los maestros tipo B1, además de las actividades comunes que desarrolla, proponen a los niños tareas muy parecidas, de motricidad fina y fichas típicas con cierto carácter escolar. Su función sigue siendo la de explicar antes de comenzar el trabajo, para supervisarlos después de manera individual. Este estilo de maestro será llamado **tradicional académico** dada la alta directividad y estructura que se observa en su práctica y por la importancia que parece atribuir a contenidos más relacionados con el ámbito escolar.

En tercer lugar tenemos el grupo compuesto por los maestros tipo B2, quienes además de las cosas similares que comparten con los otros, propone actividades menos directivas y estructuradas. Estos docentes se dedican más a desarrollar actividades que no se relacionan con un contenido académico concreto; supervisan menos la realización de las actividades y, mientras los niños trabajan - cada uno en su sitio, con plastilina o lapices de colores-, ellos se dedican a preparar nuevos materiales u otras cosas. Les llamaremos **tradicionales permisivos** ya que ejercen menos grado de control sobre los alumnos y el resultado final de sus trabajos.

En el siguiente cuadro aparece la distribución de los maestros en cada tipo de práctica educativa (ver cuadro 14).

Cuadro 14. - Descripción de los tipos de práctica educativa

Práctica educativa	Número	Porcentaje
Tipo A: Menos tradicional	21	36.20%
Tipo B1: Tradicional-académico	23	39.65%
Tipo B2: Tradicional-permisivo	14	24.13%

d. - Calidad de las aulas y práctica educativa

Sobre la base que la calidad de las aulas puede ser un indicativo de calidad, nos preguntamos si existe relación entre los tres tipos de prácticas educativas (menos-tradicional, tradicional académico y tradicional preescolar) y la calidad de las aulas valorada por ECERS.

Seguidamente aparecen las puntuaciones obtenidas en ECERS por cada tipo de maestro (ver cuadro 15).

Cuadro 15.-. -Práctica educativa y puntuación en ECERS

ECERS	Tipos de maestros							
	A (21)		B1 (23)		B2 (14)		A-B1	sig.F
	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media		
C.personales	.85	3.87	.821	3.31	1.24	3.59	.173	
Mobiliario	.88	3.76	1.18	3.13	.837	3.35	.118	
Lenguaje	.94	4.39	.99	3.31	.99	3.60	.002	**
Motricidad fina/gruesa	.64	4.60	.92	3.4	.70	4.33	.021	*
Creatividad	.70	3.58	.89	3.94	.58	3.29	.278	
D.social	.55	3.42	.75	2.89	.73	3.16	.044	*
Media TOTAL	.49	3.94	.80	3.31	.64	3.59	.011	**

* :p<.05

** :p<.01

Se aprecia que los maestros con una práctica tradicional académica (B1) presentan puntuaciones inferiores en todas las subescalas de ECERS, seguidos de los tradicionales-permisivos (B2) y los menos-tradicionales (A).

Las diferencias entre ellos son estadísticamente significativas, en las subescalas de lenguaje, motricidad fina y gruesa, y desarrollo social (ver figura 11).

Escala ECERS

Estilo educativo A-B1-B2

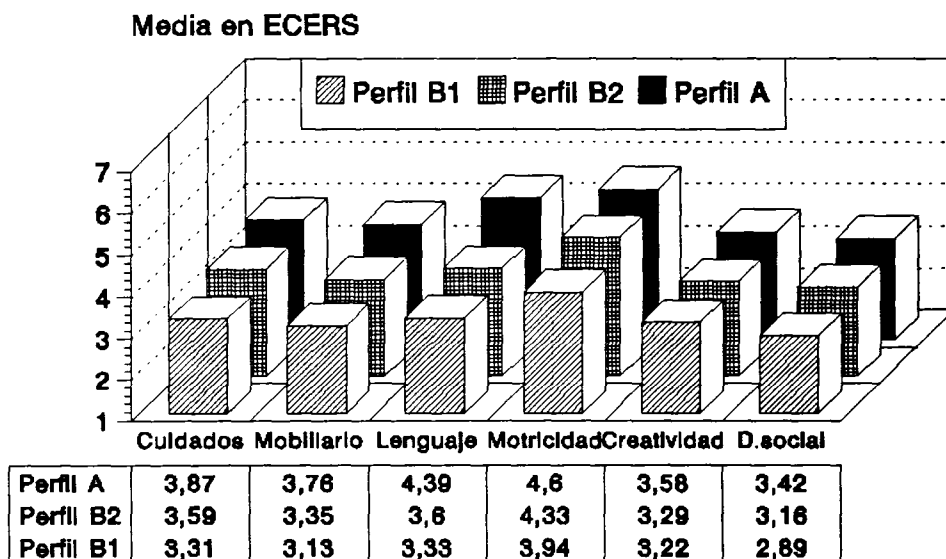


Figura. 11.-Puntuación en ECERS y tipos de maestros.

Seguidamente aparece la gráfica donde se observa la distribución de los distintos tipos de profesores en función de la calidad global de su aula, entendida como inadecuada, baja y buena (en esta última categoría incluye también la calidad "excelente") (ver figura 12). La distribución de los tipos de prácticas educativas y la calidad de las aulas es estadísticamente significativa ($p = .002$).

Calidad global del aula Estilo del profesor

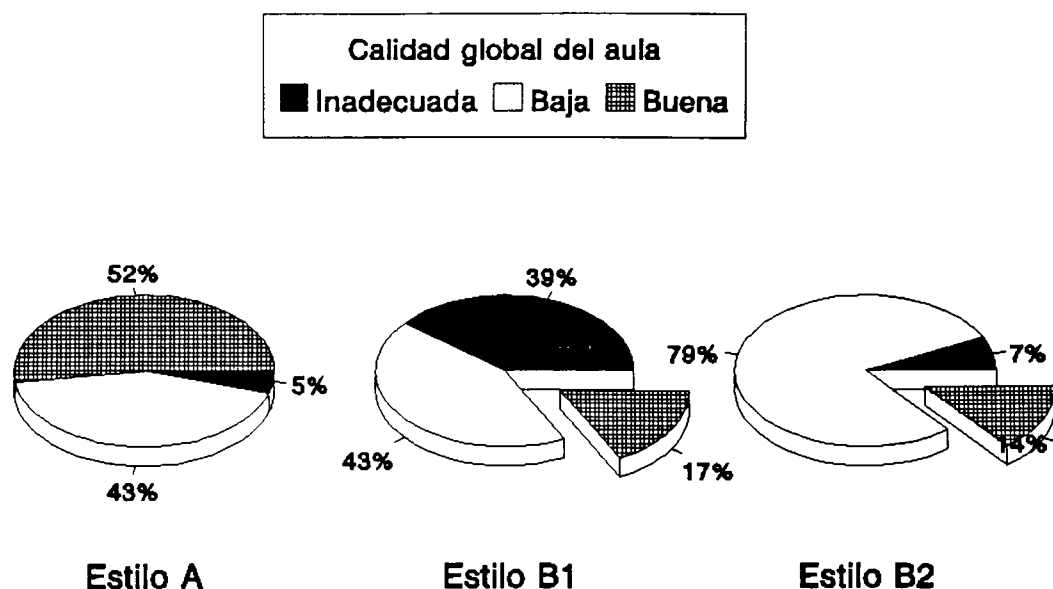


Figura. 12.-Práctica educativa y calidad de las aulas

Esta figura muestra que hay relación entre la calidad del aula y la práctica educativa. Puede incluso parecer anecdótico que solamente un maestro menos-tradicional (tipo A) tenga una clase calificada como inadecuada.

La explicación a estos resultados puede tener un doble sentido. Podemos pensar que el hecho de disponer de más recursos materiales (mayor puntuación en ECERS) es suficiente para que el maestro desarrolle sus clases de otra manera; en este caso el maestro tendría un estilo más cercano al menos-tradicional (A) que al tradicional-académico. La otra posible explicación puede ser que los maestros "menos tradicionales" hacen mejor uso de los recursos materiales del aula, y a pesar de no ser los mejores, consiguen que su aula sea de mayor calidad.

Esta cuestión no tiene fácil solución. Durante la observación de la práctica educativa en las aulas, se apreció que algunos maestros carecían de medios pero

solucionaban creativa y/o educativamente estos problemas; por ejemplo, paredes en mal estado eran "empapeladas" por los niños que, a su vez, pintaban su propia silueta sobre en él, o la falta de moqueta no justificó que los niños pudieran realizar actividades en grupo sentándose sobre sus sillas alrededor del profesor durante la lectura de cuentos, o si no hay aparato musical son los niños los entonan canciones infantiles, etc. Ejemplos como estos se hacen innumerables y parecen indicar que cuando no se dispone materiales novedosos, la realización de adecuadas actividades, para la educación de los niños no es, necesariamente, imposible.

a. - Experiencia y formación

El número de años de **experiencia docente**, como educador de niños preescolares, frecuentemente ha sido considerado un posible indicador de la calidad de las prácticas educativas; no obstante, en la mayoría de las investigaciones la relación entre la experiencia y la calidad de las interacciones adulto/niño o del proceso educativo en general, no siempre ha sido encontrada.

En la presente investigación se han relacionado los años de experiencia profesional con el estilo educativo observado en las aulas. Los resultados encontrados no señalan ninguna relación entre ambas variables; el número de como maestro de Educación Infantil no predice el estilo docente en el aula. Los tres tipos de práctica educativa observados (menos-tradicional, tradicional-académico y tradicional-permisivo) tienen una puntuación media similar, en torno a los ocho años de experiencia y, aunque los maestros de un estilo tradicional-permisivo son los más inexpertos (6 años), la diferencia no es estadísticamente significativa. La comparación de las medias entre los tres grupos señala que las diferencias entre ellos no son relevantes ($F = .55$).

Seguidamente, aparece una gráfica que representa la distribución de los años de experiencia en los tres tipos de práctica educativa encontrados: menos-tradicionales, tradicionales-académicos y tradicionales-permisivos. En esta gráfica se observa que la distribución en los tres grupos es similar; en todos ellos hay maestros con experiencia diversa, que va desde un año hasta veinte (ver figura 1).

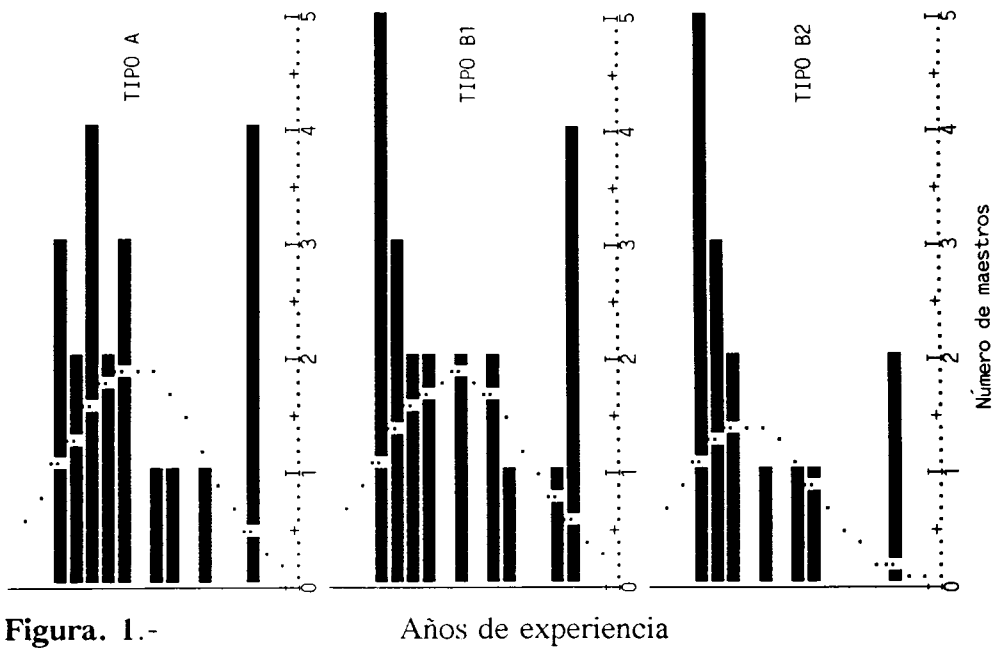


Figura. 1.-

Años de experiencia

Otro posible indicador de la calidad de la práctica educativa que tradicionalmente considerado ha sido **la formación de los maestros en Educación Infantil**. En este caso, también hemos observado si las diferentes prácticas educativas observadas se asocian con distinto tipo de formación. Los resultados no señalan ninguna relación entre ambas variables (Chi cuadrado = .66).

Cuadro 1- Formación en Educación Infantil y práctica educativa

	Práctica educativa			
	Menos-traditional	Trad-académico	Trad-permisivo	
Con especialidad	10 (47%)	10 (45%)	5 (33%)	25
Sin especialidad	11 (53%)	12 (55%)	10 (66%)	33
	21	22	15	

En el cuadro 1 se observa que aproximadamente la mitad de los maestros menos-tradicionales y los tradicionales-académicos, han realizado estudios específicos sobre Educación Infantil; la otra mitad son maestros especializados en diferentes materias (ciencias o lengua) y son, los maestros tradicionales-permisivos los que en mayor proporción (66%) no han cursado estudios específicos sobre Educación Infantil.

Quizá, la falta de relación significativa entre la formación de los maestros y su práctica educativa, pueda explicarse por el hecho que todos los sujetos de este estudio eran diplomados universitarios en Magisterio. Esta condición no es frecuentemente observada en la mayoría de los estudios realizados fuera de nuestro país; en esas investigaciones las diferencias entre la formación educativa de los educadores son mayores, pues algunos llegan a ser licenciados mientras que otros no tienen estudios de ningún tipo.

b. - Ideas de los maestros

El CIM o Cuestionario de Ideas de Maestros fue aplicado a todos los profesores de la muestra. Este cuestionario explora las ideas de los maestros sobre: sus expectativas, valores educativos, estrategias disciplinarias, atribuciones, concepción del desarrollo, la educación preescolar y relaciones con los padres.

A partir de los datos se puede realizar una descripción acerca de las ideas generales de los maestros de preescolar de nuestra provincia. No obstante, basándonos en resultados de estudios anteriores (Moreno, 1991; Oliva, 1992; Palacios, 1988b) hemos creído más interesante tratar de explorar diferentes clases de ideas en los maestros.

b.1. - Dimensión de modernidad y academicidad

Para conocer si los maestros de la muestra tenían diferentes ideas educativo-evolutivas hemos procedido a hacer un Análisis de Correspondencias Múltiples entre todas las variables recogidas en el CIM. Este procedimiento consiste en identificar configuraciones de ítems que tienden a presentarse conjuntamente. Estas configuraciones o dimensiones que se extraen son llamadas factores. En cada uno de estos factores se distinguen dos polos, uno positivo y otro negativo, cada uno de ellos define un perfil determinado y opuesto al otro en función de dicha dimensión. Partiendo de estos factores se procede al análisis de clusters, es decir, un algoritmo que permite clasificar a los sujetos en función de la semejanza entre sí con los polos de estas dimensiones.

Previamente a la obtención de los factores, las variables fueron clasificadas

como activas o ilustrativas. Fueron consideradas variables activas todas las exploradas en el cuestionario (total de 58), y como ilustrativas las relacionadas con características de los maestros que podían ayudar a interpretar los factores (edad, nivel sociocultural de los niños, tipo de centro, formación del maestro, zona rural o urbana, y ser o no ser madre).

En principio cuarenta factores tenían un valor propio mayor de .017 (resultado de dividir 1/58 variables activas) y que potencialmente pueden explicar las diferencias entre las dimensiones. Tras observar la representación gráfica (ver figura 2) se aprecia que son los primeros 5 factores los que tienen mayor autovalor y proporcionan más explicación de la varianza (total del 25%). De hecho el primer factor tiene un valor propio de .1368 y explica por sí solo el 6.96% de la varianza, el segundo tiene un valor propio de .098 y explica el 5.01%.

HISTOGRAMA de los primeros 40 valores

Nº	VALOR	PORC
1	.13	6.96
2	.09	11.97
3	.09	16.81
4	.08	21.16
5	.08	25.26
6	.07	28.97
7	.07	32.57
8	.06	35.99
9	.06	39.20
10	.05	42.23
11	.05	45.19
12	.05	48.02
13	.05	50.69
14	.05	53.27
15	.05	55.82
16	.04	58.28
17	.04	60.59
18	.04	62.77
19	.04	64.90
20	.03	66.89
21	.03	68.84
22	.03	70.69
23	.03	72.51
24	.03	74.25
25	.03	75.88
26	.03	77.44
27	.02	78.93
28	.02	80.39
29	.02	81.80
30	.02	83.12
31	.02	84.37
32	.02	85.53
33	.02	86.67
34	.02	87.75
35	.01	88.72
36	.01	89.61
37	.01	90.46
38	.01	91.29
39	.01	92.10
40	.01	92.85

Figura. 2Histograma de los primeros 40 factores

Hemos obtenido los descriptivos de los cinco primeros factores. El primero de ellos es fácil de interpretar dada la coherencia interna que presentan los ítems que lo componen. Principalmente expone las respuestas opuestas ante las expectativas, los valores sociales del niño, el papel de los padres y maestros en la educación de los hijos y preferencia por determinadas prácticas educativas.

Los dos polos de esta dimensión quedan perfectamente delimitados, se sitúan en el extremo positivo las respuestas de expectativas tardías, atribución al maestro de la mayor parte de la educación formal del niño, prácticas educativas coercitivas y poca importancia a los valores personales y sociales del niño. En el polo opuesto se sitúan respuestas con tendencia a una educación entre padres y maestros, expectativas precoces en cuanto al calendario evolutivo de los niños, importancia de los valores sociales y una práctica educativa basada en la explicación. Este polo incluye las ideas más novedosas en la educación infantil, llamaremos a esta la dimensión de la "modernidad", anteriormente mencionada por diversos autores (Moreno, 1991; Oliva, 1991; Palacios, 1988b) (ver cuadro 2).

Cuadro 2 Ayuda para interpretar los factores. Elementos del factor 1

FACTOR 1 MODALIDAD		NIVEL DE LA VARIABLE	MODALIDAD	PESOS	VALOR -TEST
1	HIT06:Expectativas motrices		HIT06:tardia	11.00	-4.52
2	Que cante canciones infantiles		AT19:maestros	20.00	-4.11
3	HIT02:Expectativas lenguaje y cortes		HIT02:tardia	25.00	-3.59
4	HIT03:Expectativas sociales		HIT03:tardia	28.00	-3.57
5	PRINCIPIO:Vigilar lo que hace		PR7:si	14.00	-3.46
6	Deben llegar a EGB sabiendo leer		LEER:si	4.00	-3.39
7	Preescolar prepara para escuela'		PRE1:si	14.00	-3.38
8	Que tenga buena memoria		AT18:depende del nin	29.00	-3.38
9	edad		alta: 50 a 60	9.00	-3.33
10	HIT04:Expectativas autonomia I (higi		HIT04:tardia	34.00	-3.32
11	Que ayude a otros ninos		AT8:depende del nino	3.00	-3.29
12	Que pinte y dibuje creativamente		AT20:maestros	26.00	-3.22
13	Que sea sincero		AT9:maestros	2.00	-3.04
14	Si se niega a obedecer		D5:renir	5.00	-3.03
15	Por que hay ninos mas timidos		ID1:educación	12.00	-3.01
16	Que piense con logica		AT17:maestros	10.00	-2.97
17	Que sienta curiosidad por las cosas		AT21:maestros	8.00	-2.97
18	Que saque buenas notas en a escuela		AT16:maestros	8.00	-2.96
19	Si no sabe usar un juguete		D9:renir	20.00	-2.91
20	Que conozca los conceptos básicos ma		AT15:maestros	41.00	-2.89
21	OBJE3:Valores generales y de madurez		OBJE3:bajo	8.00	-2.88
22	Que sepa usar aparatos y electrodome		AT3:los padres	37.00	-2.82
23	Que pinte y dibuje creativamente		AT20:depende del nin	8.00	-2.73
24	PRINCIPIO:Darle ejemplo		reponse manquante	24.00	-2.63
25	HIT05:Expectativas autonomia II (rel		HIT05:tardia	25.00	-2.53
26	Que sepa contar		AT14:maestros	33.00	-2.47
27	Cree maestros pueden favorecer intel		ID10:no	3.00	-2.31
28	Si chilla o molesta		D4:renir	11.00	-2.23
29	Por que ninos mas malos que otros		ID13:educación	27.00	-2.23
30	Que piense con logica		AT17:depende del nin	8.00	-2.20

ZONA CENTRAL					

257	Por que unos ninos hablan mejor que		ID5:interacción	18.00	2.08
258	Por que ninos mas inteligentes que o		ID8:interacción	26.00	2.13
259	Si chilla o molesta		D4:Explicarle/conven	44.00	2.13
260	Si pinta en la pared		D2:Explicarle/conven	43.00	2.21
261	Si no quiere dar caramelos		D8:nada/ignorar	9.00	2.36
262	OBJE4:Valores sociales		OBJE4:alto	26.00	2.40
263	Deben llegar a EGB sabiendo leer		LEER:no	46.00	2.47
264	Que sepa contar		AT14:padres y maestr	24.00	2.60
265	Que sepa usar aparatos y electrodome		AT3:padres y maestro	21.00	2.62
266	PRINCIPIO:Darle ejemplo		PR6:si	35.00	2.63
267	Que conozca los conceptos básicos ma		AT15:padres y maestr	17.00	2.99
268	Que tenga muchos amigos		AT7:padres y maestro	34.00	3.01
269	Que no contradiga a los adultos		AT12:padres y maestr	46.00	3.01
270	HIT02:Expectativas lenguaje y cortes		HIT02:precoz	6.00	3.02
271	HIT04:Expectativas autonomia I (higi		HIT04:precoz	4.00	3.07
272	Si no sabe usar un juguete		D9:nada/ignorar	17.00	3.15
273	Que saque buenas notas en a escuela		AT16:padres y maestr	27.00	3.17
274	Preescolar prepara para escuela'		reponse manquante	45.00	3.38
275	Que ayude a otros ninos		AT8:padres y maestro	45.00	3.43
276	PRINCIPIO:Vigilar lo que hace		reponse manquante	45.00	3.46
277	Que sienta curiosidad por las cosas		AT21:padres y maestr	45.00	3.54
278	HIT06:Expectativas motrices		HIT06:precoz	20.00	3.72
279	OBJE3:Valores generales y de madurez		OBJE3:alto	25.00	3.82
280	HIT03:Expectativas sociales		HIT03:precoz	10.00	3.85
281	Por que hay ninos mas timidos		ID1:interacción	40.00	3.86
282	Que piense con logica		AT17:padres y maestr	40.00	4.09
283	Que cante canciones infantiles		AT19:padres y maestr	35.00	4.25
284	Que tenga buena memoria		AT18:padres y maestr	19.00	4.59
285	Que pinte y dibuje creativamente		AT20:padres y maestr	24.00	5.20

El segundo factor es algo más difícil de interpretar, los ítems que lo componen corresponden a múltiples categorías de ideas. De forma global se aprecian diferencias en sus extremos respecto a la concepción de la educación preescolar.

Los ítems del polo negativo corresponden a respuestas del tipo "no sé", o "respuesta menguante" ante las cuestiones relacionadas con aspectos académicos. Por ejemplo, no creen que preparar al niño para la escuela sea un objetivo de la educación preescolar, ni que la calidad dependa de las programaciones ni de la disciplina en el aula; en cambio, consideran muy importante mantener un ambiente lúdico. Se definen como ambientalistas ante el desarrollo.

En el polo positivo se sitúan respuestas favorables a la formación académica de esta etapa, se considera que es una fase de preparación para la escuela, es importante la disciplina y las programaciones y no el ambiente lúdico, el maestro tiene la responsabilidad de enseñar las técnicas de lectoescritura al niño. Las diferencias intelectuales son atribuidas a la herencia y las comportamentales a la interacción herencia-medio. Llamaremos a esta dimensión "academicidad" de la etapa preescolar. Seguidamente aparecen los descriptores de este factor (ver cuadro 3).

Cuadro 3 Ayuda para interpretar los factores. Elementos del factor 2

Nº	NIVEL DE LA VARIABLE	MODALIDAD		
1	OBJE1:Valores escolares	OBJE1:bajo	7	-4.04
2	Que tenga buena memoria	AT18:no sabe	2	-3.83
3	Debe tener ambiente ludico	CAR4:si	30	-3.73
4	OBJE2:Valores de obediencia	OBJE2:bajo	10	-3.73
5	Debe tener programaciones adecuadas	reponse manquante	39	-3.59
6	Preescolar prepara para escuela'	reponse manquante	45	-3.42
7	Que aprenda a leer y escribir	AT13:depende del nin	2	-3.34
8	Que saque buenas notas en a escuela	AT16:no sabe	3	-3.12
9	Que no contradiga a los adultos	AT12:no sabe	3	-2.95
10	Que piense con logica	AT17:maestros	10	-2.75
11	Por que ninos mas inteligentes que otros	ID8:educacion	3	-2.73
12	Si se ata mal los zapatos	D11:renir	5	-2.58
13	Por que ninos mas malos que otros	ID13:educación	27	-2.54
14	Que sea capaz de lavarse y vestirse	AT1:padres y maestro	13	-2.52
15	Tiene reuniones con grupos de padres	RE4:si	28	-2.47
16	Preescolar disciplina ninos'	reponse manquante	47	-2.38
17	Si no quiere dar caramelos	D8:renir	2	-2.37
18	Que tenga muchos amigos	AT7:maestros	7	-2.29
19	Si dice palabrotas	D6:nada/ignorar	16	-2.11
20	OBJE5:Valores de creatividad	OBJE5:bajo	7	-2.10
21	Que sienta curiosidad por las cosas	AT21:maestros	8	-2.08
22	Si no quiere dar caramelos	D8:no sabe	2	-2.05
23	PRINCIPIO:Darle ejemplo	PR6:si	35	-2.04

ZONA CENTRAL				

268	HIT05:Expectativas autonomia II (relacio	HIT05: nunca	3	2.02
269	PRINCIPIO:Darle ejemplo	reponse manquante	24	2.04
270	Que saque buenas notas en a escuela	AT16:padres y maestr	27	2.05
271	OBJE4:Valores sociales	OBJE4:medio	19	2.12
272	Si se ata mal los zapatos	D11:otra oportunidad	3	2.18
273	Que conozca los conceptos básicos matemá	AT15:padres y maestr	17	2.26
274	Por que ninos mas inteligentes que otros	ID8:herencia	28	2.29
275	Preescolar disciplina ninos'	PRE7:si	12	2.38
276	Si pinta en la pared	D2:Explicarle/conven	43	2.40
277	Tiene reuniones con grupos de padres	reponse manquante	31	2.47
278	Que sea capaz de lavarse y vestirse	AT1:los padres	46	2.52
279	Si se ata mal los zapatos	D11:otras	18	2.58
280	Que aprenda a leer y escribir	AT13:maestros	34	2.65
281	Cree maestros pueden favorecer intelligen	ID10:algo	7	2.77
282	Preescolar prepara para escuela'	PRE1:si	14	3.42
283	Debe tener programaciones adecuadas	CAR1:si	20	3.59
284	Por que ninos mas malos que otros	ID13:interacción	22	3.69
285	Debe tener ambiente ludico	reponse manquante	29	3.73

El tercer factor hace referencia a las diferencias en las atribuciones educativas. En el polo negativo se sitúan respuestas de "depende del niño" para la adquisición de habilidades o comportamientos. En el polo opuesto se sitúan las respuestas de "depende del maestro" . Esta dimensión podemos llamarla "dependencia del aprendizaje".

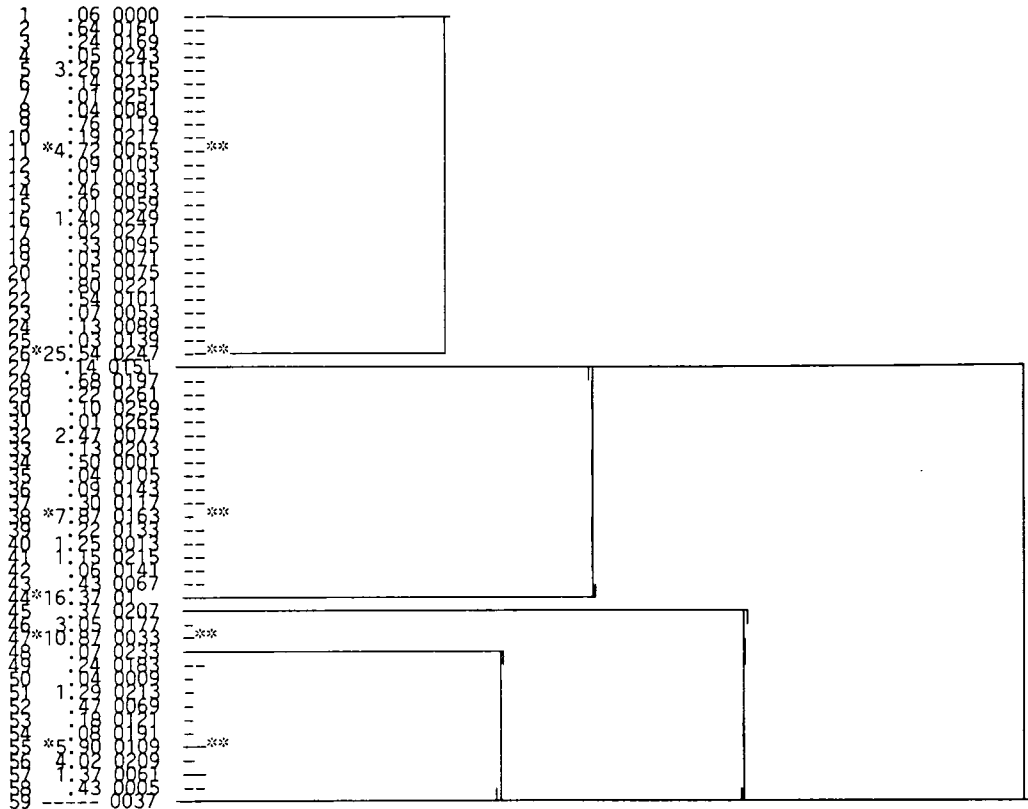
El cuarto y el quinto factor proporcionan una información dispersa y difícilmente agrupable en algunas categorías. Los dos primeros factores ya descritos proporcionan información clara y organizada respecto a las dimensiones sobre las cuales los maestros serán clasificados, la modernidad y academicidad.

b.2.- Maestros de ideas modernas, tradicionales y paradójicas

Una vez encontrados los factores que permiten clasificar a los maestros, pasamos a agrupar a los individuos semejantes. El análisis de correspondencias múltiples dispone de una función que agrupa a aquellos sujetos que presentan más similitudes de respuestas, mediante la aplicación de un algoritmo de tipo jerárquico.

La clasificación comienza desde la individualidad de cada uno hasta llegar a estar todos incluidos en la misma clase, entre ambos extremos existen diversas posibilidades de organización y clasificación de las clases. La clasificación automática ha dado lugar a cinco clases con un índice superior a 4.72. La siguiente tabla muestra los sujetos, índice y porcentaje acumulado de sujetos integrados en cada clase. Un análisis gráfico puede ayudar a interpretar los datos (ver cuadro 4).

Cuadro 4.- Dendrograma



En la gráfica se aprecia que el grupo se divide en dos clases bien diferenciadas. La primera con un índice de 4.72 incluye desde el caso uno al 26 y, la segunda con un índice mayor (16,37) abarca desde el individuo 27 hasta el 59. Esta segunda clase se subdivide en dos más, la primera integrada por dieciocho sujetos y un índice de 7.87, y la segunda con quince individuos y un índice de 10.87. Aunque esta última subclase se subdivide en dos nuevamente (como aparece en la figura), para el análisis de los datos creemos que la división de la muestra en tres grupos es suficientemente representativa. Tenemos finalmente una clase bien diferenciada de las otras dos, que siendo distintas son más similares entre ellas.

Una vez determinado el número de clases que deseamos obtener, en este caso tres, solicitamos un análisis que agrupe los casos más similares que las componen. En primer lugar a cada tipo de maestro encontrado le son asignadas una coordenadas que permiten conocer en que medida están definidas por los factores anteriormente descritos (factor 1 y 2) (ver cuadro 5).

Cuadro 5 Coordenadas y representatividad de cada clase en los factores

			COORDINADAS			TEST-VALOR		
CLASE	SUJET	DISTO	1	2	3	1	2	3
1	26	.11	.88	-.06	.07	5.96	-.40	.44
2	17	.16	-.64	1.01	.03	-3.12	4.90	.14
3	16	.17	-.75	-.98	-.14	-3.48	-4.54	-.63

EJES CARACTERÍSTICAS	COORDINADA	COS. CARRE	VALOR TEST	PROBABILIDAD
aa1a - CLASE 1 (SUJETOS= 26)		26.00	EFFECTIF = 26)	
EJE 1	.88	7.256	5.960	.0000
EJE 3	.07	.040	.441	.3297
EJE 2	-.06	.033	-.405	.3428
aa2a - CLASE 2 (SUJETOS= 17)		17.00	EFFECTIF = 17)	
EJE 2	1.01	6.493	4.897	.0000
EJE 1	-.64	2.631	-3.117	.0009
EJE 3	.03	.005	.140	.4445
aa3a - CLASE 3 (SUJETOS= 16)		16.00	EFFECTIF = 16)	
EJE 2	-.98	5.529	-4.537	.0000
EJE 1	-.75	3.254	-3.480	.0003
EJE 3	-.14	.108	-.634	.2629

Se aprecia que la clase 1 está compuesta por veintiséis individuos (44%) que, definidos casi exclusivamente por el polo positivo del factor 1 o dimensión de "modernidad" (5.96). La clase 2, con diecisiete maestros, queda definida por el polo positivo del factor 2 o dimensión de "academicidad" (4.90) y por el polo negativo de "modernidad" (-3.12). La clase 3, con dieciséis sujetos, se sitúa en el polo negativo de academicidad (-4.54) y también en el negativo de modernidad (-3.48). Se puede decir que la clase 1 está integrada por maestros modernos, la clase 2 por académicos-tradicionales y la clase 3 por no-académicos-tradicionales.

El análisis de las clases proporciona unos descriptores de cada una de ellas, estos nos ayudan a interpretar la información y definir con más exactitud las características más comunes de los individuos que integran cada clase.

Esta clase 1 está muy identificada con el polo positivo de la dimensión de modernidad, además los elementos que la componen mantienen alto grado de coherencia entre ellos. Está integrada por maestros que trabajan en zonas rurales (77%) y son, generalmente, jóvenes. Son precoces en sus expectativas sobre los logros evolutivos de los niños; cuando se les pregunta a quién le corresponde educar determinados valores a los niños, sus respuestas son mayoritariamente padres y maestros, conciben la educación como una labor conjunta de familia/escuela; los valores sociales son considerados de alta relevancia en el desarrollo del niño y, por el contrario, no consideran que en esta etapa se deban cubrir los objetivos académicos (como aprender a leer, escribir o prepararlos para la escuela). En cuanto a sus ideas sobre las prácticas educativas, suelen explicar y hacer comprender determinadas situaciones a los niños antes que imponerse de forma autoritaria o no actuar (por ejemplo, si está pintando en la pared o se ata mal los zapatos). Tienen una concepción interaccionista del aprendizaje y el 92% cree que la inteligencia es modificable. Esta clase la llamaremos **maestros con ideas Modernas** (ver cuadro 6).

Cuadro 6 Modalidades de respuesta que describen a la clase 1

MODALIDAD	CARACT	PORCENTAJES		PESOS	PROBA
		CLA/MOD	MOD/CLA	MOD/CLA	GLOBAL
	CLASE 1 / 3	aa1a			
Que pinte y dibuje creativamente	AT20:padres y ma	87.50	80.77	40.68	24 5.52 .000
Que cante canciones infantiles	AT19:padres y ma	65.71	88.46	59.32	35 3.91 .000
Que tenga muchos amigos	AT7:padres y mae	64.71	84.62	57.63	34 3.55 .000
Que tenga buena memoria	AT18:padres y ma	78.95	57.69	32.20	19 3.48 .000
Que piense con lógica	AT17:padres y ma	60.00	92.31	67.80	40 3.44 .000
Que sienta curiosidad por las cosas	AT21:padres y ma	55.56	96.15	76.27	45 3.04 .001
PRINCIPIO:Vigilar lo que hace	reponse manquant	55.56	96.15	76.27	45 3.04 .001
Preescolar prepara para escuela'	reponse manquant	55.56	96.15	76.27	45 3.04 .001
Si no sabe usar un juguete	D9:nada/ignorar	76.47	50.00	28.81	17 2.92 .002
Que no contradiga a los adultos	AT12:padres y ma	54.35	96.15	77.97	46 2.82 .002
Por que hay ninos mas timidos	ID1:interacción	57.50	88.46	67.80	40 2.81 .002
PRINCIPIO:Darle ejemplo	PR6:si	60.00	80.77	59.32	35 2.76 .003
HIT06:Expectativas motrices	HIT06:precoz	70.00	53.85	33.90	20 2.61 .005
HIT02:Expectativas lenguaje y cortesí	HIT02:precoz	00.00	23.08	10.17	6 2.57 .005
OBJE3:Valores generales y de madurez	OBJE3:alto	64.00	61.54	42.37	25 2.39 .008
Si se ata mal los zapatos	D11:Explicarle/c	60.00	69.23	50.85	30 2.26 .012
zona:	zona1: zona rura	57.14	76.92	59.32	35 2.20 .014
HIT03:Expectativas sociales	HIT03:precoz	80.00	30.77	16.95	10 2.17 .015
OBJE4:Valores sociales	OBJE4:alto	61.54	61.54	44.07	26 2.14 .016
Por que unos ninos hablan mejor que o	ID5:interacción	66.67	46.15	30.51	18 2.03 .021
Cree maestros pueden favorecer inteli	ID10:si	51.06	92.31	79.66	47 1.86 .032
HIT05:Expectativas autonomia II (rela	HIT05:media	60.00	57.69	42.37	25 1.85 .032
HIT04:Expectativas autonomia I (higie	HIT04:precoz	00.00	15.38	6.78	4 1.84 .033
HIT04:Expectativas autonomia I (higie	HIT04:media	61.90	50.00	35.59	21 1.78 .038
Que sepa usar aparatos y electrodomes	AT3:padres y mae	61.90	50.00	35.59	21 1.78 .038
Que conozca los conceptos basicos mat	AT15:padres y ma	64.71	42.31	28.81	17 1.74 .041
Que sea sincero	AT9:padres y mae	51.11	88.46	76.27	45 1.67 .048
Que ayude a otros ninos	AT8:padres y mae	51.11	88.46	76.27	45 1.67 .048
edad	baja: 22 a 30	58.33	53.85	40.68	24 1.56 .059
Que sepa contar	AT14:padres y ma	58.33	53.85	40.68	24 1.56 .059
Si pinta en la pared	D2:Explicarle/co	51.16	84.62	72.88	43 1.52 .065
Si dice palabrotas	D6:Explicarle/co	52.63	76.92	64.41	38 1.52 .065
Que aprenda a leer y escribir	AT13:padres y ma	61.11	42.31	30.51	18 1.46 .072
Deben llegar a EGB sabiendo leer	LEER:no	50.00	88.46	77.97	46 1.42 .077
Que saque buenas notas en a escuela	AT16:padres y ma	55.56	57.69	45.76	27 1.37 .085

La segunda clase, definida por el polo positivo de academicidad y negativo de modernidad, está integrada por diecisiete maestros (28.8%) que atribuyen mucha importancia a los aspectos académicos y curriculares, piensan que la etapa de preescolar debe preparar a los niños para la escuela, y es el momento de enseñarles a leer, escribir y a mantener la disciplina. Sus ideas tradicionales se manifiestan en sus expectativas tardías sobre la adquisición de habilidades por parte de los niños, en las atribuciones que creen tiene el rol de docente como es enseñar a leer, escribir, contar y dibujar y en la concepción innatista de la inteligencia (ver cuadro 7). Estos maestros serán llamados **Tradicionales**.

Cuadro 7 Modalidades de respuesta que describen a la clase 2

CLASE 2 / 3	MODALIDAD CARACTERIST	PORCENTAJES		PESOS	PROBA
		CLA/MOD	MOD/CLA		
Preescolar prepara para escuela'	PRE1:si	78.57	64.71	23.73 14	4.24 .000
PRINCIPIO:Darle ejemplo	reponse manquan	54.17	76.47	40.68 24	3.28 .001
Debe tener ambiente ludico	reponse manquan	48.28	82.35	49.15 29	3.02 .001
edad	alta: 50 a 60	77.78	41.18	15.25 9	2.99 .001
Si se ata mal los zapatos	D11:otras	55.56	58.82	30.51 18	2.64 .004
Deben llegar a EGB sabiendo leer	LEER:si	100.00	23.53	6.78 4	2.56 .005
HIT05:Expectativas autonomia II (rela	HIT05:tardia	48.00	70.59	42.37 25	2.50 .006
Que tenga buena memoria	AT18:depende de	44.83	76.47	49.15 29	2.41 .008
OBJE3:Valores generales y de madurez	OBJE3:medio	46.15	70.59	44.07 26	2.33 .010
PRINCIPIO:Vigilar lo que hace	PR7:si	57.14	47.06	23.73 14	2.28 .011
HIT04:Expectativas autonomia I (higie	HIT04:tardia	41.18	82.35	57.63 34	2.20 .014
Que aprenda a leer y escribir	AT13:maestros	41.18	82.35	57.63 34	2.20 .014
Cree maestros pueden favorecer inteli	ID10:algo	71.43	29.41	11.86 7	2.12 .017
Preescolar disciplina ninos'	PRE7:si	58.33	41.18	20.34 12	2.11 .017
Tiene reuniones con grupos de padres	reponse manquan	41.94	76.47	52.54 31	2.08 .019
Si se niega a obedecer	D5:renir	80.00	23.53	8.47 5	2.03 .021
Por que ninos mas inteligentes que ot	ID8:herencia	42.86	70.59	47.46 28	1.98 .024
Por que ninos mas malos que otros	ID13:interaccio	45.45	58.82	37.29 22	1.87 .031
OBJE4:Valores sociales	OBJE4:medio	47.37	52.94	32.20 19	1.84 .033
Que piense con logica	AT17:depende de	62.50	29.41	13.56 8	1.78 .037
Que sepa contar	AT14:maestros	39.39	76.47	55.93 33	1.75 .040
Que pinte y dibuje creativamente	AT20:maestros	42.31	64.71	44.07 26	1.74 .041
Que sepa usar aparatos y electrodomes	AT3:los padres	37.84	82.35	62.71 37	1.72 .043
Tiene contactos personales con cita c	reponse manquan	43.48	58.82	38.98 23	1.68 .046
Debe tener programaciones adecuadas	CAR1:si	45.00	52.94	33.90 20	1.65 .050
Si no sabe usar un juguete	D9:renir	45.00	52.94	33.90 20	1.65 .050
Que tenga muchos amigos	AT7:depende del	50.00	41.18	23.73 14	1.64 .051
Que sea capaz de lavarse y vestirse	AT1:los padres	34.78	94.12	77.97 46	1.62 .053
zona:	zona2: zona urb	41.67	58.82	40.68 24	1.51 .066
Que no contradiga a los adultos	AT12:depende de	75.00	17.65	6.78 4	1.49 .068
Por que unos ninos hablan mejor que o	ID5:educación	37.14	76.47	59.32 35	1.43 .077
Que sea sincero	AT9:maestros	100.00	11.76	3.39 2	1.41 .079

La clase tres se sitúa en los extremos negativos de ambas dimensiones: no son modernos ni tampoco académicos. Está constituida por dieciséis maestros (27.1%), cuyas ideas son algo más difíciles de entender que aquellas de las clases anteriores. Principalmente, son no-académicos y no consideran importante las programaciones en preescolar, ni los valores escolares, de obediencia o de disciplina; por el contrario, piensan que el ambiente lúdico sí es relevante en la educación infantil. También tienen características de los tradicionales: las expectativas tardías, las atribuciones al maestro de enseñar a pensar, dibujar, cantar, conocer los conceptos básicos, tener amigos o estimulación de la memoria y la curiosidad, y la poca importancia a los valores sociales y de madurez. Además, esta clase de maestros tiene algunos elementos idiosincrásicos como la actitud ante situaciones

problemáticas quienes -a diferencia de los modernos que todo lo "explican" o los tradicionales que siempre "riñen"-, estos maestros no actúan, simplemente ignoran o no hacen nada (por ejemplo, si el niño se ata mal los zapatos, dice palabrotas o pinta en la pared). Otro elemento propio de esta clase es la concepción ambientalista ante problemas de comportamiento o timidez en los niños (ver cuadro 8).

Este grupo, aunque descriptivamente es no-academicista tradicional, será llamado "**paradójico**" dadas las contradicciones que se observan entre sus elementos. Por ejemplo, le dan poca importancia a los valores de madurez y socialización del niño, pero prefieren una educación infantil basada en el juego; atribuyen al maestro la responsabilidad de educar contenidos escolares e incluso personales, pero se caracterizan por desarrollar una práctica educativa pasiva (no actúan ante situaciones problemáticas); tienen una concepción ambientalista del desarrollo infantil pero no creen que el maestro pueda modificar la inteligencia.

Cuadro 8 Modalidades de respuesta que describen a la clase 3

MODALID.	CARACTERI	PORCENTAJES		PESOS	V. TEST	PROBA		
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL				
	CLASE 3 / 3		aa3a					
	Por que ninos mas malos que otro	ID13:educacio	48.15	81.25	45.76	27	3.09	.001
	HIT03:Expectativas sociales	HIT03:tardia	46.43	81.25	47.46	28	2.93	.002
	Que piense con logica	AT17:maestros	70.00	43.75	16.95	10	2.81	.002
	OBJE3:Valores generales y de madu	OBJE3:bajo	75.00	37.50	13.56	8	2.70	.003
	Debe tener ambiente ludico	CAR4:si	43.33	81.25	50.85	30	2.61	.005
	Que tenga muchos amigos	AT7:maestros	71.43	31.25	11.86	7	2.24	.013
	HIT02:Expectativas lenguaje y cor	HIT02:tardia	44.00	68.75	42.37	25	2.20	.014
	Que no contradiga a los adultos	AT12:no sabe	100.00	18.75	5.08	3	2.11	.017
	Cree maestros pueden favorecer	inID10:no	100.00	18.75	5.08	3	2.11	.017
	Si se ata mal los zapatos	D11:nada/igno	100.00	18.75	5.08	3	2.11	.017
	Que pinte y dibuje creativamente	AT20:maestros	42.31	68.75	44.07	26	2.04	.021
	Que saque buenas notas en a escue	AT16:maestros	62.50	31.25	13.56	8	1.91	.028
	Que sienta curiosidad por las cos	AT21:maestros	62.50	31.25	13.56	8	1.91	.028
	Que cante canciones infantiles	AT19:maestros	45.00	56.25	33.90	20	1.88	.030
	Debe tener programaciones adecua	reponse manqu	35.90	87.50	66.10	39	1.87	.031
	HIT06:Expectativas motrices	HIT06:tardia	54.55	37.50	18.64	11	1.84	.033
	OBJE4:Valores sociales	OBJE4:bajo	50.00	43.75	23.73	14	1.82	.035
	Que no contradiga a los adultos	AT12:los padr	66.67	25.00	10.17	6	1.74	.041
	Tiene reuniones con grupos de pad	RE4:si	39.29	68.75	47.46	28	1.71	.044
	Que tenga buena memoria	AT18:maestros	55.56	31.25	15.25	9	1.63	.052
	Por que hay ninos mas timidos	ID1:educacion	50.00	37.50	20.34	12	1.60	.055
	Que sea sincero	AT9:depende d	75.00	18.75	6.78	4	1.58	.057
	Si pinta en la pared	D2:otras	75.00	18.75	6.78	4	1.58	.057
	Que cante canciones infantiles	AT19:depende	75.00	18.75	6.78	4	1.58	.057
	Que conozca los conceptos basicos	AT15:maestros	34.15	87.50	69.49	41	1.55	.060
	Que tenga buena memoria	AT18:no sabe	100.00	12.50	3.39	2	1.47	.070
	OBJE1:Valores escolares	OBJE1:bajo	57.14	25.00	11.86	7	1.42	.078
	Si dice palabrotas	D6:nada/ignor	43.75	43.75	27.12	16	1.41	.080
	OBJE2:Valores de obediencia	OBJE2:bajo	50.00	31.25	16.95	10	1.37	.085
	Preescolar disciplina ninos'	reponse manqu	31.91	93.75	79.66	47	1.31	.096

b.3.- Factores asociados: edad, formación y experiencia

Algunos autores han mencionado que las características del maestro podían explicar sus ideas acerca de la educación. Las variables más frecuentemente citadas han sido la edad (Oliva, 1992), formación (Verma y Peters, 1975) y experiencia (Spidell, 1988; Spidell y col. 1991; Spodek, 1987), se relacionaban con las ideas de la maestro.

En relación con **la edad**, el análisis de los datos señala que se relaciona con las clases de ideas de los maestros. Los maestros modernos tienen una edad media de 32.69 años, los paradójicos de 37.62 y los tradicionales son los mayores (45.9). Un análisis de las puntuaciones medias (ANOVA y U de Mann-Wihtney) ha señalado que diferencias son estadísticamente significativas ($F=6.99$, $p < .01$). La tabla siguiente presenta el número y porcentaje de las edades de los maestros en cada grupo.

Se observa que los maestros de ideas Modernas suelen ser más jóvenes; mientras que, los Tradicionales son los de mayor edad. Los maestros de ideas paradójicas se distribuyen de forma homogénea entre las tres categorías de edad contempladas (ver cuadro 24).

Cuadro 9 Edad de los maestros

Edad/Ideas	Modernos	Tradicionales	Paradójicos	Total
Menos de 30 años	14 (53.8%)	4 (23.4%)	6 (37.5%)	24
30 a 40 años	8 (30.8%)	3 (17.6%)	4 (25%)	15
Más de 40 años	4 (15.4%)	10 (58.8%)	6 (37.5%)	20
Total	26 (44.1%)	17 (28.8%)	16 (27.1%)	59

Estos resultados son parcialmente coincidentes con los de la investigación realizada por Oliva (1992) con una muestra de 800 maestros de toda España. En este estudio el 50% de los maestros de ideas tradicionales-restrictivas, identificados por su contenido con los tradicionales del presente trabajo, tenían más de cuarenta años; en cambio, el 54.5% de sus maestros Modernos tenía una edad media (30 a 40 años) y, en nuestro caso, tienen menos de 30 años (53.8%).

En dicho estudio (Oliva, 1992), se observó una relación muy similar entre las ideas y los **años de experiencia** de los maestros. Eran los maestros tradicionales restrictivos los que tenían más años como docentes, y los modernos una experiencia media. Esta relación no ha sido encontrada en este trabajo.

El nivel de **formación** de los maestros se operacionalizaba en función de haber o no realizado cursos específicos de Educación Infantil. Se consideraban con formación aquellos que habían cursado la especialidad de Preescolar durante la diplomatura de Magisterio, o bien que habían realizado algún curso de homologación que los reconocía (desde la Administración Pública) como maestros de preescolar.

En este caso tampoco se encontraron diferencias. Los maestros de distintas ideas educativas habían cursado, indistintamente, cursos de especialización de Educación Infantil o correspondientes a otra especialidad (por ejemplo Lengua o Ciencias).

b.4.- Ideas de los maestros y calidad de las aulas

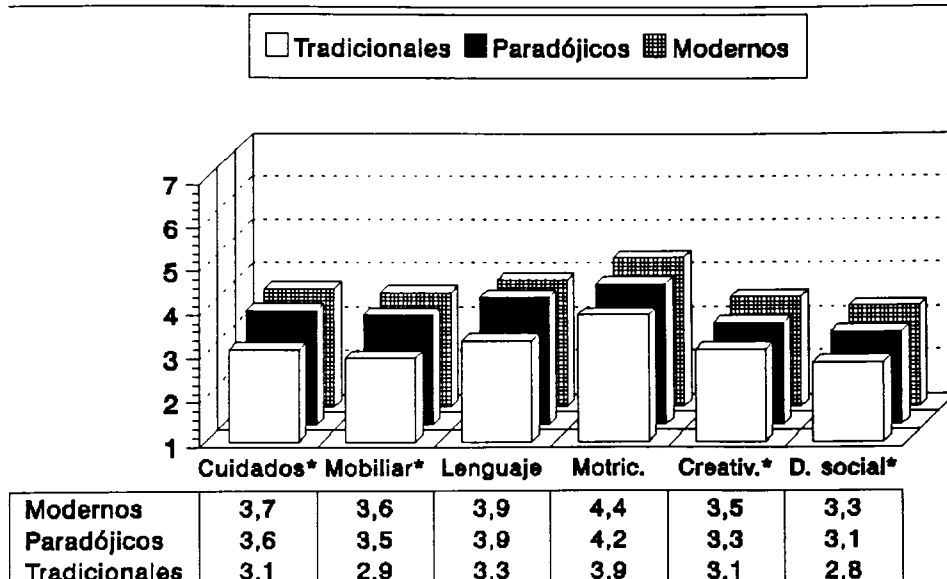
Hemos considerado la relación entre las tres clases de ideas evolutivo-educativas encontradas, modernas, tradicionales y paradójicas, y las puntuaciones de las aulas (evaluadas por la escala ECERS) de los maestros de distintas ideas.

Los resultados son interesantes, hay importantes diferencias entre las aulas de los maestros de ideas tradicionales y los modernos, los maestros de ideas paradójicas se sitúan entre ambos extremos (ver cuadro 10, figura, 2).

Cuadro 10 Ideas de los maestros y calidad del aula (ECERS)

Escala ECERS/ideas de los maestros	Modernas	Tradi- cionales	Parado- jicas	F	pro- bab.
Cuidados personales	3.78	3.15	3.62	2.17	.127*
Mobiliario y materia- les	3.63	2.91	3.50	2.83	.067*
Lenguaje y razona- miento	3.90	3.35	3.95	1.76	.179
Motricidad fina y gruesa	4.47	3.99	4.23	1.93	.153
Creatividad	3.57	3.01	3.38	2.96	.059*
Desarrollo social	3.32	2.83	3.13	2.64	.080*
Puntuación total	3.78	3.24	3.65	3.27	.045*

Ideas de los maestros puntuaciones en la escala ECERS



* diferencias estadísticamente significativas

Figura. 3.

Estos resultados pueden ser interpretados como que aquellos maestros con ideas evolutivo-educativas más modernas, con expectativas precoces, objetivos de socialización en el niño, etc, también estén más preocupados por ofrecer a los niños un ambiente físico estimulante, con diversidad de actividades y materiales. Esta interpretación se corrobora si atendemos a las subescalas de ECERS donde las diferencias entre los maestros de ideas modernas y tradicionales son significativas: la subescala de cuidados personales, mobiliario y materiales, creatividad y desarrollo social. Es importante señalar que todas estas subescalas están compuestas por ítems que evalúan aspectos poco frecuentes de observar en edades propiamente escolares (por ejemplo, la higiene personal, dar la bienvenida a los niños, importancia de la decoración del aula, disponibilidad de materiales, juegos de creatividad, etc.); en cambio, aquellas subescalas más relacionadas con la enseñanza de conceptos (lenguaje y razonamiento) y habilidades motrices (motricidad fina y gruesa) han sido

valoradas de forma semejante en los tres tipos de maestros.

b.5.- Ideas de los maestros y su práctica educativa

Los resultados anteriores señalan que hay distintos tipos de maestros en relación con sus ideas evolutivo-educativas; se han diferenciado tres grupos, los modernos, los tradicionales y los paradójicos.

Los maestros modernos son los más jóvenes, trabajan en zonas rurales y tienen un conjunto de ideas sobre el desarrollo del niño organizado coherentemente: son precoces en sus expectativas de adquisición de comportamientos y habilidades infantiles, optan por usar estrategias basadas en la comprensión/explicación ante situaciones conflictivas, dan mucha importancia al desarrollo de valores personales y sociales, la educación es concebida como tarea de familia/escuela y tienen una concepción interaccionista (herencia-medio) del aprendizaje.

Los maestros tradicionales son los más entrados en años, trabajan en zonas urbanas y sus ideas sobre la educación son consistentes: expectativas tardías, usan estrategias más coercitivas, dan mucha importancia a los valores de obediencia y rendimiento escolar, conciben la educación (más bien instrucción) como tarea exclusiva de maestros y creen que la inteligencia es heredada aunque se puede modificar en algo.

Los maestros paradójicos son los menos definidos y su conjunto de ideas no presenta mucha consistencia conceptual: tardíos en cuanto a expectativas, sus estrategias preferidas son la no-actuación en situaciones conflictivas, no dan ninguna importancia a los valores de obediencia, escolaridad, sociales o de desarrollo personal, su concepción del desarrollo infantil es ambientalista, educar es tarea fundamentalmente de ellos pero la inteligencia no es modificable.

Como ya se ha explicado anteriormente, los maestros en función de su práctica educativa estaban divididos en tres grupos claramente definidos como los menos-tradicionales, los tradicionales académicos y los tradicionales-permisivos.

Los maestros menos-tradicionales desarrollan más actividades de dar información y comunicarse con la clase como grupo. Los tradicionales académicos se caracterizan por realizar actividades de motricidad fina y fichas de preescritura, altamente estructuradas y muy dirigidas. Los tradicionales permisivos supervisan en menor medida el trabajo de los niños, que consiste en realizar actividades de motricidad fina; a su vez, estos maestros se dedican frecuentemente a realizar tareas no relacionadas directamente con los niños.

La relación entre esta clasificación, en función de la práctica, y la procedente de las ideas, queda como muestra el siguiente cuadro (ver cuadro 11).

Cuadro 11.- Ideas y práctica de los maestros

Práctica/Ideas	Modernos	Tradicionales	Paradójicos	Total
Menos-tradicional	9 (34.6%)	4 (25%)	8 (50%)	21
Tradicional-académico	11 (42.3%)	8 (50%)	4 (25%)	23
Tradicional-permisivo	6 (23.1%)	4 (25%)	4 (25%)	14
Total	26 (44.8%)	16 (27.6%)	16 (27.6%)	58

Hemos analizado esta distribución usando la prueba del chi cuadrado. La diferencia entre cada uno de los grupos no es estadísticamente significativa. Estos resultados deben ser interpretados prudentemente dado el tamaño de la muestra, no obstante la relación entre ideas y práctica educativa no parece emerger de estos

datos.

Sobre la base que la mayoría de las investigaciones han contemplado las ideas académicas-no académicas de los maestros (Berk, 1985; Bunting, 1985; Charlesworth y col. 1991; Hysson, 1991; Kagan y Smith, 1989; Smith y Sheppard, 1988; Verma y Peters, 1975), hemos considerado oportuno realizar otro análisis de cluster con aquellas variables más relacionadas con la dimensión de "academicidad".

c. - Ideas académicas / no-académicas

c.1.- Dimensión de academicidad

Para obtener la dimensión de academicidad, hemos seleccionado cuarenta y cinco variables que definían este factor en el análisis anteriormente realizado; con ellas se ha procedido nuevamente a obtener los factores, el dendrograma, las clases y la división de los maestros en distintos grupos. En este caso, el primer factor obtenido tenía un valor de .1535, y explicaba el 6.9% de la varianza entre los sujetos. Los descriptores de este factor incluyen los que definían la dimensión de academicismo anteriormente encontrada (ver tabla 12).

Cuadro 12.- Factor "academicismo"

NUMERO	NOMBRE DE LA VARIABLE		PESO	
1	Debe tener programaciones adecuada	CAR1:si	20	-3.44
2	Preescolar prepara para escuela'	PRE1:si	14	-3.42
3	Debe tener ambiente ludico	reponse manquante	29	-3.28
4	Que sea capaz de lavarse y vestirs	AT1:los padres	46	-3.08
5	Por que ninos mas malos que otros	ID13:interaccion	22	-2.95
6	PRINCIPIO:Darle ejemplo	reponse manquante	24	-2.69
7	Si se ata mal los zapatos	D11:otras	18	-2.61
8	Cree maestros pueden favorecer int	ID10:algo	7	-2.54
9	Tiene reuniones con grupos de padr	reponse manquante	31	-2.47
10	Que piense con logica	AT17:depende del n	8	-2.38
11	Que aprenda a leer y escribir	AT13:maestros	34	-2.38
12	PRINCIPIO:Vigilar lo que hace	PR7:si	14	-2.33
13	Por que ninos mas inteligentes que	ID8:herencia	28	-2.30
14	Preescolar disciplina ninos'	PRE7:si	12	-2.29
15	Que sienta curiosidad por las cosa	AT21:depende del n	6	-2.25
16	edad	alta: 50 a 60	9	-2.21
17	OBJE4:Valores sociales	OBJE4:medio	19	-2.21
18	Por que unos ninos hablan mejor qu	ID5:educacion	35	-2.21
19	Que tenga buena memoria	AT18:depende del n	29	-2.17
20	Que sea sincero	AT9:maestros	2	-2.15
21	Que no contradiga a los adultos	AT12:depende del n	4	-2.06
22	Si se ata mal los zapatos	D11:otra oportunidad	3	-2.01
ZONA CENTRAL				
161	Que tenga buena memoria	AT18:maestros	9	2.07
162	Si no sabe usar un juguete	D9:nada/ignorar	17	2.07
163	Por que unos ninos hablan mejor qu	ID5:interaccion	18	2.11
164	Cree maestros pueden favorecer int	ID10:si	47	2.11
165	Si no quiere dar caramelos	D8:no sabe	2	2.15
166	Preescolar disciplina ninos'	reponse manquante	47	2.29
167	PRINCIPIO:Vigilar lo que hace	reponse manquante	45	2.33
168	Tiene reuniones con grupos de padr	RE4:si	28	2.47
169	Si no quiere dar caramelos	D8:reñir	2	2.63
170	PRINCIPIO:Darle ejemplo	PR6:si	35	2.69
171	Que tenga muchos amigos	AT7:maestros	7	2.71
172	Que piense con logica	AT17:maestros	10	2.95
173	Si se ata mal los zapatos	D11:reñir	5	2.99
174	Que no contradiga a los adultos	AT12:no sabe	3	2.99
175	Que sea capaz de lavarse y vestirs	AT1:padres y maest	13	3.08
176	Por que ninos mas inteligentes que	ID8:educacion	3	3.12
177	Debe tener ambiente ludico	CAR4:si	30	3.28
178	OBJE2:Valores de obediencia	OBJE2:bajo	10	3.29
179	Preescolar prepara para escuela'	reponse manquante	45	3.42
180	Debe tener programaciones adecuada	reponse manquante	39	3.44
181	Que saque buenas notas en a escuela	AT16:no sabe	3	3.45
182	OBJE1:Valores escolares	OBJE1:bajo	7	3.58
183	Que aprenda a leer y escribir	AT13:depende del n	2	3.59
184	Que tenga buena memoria	AT18:no sabe	2	3.89

Se observa que el polo negativo del factor "academicismo" está integrado descriptores que matizan la importancia de la Educación Preescolar, como preparadora para la escuela, donde las programaciones y la disciplina son aspectos más importantes que el ambiente lúdico. El papel de padres y maestros en la educación de los niños mantiene unos roles tradicionales; son los maestros quienes enseñan a leer y escribir, mientras que los padres son los responsables de las tareas de autonomía y cuidados personales. Se define una concepción hereditaria de la inteligencia, interaccionista (herencia-medio) del comportamiento social y ambientalista (educación) del desarrollo del lenguaje.

En el polo positivo de este factor aparecen ítems que definen la Educación Infantil por su ambiente lúdico más que por la preparación para la escuela, la disciplina o las programaciones; los valores de obediencia y escolaridad son considerados poco importantes. El papel de padres y maestros es menos tradicional; así, ambos se consideran responsables de enseñar al niño a lavarse y vestirse solo, aunque depende del maestro el desarrollo de la memoria, el pensamiento lógico y los amigos. Tienen una concepción ambientalista de la inteligencia (depende del medio).

El dendrograma que permite identificar el número de tipos de ideas de los maestros (ver figura 4).

En el gráfico anterior se observa que existen dos clases bien diferenciadas; decidimos hacer una clasificación de los maestros en dos grupos (un sujeto quedó excluido de estos análisis). El análisis final reveló una clase integrada por treinta y cinco sujetos y otra por veintitrés.

Cuadro 13.- Coordenadas de la clase 1 y 2

Clase	N	Dist.	Coordenadas	Valores T	Probabilidad
CLASE 1	35	0.4	.49	4.49	.00000
CLASE 2	23	0.13	-.93	-5.67	.00000

Los maestros de la clase no-académicos en ideas se caracterizan por considerar la importancia del ambiente lúdico de los preescolares (80%), mientras que no entienden que la Educación Infantil sea fundamentalmente preparatoria para la escuela, o que las programaciones sean un aspecto fundamental. Creen que hay que dar ejemplo a los niños y utilizan estrategias de explicar ante situaciones concretas, por ejemplo atarse los zapatos. Tienen una concepción interaccionista (herencia-ambiente) de la inteligencia y en su mayoría creen ésta se puede modificar. Mantienen frecuentes reuniones con los padres, y piensan que es de ambos la educación del niño en la lectura y escritura. Otras características se revelan como identificadoras de estos maestros, concretamente son la edad (entre 30 y 40 años), y pertenecer a zonas rurales (ver cuadro 14).

Cuadro 14.- Descriptores de la clase 1 "no-académicos"

Clase 1 "no-académicos" (N=35)	Respuestas	% clase	% Total	N		
				Valor	Probab.	
Debe tener programaciones adecuadas	reponse manquan	76.9	66.1	39	3.5	.000
HIT05:Expectativas autonomia II (relacional)	HIT05:media	84.0	42.3	25	3.1	.001
Debe tener ambiente ludico	CAR4:si	80.0	50.8	30	3.0	.001
Preescolar prepara para escuela'	reponse manquan	71.1	76.2	45	3.0	.001
PRINCIPIO:Darle ejemplo	PR6:si	74.2	59.3	35	2.5	.005
Si se ata mal los zapatos	D11:Explicarle/	76.6	50.8	30	2.5	.006
Preescolar disciplina ninos'	reponse manquan	68.0	79.6	47	2.3	.009
Por que ninos mas inteligentes que otros	ID8:interaccion	76.9	44.0	26	2.2	.014
PRINCIPIO:Vigilar lo que hace	reponse manquan	66.6	76.2	45	1.7	.041
Cree maestros pueden favorecer inteligencia	ID10:si	65.9	79.6	47	1.7	.043
Que aprenda a leer y escribir	AT13:padres y m	77.7	30.5	18	1.6	.050
Que tenga buena memoria	AT18:maestros	88.8	15.2	9	1.6	.051
edad	medil: 30 a 40	80.0	25.4	15	1.6	.054
Por que ninos mas o menos independientes	ID4:educacion	67.5	67.8	40	1.5	.058
Tiene reuniones con grupos de padres	RE4:si	71.4	47.4	28	1.5	.062
zona:	zonal: zona rur	68.5	59.3	35	1.4	.070
Deben llegar a EGB sabiendo leer	LEER:no	65.2	77.9	46	1.4	.079
Que saque buenas notas en a escuela	AT16:maestros	87.5	13.5	8	1.3	.083
OBJE4:Valores sociales	OBJE4:bajo	78.5	23.7	14	1.3	.084
Por que ninos mas malos que otros	ID13:educacion	70.3	45.7	27	1.3	.093

La segunda clase, integrada por veintitrés docentes, se caracterizan por considerar el carácter escolar o académico de esta etapa educativa. Así lo demuestran la importancia que atribuyen a las programaciones educativas, a la disciplina en el aula o la enseñanza de la lectura antes de la Educación Primaria (100%). Estos maestros son tradicionales en muchas de sus ideas educativas; por ejemplo, dan mucha importancia a la obediencia, creen que la inteligencia depende de aspectos hereditarios (57%), que la adquisición de hábitos de autonomía (lavarse y vestirse) corresponde a los padres, mientras que aspectos escolares (lectura y escritura) es tarea de los maestros.

Cuadro 15.- Descriptores de la clase 2 "académicos"

Clase 2 "académicos" (N=23)	Respuestas	% clase	% Total	N	Valor	Probab
Debe tener programaciones adecuadas	CAR1:si	75.0	33.90	20	3.8	.000
Debe tener ambiente ludico	reponse manq	62.0	49.15	29	3.3	.000
Preescolar prepara para escuela'	PRE1:si	78.5	23.73	14	3.1	.001
PRINCIPIO:Darle ejemplo	reponse manq	62.5	40.68	24	2.8	.003
Si se ata mal los zapatos	D11:otras	66.6	30.51	18	2.5	.005
Preescolar disciplina niños'	PRE7:si	75.0	20.34	12	2.5	.006
Por que niños mas inteligentes que otros	ID8:herencia	57.1	47.46	28	2.4	.007
OBJE4:Valores sociales	OBJE4:medio	63.1	32.20	19	2.3	.010
Que aprenda a leer y escribir	AT13:maestro	52.9	57.63	34	2.3	.010
Cree maestros pueden favorecer inteligencia	ID10:algo	85.7	11.86	7	2.2	.011
edad	alta: 50 a	77.7	15.25	9	2.2	.014
Por que niños mas malos que otros	ID13:interac	59.0	37.29	22	2.1	.015
Deben llegar a EGB sabiendo leer	LEER:si	100.0	6.78	4	2.0	.019
HIT05:Expectativas autonomia II (relacional	HIT05:tardia	56.0	42.37	25	2.0	.021
Que saque buenas notas en a escuela	AT16:depende	62.5	27.12	16	1.9	.026
PRINCIPIO:Vigilar lo que hace	PR7:si	64.2	23.73	14	1.9	.029
Que piense con logica	AT17:depende	75.0	13.56	8	1.8	.033
Tiene reuniones con grupos de padres	reponse manq	51.6	52.54	31	1.8	.033
OBJE2:Valores de obediencia	OBJE2:alto	70.0	16.95	10	1.8	.033
Que tenga buena memoria	AT18:depende	51.7	49.15	29	1.7	.044
Que sea capaz de lavarse y vestirse	AT1:los padr	45.6	77.97	46	1.6	.045
HIT05:Expectativas autonomia II (relacional	HIT05: nunca	100.0	5.08	3	1.6	.054
Si se ata mal los zapatos	D11:otra opo	100.0	5.08	3	1.6	.054
Por que niños mas o menos independientes	ID4:interacc	56.2	27.12	16	1.3	.088

c.2.- Factores asociados: edad, formación y experiencia

Seguidamente vamos a explorar la relación entre las ideas de los maestros y algunas de las variables anteriormente citadas: edad, experiencia, formación, tipo de escuela y estado laboral.

Los resultados no señalan importantes diferencias significativas entre los maestros de unas y otras ideas. La variable edad ha sido analizada con la prueba no paramétrica U de Mann-Wihtney, las diferencias entre los maestros académicos y no-académicos no son altamente significativas ($p=.078$), pero ilustran que los maestros de ideas no-académicas suelen ser más jóvenes que los otros. Cuando comparamos la experiencia como docente, la formación, el tipo de escuela o el estado laboral, no existen diferencias entre las distintas clases de maestros.

A continuación aparecen los resultados correspondientes a cada clase de ideas

de maestros, en relación con estos factores (edad, experiencias, formación, tipo de escuela y estado laboral).

Cuadro 16.- Edad, experiencia, formación, escuela y estado laboral

Variables		No académicos	Académicos	Prob.
Edad	Media	35	42.6	.07
	Mín-Máx	22-57	24-83	
Años de experiencia	Media	7.4	9.6	.21
	Mín-Máx	1-20	1-20	
Formación	Preescolar	14 (40%)	11 (48%)	.55
	Otras	21 (60%)	12 (52%)	
Tipo de escuela	Estatal	24 (68%)	14 (61%)	.83
	Privado no-relig	5 (14%)	4 (17%)	
	Privado religioso	6 (17%)	5 (21%)	
Estado laboral	Interino	2 (5%)	3 (13%)	.43
	Funcionario	22 (63%)	11 (48%)	
	Contratado	11 (31%)	9 (39%)	

Con estos datos difícilmente podemos interpretar por qué unos maestros piensan de diferente manera que otros. El tamaño reducido de la muestra, la definición de la variable formación, la no equiparabilidad de los distintos tipos de escuelas pueden ser aspectos que justifiquen la no relación entre estas variables y las ideas educativas de los maestros. Nuevas investigaciones son necesarias para explorar más detalladamente las causas explicativas de las diferencias entre unos y

otros maestros.

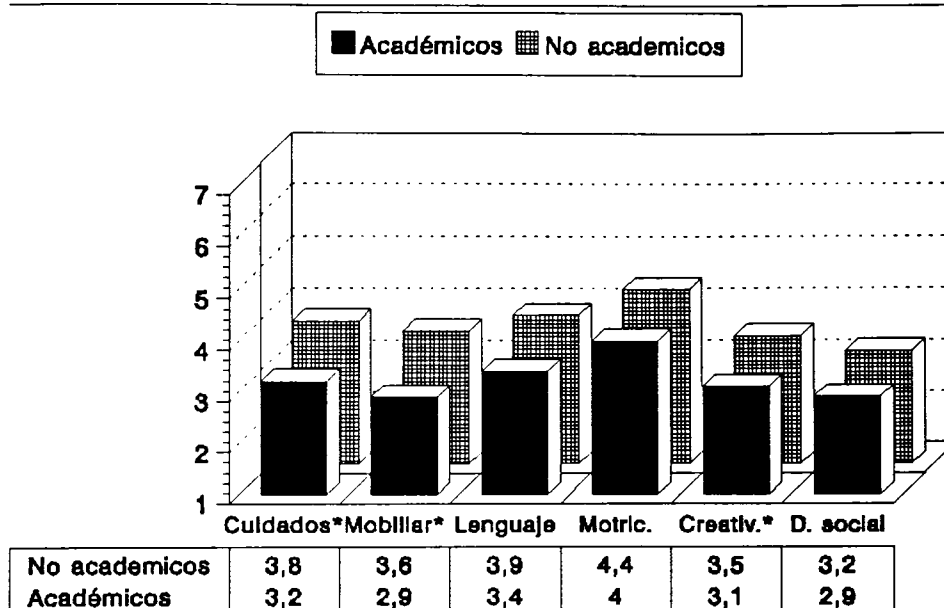
c.3.- Academicismo y calidad de las aulas

Hemos realizado una comparación entre las puntuaciones correspondientes a las aulas de maestros académicos y no-académicos. Nuevamente, los resultados señalan que son las aulas de profesores con ideas no-académicas respecto a esta etapa educativa, las que obtienen mejores puntuaciones en la escala ECERS (ver cuadro 17 y figura 5).

Cuadro 17.- Calidad de las aulas: maestros académicos y no-académicos

Escala ECERS/academicismo	No-académicos	Académicos	F	probab.
Cuidados personales	3.78	3.23	4.44	.039*
Mobiliario y materiales	3.64	2.98	6.20	.015*
Lenguaje y razonamiento	3.91	3.48	2.21	.142
Motricidad fina y gruesa	4.39	4.07	2.24	.139
Creatividad	3.52	3.11	4.23	.044*
Desarrollo social	3.25	2.97	2.08	.154
Puntuación total	3.75	3.33	5.15	.027*

Maestros académicos y no-académicos puntuaciones en la escala ECERS



* diferencias estadísticamente significativas

Figura. 5

Se observa en la figura que los maestros no-académicos prestan más atención a los aspectos relacionados con el cuidado personal de los niños (bienvenida, higiene personal, etc.), el mobiliario y materiales (decoración y disposición del aula, suficientes muebles, etc.), y la creatividad (arena, agua, música, programación de estas actividades, etc.). En cambio, aunque también hay diferencias en las subescalas de lenguaje y motricidad, no son estadísticamente significativas. Este hecho se interpreta como que los maestros de ideas más académicas suelen poner más énfasis en el desarrollo de actividades dirigidas a la enseñanza de conceptos o adquisición de habilidades motoras, prestando menos atención a otras áreas igualmente importantes para la Educación Infantil.

Finalmente, hemos observado como se distribuyen los maestros de distintas ideas en función de la calidad global de sus aulas (inadecuada, baja o buena) (ver

tabla, 18 y figura 6).

Cuadro 18.- Calidad global e ideas

Calidad/ideas	No-académicas	Académicas	
Inadecuada	3	9	12
Baja	20	9	29
Buena	12	5	17
	35	23	

Academicidad y calidad de las aulas

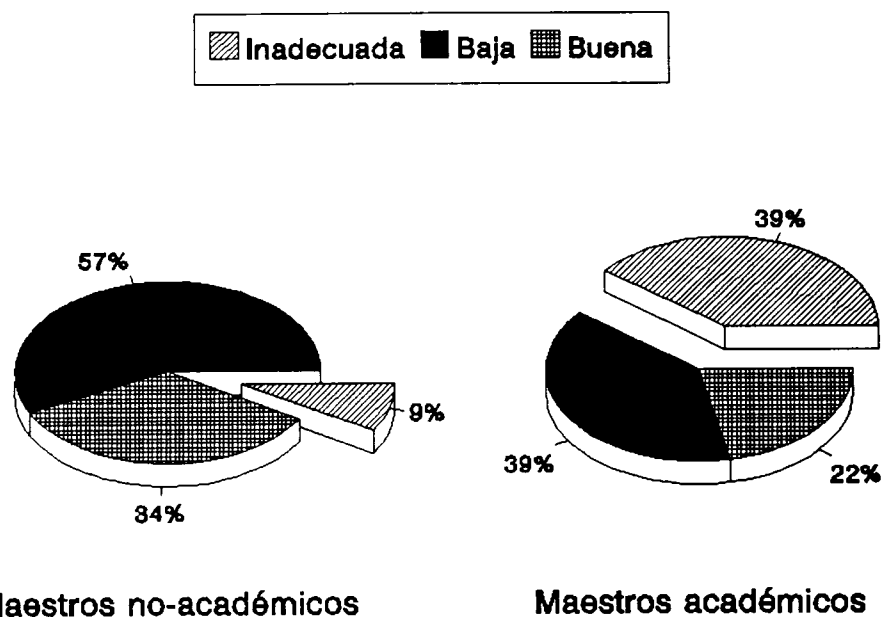


Figura. 6

Los resultados ponen de manifiesto que los maestros no-académicos tienen mejores clases que los académicos, que tienen mayor proporción de aulas de inadecuada calidad; no obstante, es necesario hacer notar que los maestros de ideas

no-académicas tienen mayor proporción de aulas de baja calidad. Estos datos deberían ser seriamente considerados pues se pone de manifiesto que, en cualquier caso, los resultados son lastimosos pues en pocas ocasiones se llega a un nivel aceptable (o bueno) de calidad en las aulas y, prácticamente, nunca se ha llegado a la categoría de excelente.

c.4.- Academicismo y práctica educativa

Como ha sido expuesto anteriormente, en función de su práctica educativa, los maestros se clasificaron en menos-tradicionales, tradicionales académicos y tradicionales permisivos. Teniendo en cuenta las ideas académicas/ no-académicas de ellos, la distribución final queda de la siguiente manera:

Cuadro 19.- Práctica educativa e ideas

Práctica/Ideas	No-académicos (N = 35)	Académicos (N = 22)
Menos tradicional (N = 21)	16 (77%)	5 (23%)
Tradicional-académico (N = 23)	11 (48%)	12 (52%)
Tradicional-permisivo (N = 13)	8 (61%)	5 (39%)

Los maestros menos-tradicionales tienen en su mayoría (77%) ideas no-académicas; esta proporción es estadísticamente significativa (Chi cuadrado = 5.76; $p = .016$). Los maestros tradicionales-académicos tienen tanto ideas académicas (52%) como no-académicas (48%). Los tradicionales-permisivos, tienen en mayor proporción ideas no-académicas (61%), pero no este porcentaje tampoco es

excesivamente alto.

El mismo análisis se puede realizar en función de las ideas evolutivo-educativas de los maestros y su práctica; en este caso, más de la mitad de los docentes con ideas académicas (54.5%) desarrollan una práctica tradicional y coherente con estas ideas; aquellos con ideas no-académicas, se identifican en mayor medida, con una práctica de menos-tradicional (46%). El resto de las diferencias, quizá pueda explicarse atendiendo a factores externos, como las ideas de la propia escuela, presión de los padres o tipo de niños.

Dado que las mayores diferencias aparecen entre los maestros con una práctica menos-tradicional y los tradicionales-académicos, un análisis de la distribución considerando solamente estos sujetos, revela que las diferencias entre sus ideas son estadísticamente significativas (Chi cuadrado = 4.32, $p = .05$).

Estos datos ponen de manifiesto que existe relación entre las ideas académicas de los maestros y su práctica educativa. Los maestros con ideas no-académicas se identifican, en mayor proporción (46%), con una práctica coherente (menos-tradicional); los maestros con ideas tradicionales y académicas suelen desarrollar (54.5%) prácticas educativas consistentes con las mismas. Es interesante tener en cuenta que si los maestros con una práctica menos-tradicional se reconocen con un tipo de ideas no-académicas (77%), no ocurre igual con la práctica educativa tradicional, donde sólo la mitad de los docentes tienen el mismo tipo de ideas.

Podemos interpretar que los maestros que manifiestan una práctica menos-tradicional tienen en común unas ideas del tipo "no académicas" (77%); sin embargo, no todos los así piensan desarrollan este tipo de estilo educativo (46%). Por otro lado, la mitad de los maestros con un estilo tradicional-académico se identifica con ideas coherentes a la práctica (52%), pero la otra mitad no lo hace. Parece que para desarrollar una práctica menos-tradicional es importante tener unas ideas no-académicas que sustenten la actuación en el aula; en cambio, para llevar

a cabo una práctica tradicional-académica no es necesario que las ideas tengan que ser coherentes, pues este estilo lo manifiestan tanto los maestros que piensan de forma consistente con su acción como los que opinan lo contrario.

Parece posible concluir que cuando se observa un estilo educativo menos-tradicional existe un conjunto de ideas coherente con esta práctica; no obstante, cuando se observa una práctica más tradicional y académica, no siempre las mismas ideas subyacen a este tipo de educación. Probablemente, las presiones de padres, directores y objetivos de la propia escuela puedan explicar que maestros de prácticas tradicionales-académicas no siempre estén de acuerdo con su propio estilo, pues pueden pensar de forma diferente a cómo actúan. Otra posible explicación puede residir en la información que desde estamentos oficiales (Consejería, Ministerio, Ayuntamientos) y profesionales (psicólogos, pedagogos) se transmite en nuestro contexto social. La puesta en marcha de la Reforma del Sistema Educativo, ha originado la publicación de documentos y acceso a cursos de formación (cursillos, jornadas, seminarios), en los cuales se transmiten una serie de valores educativos dirigidos al desarrollo personal del individuo, disminuyendo la importancia de los contenidos y el rendimiento escolar. Este fenómeno puede explicar que muchos docentes tomen estas ideas del contexto en el que se encuentran pero no puedan desarrollarlas en la práctica (por falta de recursos, de formación o asesoramiento).

Como ha sido comentado por otros autores (Richardson y col. 1991; Tabachnick y Zeichner, 1985) la falta de consistencia entre las ideas educativas y la práctica puede interpretarse como un proceso de cambio en los maestros. Desde este punto de vista podemos suponer que aquellos maestros con ideas académicas que desarrollan una práctica menos-tradicional (25%) o tradicional-permisiva (25%), puede que estén en determinados equipos docentes o bajo la influencia de presiones externas (por ejemplo, ideas impartidas en recientes cursos), y han empezado cambiando su práctica sin hacerlo en sus ideas. Consideramos que aquellos maestros de ideas no-académicas pero que desarrollan una práctica tradicional (28.5% y 28.5%), están bajo la influencia de presiones de la propia escuela, padres o falta de

recursos para llevar a la práctica su conjunto de creencias.

2.4.- Familia, escuela y desarrollo

- a.- Nivel sociocultural y medidas de desarrollo
- c.- Relación familia-escuela y efectos en los niños

a. - Nivel sociocultural y medidas de desarrollo

El contexto familiar de los niños fue definido a partir de la información proporcionada por el director y el maestro acerca del nivel sociocultural general de los niños del aula. Finalmente, cada aula era identificada por tener en mayor proporción niños de nivel sociocultural alto, medio y bajo.

Los niños de nivel socio-cultural bajo ¹ se caracterizaban por pertenecer a zonas claramente desfavorecidas urbanas o rurales. En algunos casos eran áreas ciudadanas deprivadas, con alta proporción de delincuencia y, en otros, se trataba de zonas rurales muy aisladas donde la mayor parte de las familias disponía de ingresos procedentes de la agricultura o la ganadería. Estas familias tenían un bajo nivel de estudios. 348 niños, correspondientes a trece aulas de la muestra, procedían de familias de estas características.

Los niños de nivel socio-cultural alto² (41, de catorce aulas) pertenecían a familias de alto nivel educativo; generalmente, ambos padres tenían estudios universitarios) y vivían en zonas céntricas y/o residenciales de alto prestigio social.

Los niños del resto de la muestra (822 correspondientes a treinta y dos aulas) vivían en Sevilla y pueblos de la provincia que no se caracterizaban por deprivación o ser zona de nivel sociocultural por encima de lo normal; los niños eran en su mayoría de familias de trabajadores de nivel educativo medio y ubicadas en zonas normales. Se trata, pues de niños de nivel sociocultural medio.

¹. Fueron consideradas aulas de nivel socio-cultural bajo las ubicadas en las barriadas sevillanas de Torreblanca, Palmete y Las Tres Mil viviendas, así como las localidades de Aznalcóllar, Esquivel, Olivares, Las minas, El Saucejo, El Torbiscal, Puebla de los Infantes, La Campana, Villamanrique y Osuna (Centro perteneciente a la Escuelas Profesionales de la SA.FA).

² Integraban esta categoría los centros de La Sagrada Familia de Utrera, C.Docente María, C.P. Guadalquivir y Escuela Infantil Mairena del Aljarafe todos ellos de esta localidad, y los centros de Sevilla, La Escuela Francesa, Beatísimos de la Stima Trinidad, Hermanas Carmelitas de la Caridad, Santo Angel, Los Maristas, Las Madres Calasancias, San Miguel, Híspalis y la Academia Politécnica.

La medida de desarrollo de los niños fue calculada a partir de las puntuaciones en el test de Diagnóstico Preescolar (De la Cruz, 1988). Esta prueba fue aplicada a todos los niños nacidos en 1985 (1.496 niños), que en el momento de la investigación tenían de cinco a seis años de edad. 308 eran de nivel sociocultural bajo, 778 de nivel medio y 410 de nivel alto.

Posteriormente, se comprobó que estas puntuaciones seguían una distribución normal en cada aula; a partir de aquí se obtuvo la puntuación media que correspondía a cada una de las clases visitadas. Con estas puntuaciones se han realizado los siguientes análisis de datos.

Las medias obtenidas por los niños en el test de preescolar figuran en la siguiente gráfica (ver figura, 1); se puede observar un claro efecto del nivel sociocultural sobre el rendimiento de los niños. Son los niños procedentes de familias más desfavorecidas los que se obtienen las puntuaciones más bajas mientras que, los niños de mayor nivel sociocultural alcanzan las más altas.

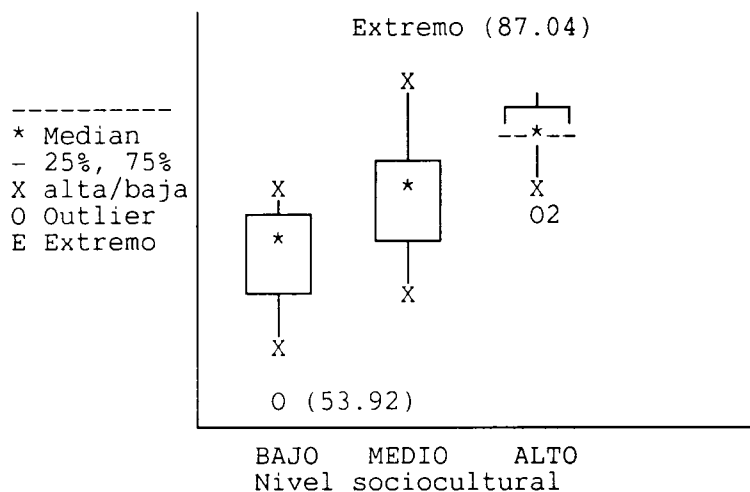


Figura. 1.- Medias en el Test de Preescolar en aulas de distinto nivel socio-cultural

Cuadro 1.- Puntuaciones medias y análisis de la varianza

Variable	N	Media	Desviación Tipo
nivel sociocultural bajo	13	65.72	5.62
nivel sociocultural medio	30	72.63	5.52
nivel sociocultural alto	14	76.95	3.45
Total	57	72.12	6.39

ANÁLISIS DE LA VARIANZA

Puntuaciones en el test de preescolar por el nivel sociocultural

Fuente de variación	D.F.	Suma de cuadrados	Cuadrado de medias	Ratio	Prob.
Entre Grupos	2	866.74	433.37	16.46	.0000
Intra Grupos	54	142.02	26.31		
Total	56	228.76			

Las diferencias observadas entre los niños de distinto nivel sociocultural son estadísticamente significativas. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por numerosas investigaciones (Goelman y Pence, 1987; Kontos y Fiene, 1987; Lamb y col. 1988; McCartney, 1984; Phillips y col. 1985; Tizard, 1980), que señalan que los niños de familias más desfavorecidas se relacionaban con inferiores puntuaciones en las pruebas de desarrollo social y/o lingüístico.

b. - Familia-escuela y efectos en los niños

Una vez comprobado que el nivel socio-cultural de los niños estaba relacionado con las puntuaciones en las medidas de desarrollo, nos planteamos en qué medida las variables de su contexto escolar, -calidad del aula, práctica educativa o ideas de los maestros-, podían ejercer algún efecto sobre él.

Procedimos a realizar el análisis de los datos conjuntamente. En este caso se utilizó un análisis de regresión en el que fueron incluidas todas las variables anteriormente descritas: calidad de las aulas, práctica educativa, ideas del maestro y nivel sociocultural de las familias. La variable dependiente eran las puntuaciones medias correspondientes a cada aula en el test de Diagnóstico Preescolar.

Las variables cualitativas fueron categorizadas como biseriales; es decir, se consideró pertenecer a un aula de práctica educativa menos tradicional (tipo A) o no pertenecer. Al igual se hizo con el nivel socio-cultural, la calidad de las aulas y las ideas de los maestros.

El método seleccionado ha sido el stepwise, pues nos permite conocer en qué medida y orden las variables pueden explicar el modelo. Seguidamente aparecen aquellas que superaron el nivel de tolerancia, y por lo tanto fueron incluidas en el análisis (ver cuadro 2). Concretamente fueron pertenecer a un aula de práctica educativa menos tradicional (tipo A) y el nivel sociocultural bajo. El modelo finalmente proporcionado cumplía los requisitos de ajuste de los residuales, de la independencia entre los residuales y los valores predichos, de igualdad de varianza, y de normalidad.

Cuadro 2.- Análisis de regresión

* * * * M U L T I P L E R E G R E S I O N * * * *

Cuadro resumen

Paso	R. múlt.	R ²	F(Eqn)	SigF	Variable	BetaIn
1	.5485	.3008	23.662	.000	en: nsc. bajo	-.5485
2	.6534	.4270	20.119	.000	en: perfil A	.3556

Variables de la ecuación

Variable	B	SE B	Intervalo de confianza (95%)	Beta
NSC bajo	-8.01	1.55	[-11.13 - 4.89]	-.5309
Perfil A	4.72	1.36	[1.97 - 7.46]	.3556
Constante	72.29	.89	[70.50 - 74.08]	

Ecuación final de la recta de regresión:

$$\text{Punt. test} = 72.29 - 8.01 (\text{NSC bajo}) + 4.72 (\text{perfil A})$$

La ecuación obtenida explica una R² de .43, es decir, sirve para dar una explicación teórica al 43% de la variación observada entre las puntuaciones de las diferentes aulas. El modelo predice que los niños parten de una puntuación inicial en el test de 72.29 (constante); si los niños pertenecen a un nivel sociocultural bajo, su situación de partida es de ocho puntos menos, y si tienen un maestro menos-tradicional (tipo A) las puntuaciones incrementarán unos cinco puntos.

Pensamos que hay dos aspectos importantes en el análisis de regresión realizado. El primero de ellos, es que el maestro menos-tradicional ha sido la única variable que ha superado el nivel de tolerancia y correlaciona con el mejor rendimiento de los niños. Ni la calidad del aula (según ECERS) los valores de ratio, tamaño del grupo, formación, experiencia o ideas del maestro han explicado, por

separado, parte de las diferencias observadas observadas en las puntuaciones de los niños. El segundo aspecto importante es que tampoco estas variables se han agrupado para explicar conjuntamente una parte mayor de la varianza.

Ya que el estilo educativo menos-tradicional se relacionaba con mejores puntuaciones en los niños, nos planteamos si el nivel de calidad de las aulas (según ECERS) podía estar incidiendo en los resultados. Realizamos un análisis de las medias (ANOVA) entre las puntuaciones de niños de distinto nivel sociocultural y el tipo de maestro (según su práctica educativa) y la calidad de las aulas, medida proporcionada por ECERS, fue controlada metodológicamente (variable cuantitativa de la media de cada aula) (ver cuadro 3).

Cuadro 3.-Análisis de la varianza

ANALISIS DE LA VARIANZA					
TEST de PREESCOLAR por nivel sociocultural (bajo, medio y alto)					
ESTILO (A,B1,B2) con la covariación de la media en ECERS (TOTAL)					
Fuente de variación	Suma de cuadrados	DF	Media cuadrada	F	Signif de F
Covariación	2.244	1	2.244	.096	.758
Calidad total (ECERS)	2.244	1	2.244	.096	.758
Efectos principales	912.125	4	228.031	9.773	.000
ESTILO	178.844	2	89.422	3.832	.029
NSC	588.331	2	294.165	12.607	.000
2-Interacciones	86.617	4	21.654	.928	.456
ESTILO NSC	86.617	4	21.654	.928	.456
Explicada	1000.986	9	111.221	4.767	.000
Residual	1073.337	46	23.333		
Total	2074.323	55	37.715		

Los resultados señalan que el nivel socio-cultural y el estilo del maestro siguen siendo las variables que explican parte las diferencias observadas en las medidas de desarrollo de los niños; no se aprecia ningún efecto de interacción entre ambos, ni tampoco se reducen sus efectos cuando la calidad de las aulas ha sido controlada.

Seguidamente se observan las puntuaciones medias de los niños que pertenecen a clases con distinta práctica educativa; entre paréntesis aparece el número de unidades que corresponde a cada grupo (ver cuadro 4).

Cuadro 4.-Medias en el Test de Diagnóstico preescolar

Nivel sociocultural /práctica educativa	Menos-tradicional	Tradicional-académica	Tradicional-permisiva	
Bajo	(4) 70.70	(5) 62.10	(3) 67.85	3
Medio	(8) 75.41	(12) 71.92	(10) 71.33	10
Alto	(8) 77.77	(5) 76.31	(1) 75.01	1
	20	22	14	56**

3

Es interesante observar las medias de los niños de distinto nivel sociocultural y que acuden a aulas de distinta práctica educativa. En las siguientes figuras (ver figura 2, 3 y 4) se observa que todos los niños, independientemente del nivel sociocultural, que tienen un maestro menos-tradicional obtienen mejores puntuaciones en la prueba administrada. Sin embargo, no se observa la misma tendencia con los estilos educativos tradicionales (tradicional-académico y tradicional-permisivo): los niños de nivel sociocultural medio y alto obtienen las puntuaciones más bajas con el maestro de estilo tradicional-permisivo, mientras que los niños procedentes de entornos sociales más desfavorecidos, se ven mucho más beneficiados con este tipo de práctica educativa que cuando acuden a un aula preescolar con estilo tradicional-académico.

** A pesar que la muestra original era de 59 aulas, en este caso solamente disponemos de los resultados de 56 de ellas. Una fue eliminada porque los datos de la práctica educativa no fueron considerados, y dos se negaron a que se les administrara la prueba de rendimiento a los niños.

Variable: puntuación en el test DP

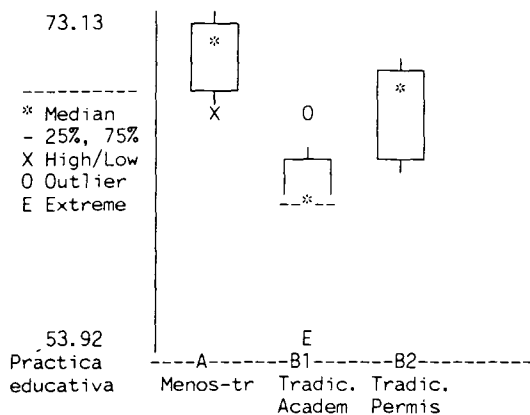


Figura. 2.-Puntuaciones en el test de los niños de nivel sociocultural bajo

Variable: puntuación en el test DP

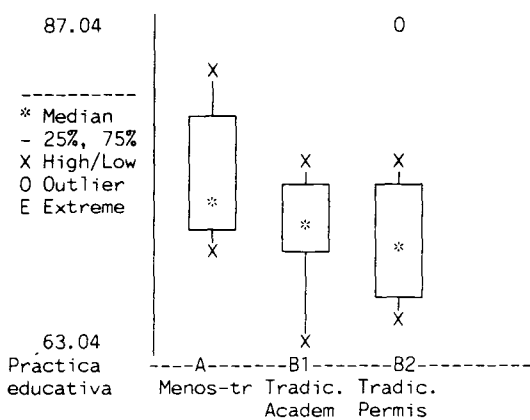


Figura. 3.-Puntuaciones en el test de los niños de nivel sociocultural medio

Variable: puntuación en el test DP

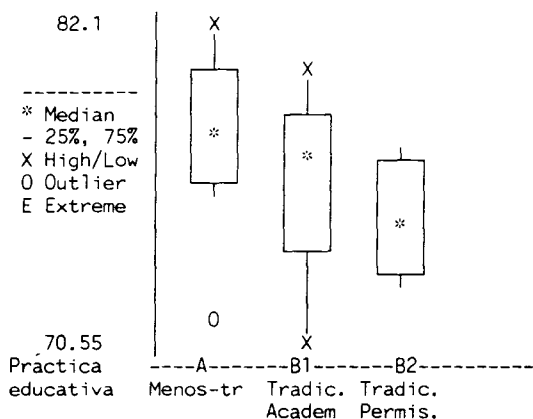


Figura. 4.-Puntuaciones en el test de los niños de nivel sociocultural alto

Se aprecia que diferentes prácticas educativas tienen distintos efectos sobre el desarrollo del niño; aquellos maestros que interactúan más con los niños, realizan más actividades de contenido verbal, explican y proporcionan más información, son los que obtienen mejores resultados en sus alumnos; en la presente investigación son los llamados maestros menos-tradicionales. Es importante señalar que este estilo educativo se define por realizar mayor diversidad de actividades; sin embargo, es oportuno recordar que estos maestros realizaban estas tareas en menor proporción que otras -más académicas y estructuradas- y que eran las que llevaban a cabo todos los maestros de esta investigación.

Si bien parece lógico que aquellos maestros que, en alguna medida, estimulan adecuadamente a los niños son los que obtienen mejores resultados, no deja de ser interesante observar (ver figura 2) cómo la práctica educativa más tradicional afecta el rendimiento del niño. En este punto, la influencia del contexto familiar se hace más evidente: son aquellos niños procedentes de zonas más desfavorecidas los que menos se benefician de una práctica educativa tradicional-académica.

Para analizar los resultados que muestran las gráficas, hemos realizado una comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por cada grupo de niños, del mismo nivel sociocultural pero que recibían una práctica educativa diferente. Se ha utilizado (dado el tamaño de la muestra) la prueba no-paramétrica U de Mann-Withney. Los resultados obtenidos señalan que solamente en el caso de niños de nivel sociocultural bajo, las diferencias entre pertenecer a un tipo de práctica educativa u otra son estadísticamente significativas. Son los niños que tienen un maestro con un estilo educativo tradicional-académico los que obtienen, significativamente, inferiores resultados.

Dado el tamaño de la muestra, estos resultados deberán ser interpretados como indicadores para futuras investigaciones, que constaten que una práctica educativa adecuada puede estimular a todos los niños; en cambio, una práctica educativa de menor calidad afecta, en mayor medida, a los niños de clases sociales

más desfavorecidas.

Sobre los datos anteriores y bajo el supuesto que la práctica educativa menos-tradicional se ha identificado como la más estimulante para los niños, se puede interpretar que cuando familia y escuela llevan prácticas adecuadas, los niños obtienen las mejores puntuaciones (niños de alto nivel sociocultural y aula con práctica menos-tradicional); y el caso opuesto, niños de bajo nivel sociocultural en aulas de prácticas educativas tradicionales-académicos obtienen, de forma significativa, los peores resultados en la prueba administrada. Cuando las prácticas en ambos contextos son diferentes, los resultados señalan que en el caso de niños de bajo nivel sociocultural y que acuden a aulas de prácticas educativas menos-tradicionales, sus resultados aumentan significativamente; en el otro extremo, niños de alto nivel sociocultural en aulas de prácticas educativas tradicionales (tradicional-académicas o tradicional-permisivas), obtienen resultados inferiores. En los niños de nivel sociocultural medio, aquellos que estaban con maestros menos tradicionales, obtenían mejores resultados.

Por último, y dado que muchos autores han señalado la correlación entre la familia y la calidad del centro, hemos analizado la relación entre el nivel sociocultural de los niños y la calidad de sus aulas de preescolar. Los resultados no señalan diferencias entre la clase social y las puntuaciones obtenidas en ECERS; es decir, en la Comunidad Andaluza, los niños de niveles sociales más deprimidos no acuden generalmente a centros de peor calidad, ni viceversa, niños de mejor condición social tampoco van exclusivamente a centros de mejor calidad.

3.- Discusión

3.1.- Calidad de las aulas

- a.- Estructura física del aula
- b.- Número de personas: ratio y tamaño del grupo

3.2.- Práctica educativa

- a.- Actividades: contenido y tipo
- b.- Papel del profesor y relaciones con los niños
- c.- Estilos educativos
- d.- Estilos educativos y calidad del aula

3.3.- Características personales de los maestros

- a.- Experiencia y formación
- b.- Ideas de los maestros
- c.- Ideas y calidad de las aulas
- d.- Ideas y práctica educativa

3.4.- Familia, escuela y desarrollo

- a.- Nivel sociocultural y medidas de desarrollo
- b.- Familia y escuela: efectos en el desarrollo del niño.

3.1.- Calidad de las aulas

El primer nivel de análisis considerado ha sido la estructura física de las aulas y el número de personas que las integran. Las aulas fueron evaluadas, la ratio y el tamaño del grupo calculadas, y todas se pusieron en relación; posteriormente, se observó en qué medida estas variables se asociaban con otros indicadores de calidad.

a. - Estructura física del aula

Para evaluar la estructura del aula se ha utilizado la escala de observación ECERS. Este instrumento, como ha sido expuesto anteriormente, valora aspectos físicos del aula (cantidad de materiales, disposición del mobiliario, espacio para los niños etc) y otros más dinámicos (clima del aula, tipo de actividades, uso de los materiales etc.). Esta escala permite conocer la calidad de las aulas en relación con seis áreas: la calidad de los cuidados básicos que se proporcionan a los niños, el mobiliario y los materiales básicos, los materiales y su uso para el desarrollo de actividades de lenguaje, motricidad, creatividad y desarrollo social.

Los resultados señalan que las aulas de preescolar solamente presentan buenas puntuaciones en la subescala de materiales y actividades de motricidad fina y gruesa (4.27); las subescalas de lenguaje y razonamiento (3.76), cuidados personales (3.56), mobiliario y condiciones mínimas (3.39) y creatividad (3.36) tienen puntuaciones similares, todas ellas en el intervalo de baja calidad y, la subescala de desarrollo social, es la que aparece en último lugar (3.16).

En función de las puntuación global obtenida en la escala, la calidad de las aulas ha sido considerada inadecuada, baja, buena o excelente. Las aulas de baja calidad fueron las más numerosas (51%); estas aulas se caracterizan por tener buenas puntuaciones en el área de motricidad (4.18), y bajas (en torno a tres) en el resto de

las subescalas. Las aulas de calidad inadecuada representaban el 20% de la muestra; presentaban puntuaciones bajas en la subescala de motricidad (3.40) e inadecuadas (en torno a dos) en el resto de las subescalas, la peor puntuación correspondía al mobiliario y condiciones del espacio educativo (2.17). El 27% de la muestra tenía aulas de buena calidad que puntuaban en todas las subescalas por encima de cuatro, exceptuando el área de desarrollo social que no superaba dicho valor (3.81).

Si estos resultados se ven confirmados por otras investigaciones nos deben hacer reflexionar sobre la calidad de las condiciones físicas que actualmente tienen las clases de preescolar. En nuestro estudio, el 71% de la muestra no llegaba a una calidad buena o aceptable.

Dado que la escala ECERS ha sido utilizada en diferentes países, podemos establecer una comparación entre los resultados encontrados por algunos autores. En el siguiente gráfico aparecen las puntuaciones de aulas de Alemania (Rossbach (1990), Australia (Farquhar, 1989), Canadá (Goelman y Pence, 1987), Carolina del Norte (Bryant, Clifford y Harms, 1991) y Portugal (Macedo y col. 1989) (ver gráfico 1).

Medias totales en ECERS

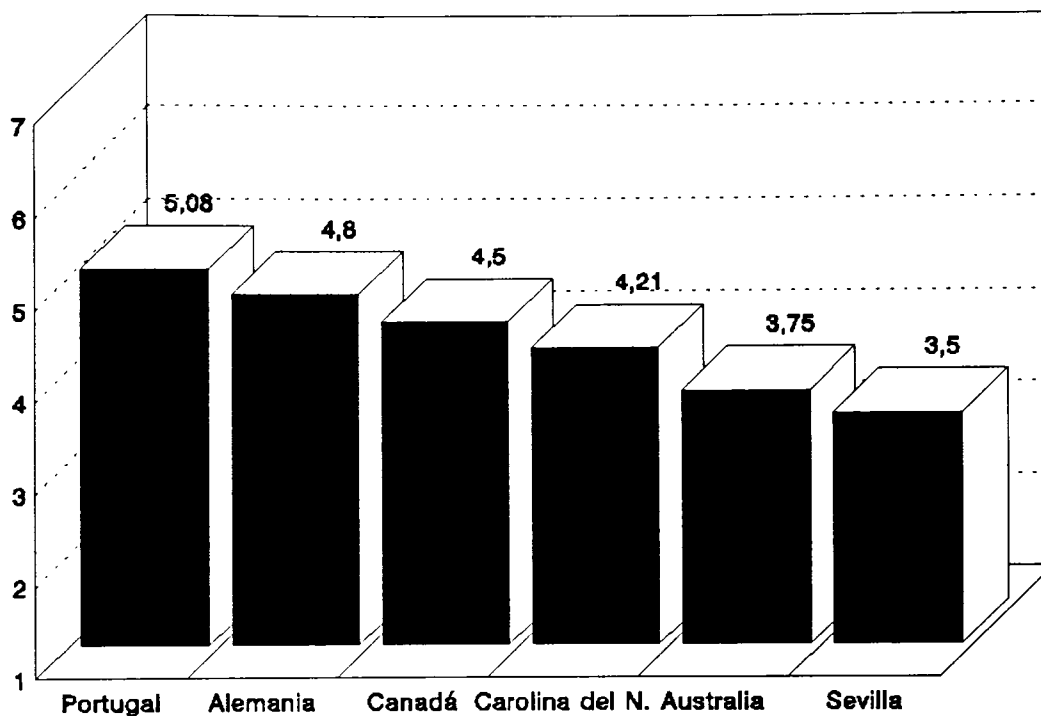


Figura. 1.

Esta comparación entre las puntuaciones obtenidas por los diferentes países, vuelve a poner de manifiesto que las puntuaciones referentes a nuestra Comunidad son bastante inadecuadas, pues nos encontramos en último lugar, destacando en el extremo opuesto las obtenidas en aulas de preescolar de Portugal y Alemania.

El siguiente gráfico (ver figura 2) muestra un análisis de las puntuaciones medias de cada subescala. Se observa que las aulas de Sevilla tienen en el área de **mobiliario y materiales** una puntuación muy por debajo al resto de los países; en este área destacan las superiores puntuaciones de las aulas de Alemania. En la subescala de **cuidados personales**, las aulas de Sevilla se sitúan cercanas a las de

Carolina del Norte, con puntuaciones por debajo que el resto. La valoración de las actividades y materiales de **lenguaje y razonamiento** es también baja, aunque estas puntuaciones son similares a las obtenidas por Australia y Alemania; en esta subescala las aulas de Portugal obtienen las puntuaciones más altas. En las subescalas de **motricidad, creatividad y desarrollo social** las valoraciones más bajas corresponden a las aulas de Australia; destacan las aulas alemanas en la valoración de la subescala creatividad y las portuguesas en la de desarrollo social.

Puntuaciones en la escala ECERS

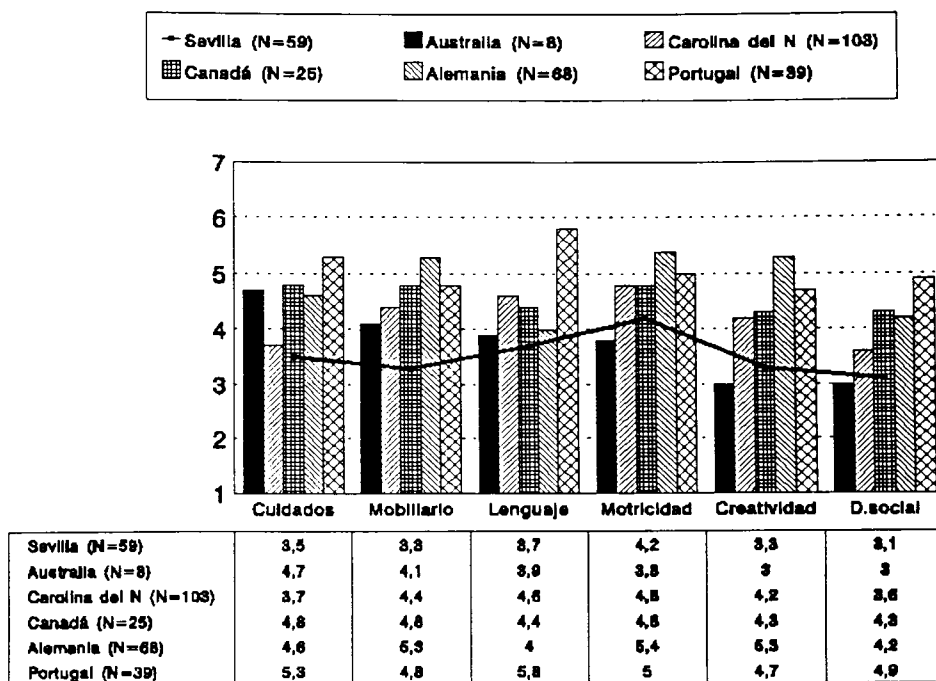


Figura. 2. Puntuaciones medias en cada subescala de ECERS

Estos resultados reflejan la calidad de nuestras aulas de preescolar en relación con la de otros países. Las bajas puntuaciones obtenidas en la subescala de mobiliario y materiales, debe ser seriamente considerada. Esta subescala valora las condiciones mínimas de espacio y seguridad de las clases, el mobiliario y materiales para el aprendizaje y la relajación, la distribución del aula y los materiales que se exponen. Mejorar la calidad de esta subescala necesita del apoyo de los organismos, públicos o privados, responsables de proporcionar los medios adecuados para que la Educación Infantil tenga lugar en unos espacios dotados de mejores condiciones.

b.- Número de personas: ratio y tamaño del grupo

Como ya ha sido comentado, numerosas investigaciones han tomado la ratio como indicador de calidad del aula (Ruopp, 1979; McCartney y col. 1982; Vandell y Power, 1983). La proporción maestro/niño observada en esta investigación ha sido muy diversa; se han encontrado valores desde ocho niños por maestro a cuarenta. Esta diversidad, por otro lado, no era lo más frecuente, pues la mayoría de las aulas se situaban entre veinte y treinta niños por adulto.

Suponiendo que diferentes valores de ratio pueden estar relacionados con la estructura del aula (según ECERS) hemos correlacionado ambos valores. Los resultados de nuestro estudio no confirman esta hipótesis; clases de diferente calidad tenían ratios similares, incluso en su distribución. Es decir, nos hemos encontrado aulas inadecuadas con nueve o treinta y siete niños por maestro, y buenas con ocho o cuarenta. Parece que en este estudio el número de niños por maestro no se relaciona con la calidad del aula, tal y como es evaluada con la escala ECERS. Estos resultados no confirman los de otras investigaciones (Phillips, Scarr y McCartney, 1987), quienes sí encontraron relación directa entre las puntuaciones en ECERS y una adecuada ratio maestro/niños.

Estos resultados nos hacen plantearnos la importancia de la estructura del aula y la ratio como indicadores de calidad. Dado que no existe correlación entre ellos, no podemos confirmar que una clase que cuente con mejores condiciones estructurales y materiales tiene pocos niños por maestro, ni viceversa. Otros estudios son necesarios para comprobar la importancia de la proporción maestro/niño en la calidad de las aulas.

3.2.- Práctica educativa

El segundo nivel de análisis está integrado por las actividades y las relaciones maestro/niño que habitualmente tienen lugar durante una jornada educativa. Hemos explorado qué hacen normalmente nuestros niños de preescolar en el centro educativo, y qué papel tiene el maestro en la realización de estas actividades.

La práctica educativa que ocurre en las aulas de preescolar ha sido estudiada a partir del instrumento de observación OAP. Los resultados encontrados han sido expuestos atendiendo a las actividades que niños y maestro desarrollan durante una jornada educativa.

a.- Actividades: contenido y tipo

Se ha puesto de manifiesto, a partir de los datos de esta investigación, que los niños realizan sobre todo trabajos de motricidad fina (27%) y pre-escritura (22%); las actividades de lenguaje se realizan el 17% de las ocasiones y las creativas y lúdicas el 2%. Estos resultados se han confirmado cuando se han considerado otros aspectos de la actividad, como la expresión de la misma. En el 62% de las ocasiones, los niños están implicados en actividades que ejercitan y estimulan sus habilidades manipulativas.

Estos resultados nos deberían hacer recapacitar sobre qué experiencias educativas tienen nuestros niños de preescolar; hasta qué punto se les proporciona diversidad de actividades, o por el contrario, el niño pasa el día haciendo tareas muy similares, que con un pretexto u otro, acaban incidiendo en el desarrollo de las habilidades perceptivo-motrices.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos por Tizard y col. (1988) en el Reino Unido, observaremos que son bastante similares. En el mencionado estudio, la muestra estaba compuesta por niños de cinco a siete años de escuelas inglesas; los datos indicaban que los niños, durante el tiempo en el aula, estaban implicados fundamentalmente en tareas de lenguaje verbal (23%) seguidas de creatividad (21%) (dibujar o rotular), escritura (20%), cálculo (17%) y las actividades lúdicas eran prácticamente inexistentes. En cambio, nuestros datos son bien diferentes a los encontrados en Canadá (Goelman y Pence, 1987), que observaron que los niños se implicaban sobre todo en juego dramático.

La similitud encontrada entre nuestros datos y los británicos exige que recordemos algunos detalles del trabajo de Tizard; en su estudio los niños eran mayores que los de esta investigación, además, la educación estaba claramente concebida para prepararlos para la escuela y evitar un posible fracaso escolar, que de estos niños se esperaba. Así, el paralelismo observado en los resultados de ambos estudios, se entiende si asumimos que la Educación Preescolar actual, de nuestro entorno, tiene una serie de objetivos como el preparar al niño para la escuela, transmitir contenidos y conceptos, y favorecer determinadas actitudes escolares; desde esta perspectiva la Educación Infantil está siendo concebida como una prolongación hacia abajo de la Enseñanza Primaria dado que, probablemente, la educación de estos niños se desarrolle de forma muy similar en sus años posteriores.

En relación con el grado de estructura de las actividades, diversos autores han señalado que tareas muy estructuradas facilitan las interacciones profesor/niño, mientras que aquellas más libres favorecen las interacciones entre iguales (Carpenter y Huston-Stein, 1984; Huston-Stein, 1977; McCartney, 1984; Prescott, 1977; Smith y Connolly, 1980; Sundell, 1988; Vliestra, 1980). Las conclusiones de estos trabajos indican que los niños que realizan numerosas actividades estructuradas mantienen más interacciones con el maestro y son más obedientes.

Atendiendo a los resultados encontrados en esta investigación, podemos decir

que nuestros niños de preescolar realizan sobre todo actividades estructuradas (incluye la atención al profesor) (80%), y son las actividades libres las observadas ocasionalmente (4%). Sobre la base de los resultados encontrados por otras investigaciones, la realización masiva de actividades altamente estructuradas no facilitan la creatividad, autonomía o independencia; así, los valores de disciplina y obediencia y dependencia se ven reforzados desde esta etapa educativa. No obstante, hay que mencionar que las actividades se observaron siempre dentro del aula y no durante el tiempo de recreo y, es frecuente que los niños de estas edades tengan (como mínimo) una hora de juego libre fuera del aula, donde predominan las relaciones entre iguales. Si tenemos en cuenta el tiempo de recreo nuestros preescolares realizan el 64% de actividades estructuradas y 23% de actividades libres.

De acuerdo con diversos autores (Clarke-Stewart, 1982, 1991; Farquhar, 1991; Sylva, 1991), un adecuado programa educativo debería estar equilibrado y contemplar ambos tipos de actividades (estructuradas y libres). Los datos reflejan que deberían incrementarse las actividades libres, sobre todo dentro del aula, favorecer el juego con diversidad de materiales y libre disponibilidad de los mismos.

Los datos referentes a la forma de realización de la actividad son consistentes con los anteriores. Son las actividades individuales (65%) las más frecuentemente observadas, le siguen las colectivas (30%) y finalmente las que se realizan en pequeños grupos (5%). Estos resultados confirman los encontrados por otras investigaciones que relacionaban el tipo de actividad (estructurada o libre) con el tipo de interacciones (maestro/niño o niño/niño) y forma de realización de la misma (individual, colectiva o en grupos) (Carpenter y Huston-Stein, 1984; McCartney, 1984; Prescott, 1977; Smith y Connolly, 1980).

Como conclusión, los datos reflejan que los niños de preescolar reciben una educación claramente orientada a su incorporación al sistema escolar, colmada de actividades muy estructuradas, individuales, de contenido académico y con especial

énfasis en el entrenamiento en las habilidades de motricidad fina. Opuestamente el juego en el aula, las actividades libres, los trabajos en pequeños grupos, o tareas de contenido social o personal (habilidades de autonomía) son prácticamente inexistentes. Si bien estos resultados son coincidentes con los de otras investigaciones, no ponen de manifiesto que el conjunto de actividades que los niños realizan durante una jornada escolar sea equilibrado.

b. - Papel del profesor y relaciones con los niños

El maestro de nuestras aulas, según indican los resultados, se dedica fundamentalmente a supervisar el trabajo de los niños (41%) y a explicar o estructurar actividades (40%); el resto del tiempo lo dedica principalmente a preparar materiales o realizar otras tareas que no implican relaciones con los niños (15%). Estos datos son similares a los obtenidos por Fleming y col. (1991), quienes encontraron que el 42% correspondía a tareas de supervisión, 32% a dar información, 9% a organizar materiales y 5% ausente. Podemos deducir, y de acuerdo con Fleming y col. (1991) que los maestros se dedican, fundamentalmente a supervisar e instruir; no obstante, tareas que no implican una relación con los niños, son también muy observadas (por ejemplo preparar y organizar materiales).

Los resultados de las relaciones maestro/niño indican que las más frecuentes son las interacciones diádicas (48%), le siguen las relaciones con la clase como grupo (34%), con un solo grupo de niños (6%), y el resto (13%) no se relaciona con ninguno de ellos.

Algunas investigaciones han señalado que las interacciones individuales (maestro/niño) se asociaban con el mejor desarrollo de los niños (Atwater y Morris, 1988; Berk, 1985); sin embargo, otros autores han demostrado que no necesariamente este tipo de interacciones eran las de mejor calidad, pues en clases muy

numerosas a menudo el maestro las empleaba para mantener el control o corregir la tarea de niños concretos. En estas condiciones (grupos numerosos) las interacciones maestro-gran grupo eran más estimulantes pues se favorecía la participación de todos los niños en el aula, se proporcionaba información y mantenían conversaciones con todos niños (Galton, Simon y Croll, 1980).

Los datos de nuestro estudio relacionados con el papel del maestro y el número de niños en las aulas (25 aproximadamente), señalan que las interacciones individuales se asocian con tareas de corregir y supervisar, mientras que la relación maestro-grupo clase corresponde a dar información y explicar.

Sobre la base de que mantener contactos con los niños se relaciona con prácticas educativas de mayor calidad (Clarke-Stewart, 1987; Goelman y Pence, 1987; Howes y Olenick, 1986; Melhuish y col. 1990), podríamos interpretar que los maestros observados desarrollan adecuadas prácticas educativas pues el 81% de las ocasiones se relacionaban con los niños; no obstante, hay que tener en cuenta que más de la mitad de estas intervenciones tenían el objetivo de corregir o supervisar el trabajo de los niños y, en menor medida, a explicar o proporcionar información, y prácticamente nunca a compartir las actividades con los niños (cantar con ellos, comer, saltar, jugar, etc).

En relación con la organización espacial del aula, los resultados son algo difíciles de interpretar: el 79% de las veces se observó que los niños estaban sentados por equipos y solamente el 15% lo hacían de en gran grupo (todos alrededor del maestro, por ejemplo). Sin embargo, el maestro mantenía relaciones con pequeños grupos sólo de manera ocasional (6%). Nos hemos preguntado por qué se organiza la clase en equipos y en cambio no se mantienen relaciones con ellos ni tampoco se desarrollan actividades propias de grupos pequeños (4%).

Una posible explicación es que una estructura por equipos puede facilitar las relaciones entre los niños y, consecuentemente su desarrollo social. Al mismo

tiempo, es frecuente observar que los niños de estas edades comparten el material de trabajo (por ejemplo los lápices de colores); esta distribución de las mesas hace más fácil que esta acción se lleve a cabo. No obstante, creemos que para estimular las relaciones entre los niños no es suficiente con sentarlos en pequeños grupos, sobre todo si después se dedican a realizar actividades individuales.

De forma general, los datos señalan que los maestros de preescolar se relacionan frecuentemente con los niños, pero el contenido de estas interacciones suele llevar un mensaje de control y directividad hacia los niños. Si bien los maestros se relacionan, frecuentemente, con la clase como grupo o con niños individuales, curiosamente los niños están sentados en pequeños grupos (79%); estructura espacial que puede ser interpretada de manera incorrecta, pues el maestro se relaciona con estos grupos de niños solo en el 6% de las ocasiones.

c. - Estilos educativos

Los contenidos y tipo de actividades que se realizan en las aulas nos proporcionan una visión global de cómo son las actividades que los niños desarrollan; qué hacen los maestros (cómo distribuyen su tiempo, en qué medida se relacionan con los niños, etc.) es otro aspecto crucial de la realidad de las clases de Educación Infantil. Si ponemos en relación todos estos aspectos conseguiremos una información más completa del conjunto de experiencias educativas que el niño vive en el aula y del estilo docente.

Inicialmente, los estilos educativos de los maestros se clasificaban en dos polos, formales-liberales o directos-indirectos. Estas investigaciones se realizaban a través de cuestionarios que trataban de medir la directividad de los docentes. Los estudios basados en la observación en el aula reconocieron la complejidad de la realidad educativa, y establecer a priori una tipología basada en dos extremos sobre

una única dimensión era insuficiente (Stipek, 1991).

Los estudios que han observado directamente la acción educativa han encontrado generalmente tres tipos de práctica (directivas, lúdicas e instructoras; constructivistas, didácticas o intermedias); también en nuestros resultados aparecen tres tipos de estilos docentes: menos tradicional, tradicional-académico y tradicional-permisivo.

Seguidamente haremos una descripción de las principales diferencias observadas entre los tres tipos de prácticas educativas encontradas.

Respecto al contenido y tipo de la actividad, el maestro menos tradicional desarrolla actividades diversas, que incluyen de lenguaje oral (29%), pre-escritura (24%) y motricidad fina (20%), el resto del tiempo lo dedican a matemáticas y música. El maestro tradicional-académico se dedica en mayor proporción a facilitar actividades de pre-escritura (38%), motricidad fina (24%) y lenguaje verbal (15%). El maestro tradicional-permisivo, dedica la mitad del tiempo a tareas de motricidad fina (50%), seguidas de pre-escritura (17%) y de lenguaje verbal (13%).

Las actividades más representativas que en un aula y otra se realizan, son las de lenguaje verbal en la menos tradicional, de pre-escritura en la tradicional-académica y de motricidad fina en la tradicional-permisiva. Sobre la base que la realización de determinadas actividades constituye una experiencia y por lo tanto una familiaridad con la tarea, podemos anticipar que los niños que están en una clase de un maestro menos tradicional tendrán más oportunidades de mejorar sus habilidades lingüísticas, y los niños de una clase tradicional-académica o permisiva, las habilidades perceptivo-motrices.

El tipo de actividad que en los tres tipos de aulas se lleva a cabo más frecuentemente, son actividades estructuradas. En el caso del maestro menos tradicional corresponde al 53%, seguidas de atención al profesor (26%); en el aula

de maestro tradicional-académico las actividades estructuradas ocupan el 76% de la jornada, seguidas de atención al profesor (12%) y transición (7%); por último, el maestro tradicional-permisivo se dedica a actividades estructuradas en menos ocasiones que el académico (59%), en segundo lugar aparecen actividades semiestructuradas (26%), seguidas de atención al profesor (9%).

Teniendo en cuenta que la realización de actividades de uno u otro tipo tiene efectos en el desarrollo de los niños, parece que todos nuestros maestros tienden a realizar actividades estructuradas; los que menos lo hacen ocupan el 53% de su tiempo y los que más el 75%. Parece razonable interpretar que todos dedican buena parte de su tiempo a la adquisición de hábitos para la adaptación a la escuela (el seguimiento de reglas, la obediencia, dependencia del maestro), a su vez estimulan un conjunto de habilidades previas para la adquisición de la lectura y la escritura.

Las principales diferencias aparecen después que la mitad del tiempo ha transcurrido con actividades estructuradas. El maestro menos tradicional propone actividades que exigen la atención del alumno (26%), el lenguaje receptivo, expresivo (en la medida que el niño participe) y la adquisición de conceptos. Por el contrario, el maestro tradicional-académico continúa con la realización de actividades estructuradas, el niño sigue trabajando con fichas que necesitan de la aprobación del maestro para su finalización. El maestro tradicional-permisivo realiza actividades similares (semiestructuradas), pero en este caso el niño no necesita de la dirección del maestro para realizarlas, y suponemos que percibe cierto grado de libertad en este período de tiempo.

El tipo de actividad se relaciona con la forma de realización de la misma. Efectivamente, los datos señalan que las actividades semi o estructuradas de motricidad fina se realizan de manera individual, y las colectivas son las de atención al maestro. Todos los maestros proponen más actividades individuales, pero si los menos tradicionales lo hacen en el 48% de las ocasiones, los tradicionales (ambos) llegan a superar el 70%.

Finalmente, podemos decir que todos los maestros facilitan que los niños estén sentados, implicados en trabajos individuales que consisten en realizar fichas altamente dirigidas; estas fichas son de contenido de preescritura, probablemente con el objetivo de preparar a los niños para la escuela. Si bien los menos tradicionales comparten estas actividades con otras más relacionadas con el lenguaje, los tradicionales continúan con actividades para facilitar el desarrollo de habilidades motrices, aunque los maestros "académicos" lo hacen con más directividad que los "permisivos".

En cuanto al papel del maestro y relaciones con los alumnos, el rol que los tres tipos de maestros realizan en el aula, es diferente; mientras que el menos tradicional se dedica a explicar en el 52% de las ocasiones, los tradicionales están la mayor parte del tiempo supervisando actividades. No obstante, todos supervisan y dan información; la categoría más diferente es el "preparar materiales" y "otras" del tradicional-permisivo; nuevamente, se pone de manifiesto su carácter menos directivo respecto a su compañero (el académico).

Las relaciones que mantienen con los niños son consistentes con los resultados anteriores; las proporciones son idénticas, cuando dan información se dirigen a todos los niños de forma global, cuando supervisan todos lo hacen con niños individuales, y cuando preparan materiales no se relacionan con ninguno de ellos. En este caso, el maestro que se relaciona más con los niños es el menos tradicional, pues el 53% de las ocasiones lo hace con todos al mismo tiempo; en el extremo opuesto se sitúa el tradicional-permisivo que se relaciona con niños individuales (43%) y después con ninguno (28%); el tradicional-académico, principalmente se relaciona con niños individuales (64%) seguido de la clase como grupo (23%).

Distintas investigaciones han señalado que los maestros que más se implican en las actividades de los niños, se relacionan más con ellos y proporcionan información son más estimulantes (Berk, 1985; Clarke-Stewart, 1983, 1985, 1991;

Goelman y Pence, 1987; Howes y Olenick, 1986; McCartney, 1984; Melhuish, 1991). Las características del maestro menos tradicional le identifican como el de mayor calidad pues mantiene más contacto con los niños de manera verbal, existe mayor equilibrio entre las actividades y parece que tiene un papel activo en el aula, dando información y participando con los niños en las actividades. Sin embargo, es necesario precisar que solamente en parte de la jornada educativa el maestro menos tradicional realizaba acciones y proponía actividades diferentes porque, la otra mitad de su tiempo, lo invertía de idéntica forma que los maestros más tradicionales.

Otros estudios que han encontrado diferentes estilos docentes (Wood y col., 1980) señalan tres estilos básicamente diferentes por la "directividad" que ejercían en situaciones de juego libre o de control de la clase. Los maestros que ejercían más control sobre los niños se llamaron directivos; aquellos que jugaban con ellos o los dejaban más libremente eran lúdicos o cómplices; y los terceros, que les enseñaban y se comunicaban frecuentemente con ellos eran los instructores o comunicativos. Stipek (1991) identificó dos dimensiones para discriminar diferentes prácticas educativas: el clima del aula y la dirección del maestro. Ambas dimensiones fueron utilizadas para definir los maestros centrados en el niño o constructivistas, los didácticos y los intermedios

Los resultados aquí presentados señalan que existen dos tipos de maestros bien diferentes entre ellos, aquellos con un estilo menos tradicional y otros más. Las diferencias aparecen en todas las categorías observadas (contenido, tipo y forma de realización de la actividad; el papel del maestro y sus relaciones con los alumnos). Si interpretamos la dimensión de "directividad", definida por Stipek (1991), como la cantidad de actividades de alto grado de estructura que desarrollan los niños, las diferencias entre los maestros menos y más tradicionales son menos evidentes; por el contrario, las características más definitorias de unos y otros pueden estar integradas en una dimensión llamada "estrategias educativas". Así, mientras el maestro de estilo "menos tradicional" hace más uso del lenguaje oral y la explicación colectiva, el maestro de estilo "tradicional" prefiere las actividades de prescripción

y ejercer un papel de supervisión.

Los dos estilos educativos encontrados dentro del grupo de maestros tradicionales, estilo "académico" y "permisivo", sí son diferentes entre ellos en relación con la dimensión de "directividad" mencionada por otros autores (Stipek, 1991; Wood, 1980). Se observa que los tradicionales-académicos hacen uso de la supervisión y actividades de alta estructura, y los tradicionales-permisivos hacen cosas muy parecidas pero con menor dirección y control de los niños.

Estos resultados parecen poner de manifiesto que la dimensión "directividad", en nuestro caso no se ha revelado como la más representativa para discriminar distintos estilos de maestros; mientras que el tipo de estrategias educativas sí lo ha hecho, dimensión que anteriormente no ha sido mencionada por los autores, y que en cambio refleja nuestra realidad. Probablemente, si hubiésemos empleado de forma simultánea una escala de medida del clima del aula, estaríamos en disposición de consultar más datos para conocer las diferencias entre los maestros menos y más tradicionales en función de la dirección de sus clases. Actualmente, nada nos permite afirmar que el maestro menos tradicional no dirigiese a los niños y les permitiera pocas opciones de elegir ellos mismos sus actividades. En cualquier caso, parece que las categorías que aquí han sido contempladas nos han proporcionado información suficiente para conocer que los maestros de preescolar desarrollan diferente práctica educativa en el aula.

En un intento de comparar las clasificaciones aportadas por estos autores y la obtenida en esta investigación, parece que el maestro menos tradicional se relaciona con el "centrado en el niño (Stipek, 1991) y el lúdico o cómplice (Wood y col. 1980); no obstante, no podemos confirmar esta relación. El maestro tradicional-académico sí parece bastante similar al didáctico (Stipek, 1991) y al controlador o directivo (Wood y col. 1980): su interés fundamental es la preparación del niño para la escuela desde una perspectiva formal. El maestro tradicional-permisivo no se identifica con ningún tipo de otras clasificaciones, se observa su

carácter poco directivo pero las actividades que propone a los niños son muy similares a las académicas, aunque son menos formales dado el carácter menos directivo que él mismo se atribuye.

d. - Estilos educativos y calidad del aula

Parece lógico suponer que las condiciones físicas del aula van a determinar, en cierta medida, que el maestro se relacione de una manera u otra con sus alumnos, y que organice actividades de uno u otro tipo.

La relación entre la práctica educativa y la calidad del aula, ha puesto de manifiesto que los maestros menos tradicionales son aquellos que tienen aulas de mayor calidad, principalmente destacan en las áreas de lenguaje y razonamiento, y en el desarrollo social. En cambio, son los maestros tradicionales académicos los que obtienen las peores puntuaciones.

Estos resultados son coincidentes con las investigaciones que han relacionado la calidad de las aulas (medidas por ECERS) con las interacciones maestro/niño (Goelman y Pence, 1987; Phillips y col. 1987; Rosenthal, 1991); es en las aulas de mayor calidad donde se observa más y mejores interacciones maestro/niño. Esta relación se ha constatado al comprobar que son los maestros de estilo menos tradicional aquellos que mantienen más relaciones con los niños y sus aulas están mejor valoradas por la escala ECERS.

En relación a la ratio, no se ha encontrado ninguna relación con el estilo del profesor; si tomamos que la interacción que el maestro menos tradicional mantiene con los niños es de aceptable calidad, los resultados son diferentes a los encontrados por muchos autores (Clarke-Stewart, 1987; Howes y Olenick, 1986; McCartney y col. 1982; Ruopp, 1979), pues estos maestros no tenían, necesariamente, menos

niños en sus aulas. La interpretación de este resultado es difícil; suponemos que mejores proporciones de maestro/niño facilitan las interacciones con los alumnos, y estas serán de mayor calidad. En nuestro caso hemos encontrado que maestros menos tradicionales tenían de diez a cuarenta niños en el aula, y similares rangos de la variable ratio se observó en los tradicionales (académicos y permisivos). Los resultados no pueden interpretarse como que la ratio no sea importante, pero parece que en una situación favorable, con pocos niños por educador, no es condición suficiente para que las interacciones sean de mayor calidad.

Algunos autores han mencionado la importancia de otras características del contexto escolar para explicar el estilo educativo, concretamente han señalado el tipo de escuela (Wood y col. 1980). En nuestro caso el estilo educativo no se ha relacionado con el tipo de escuela considerado: pública, privada religiosa y privada laica.

3.3.- Características personales de los maestros

a. - Experiencia y formación

En primer lugar hemos observado si la edad podía estar relacionada con el estilo docente. El único resultado, cercano a ser estadísticamente significativo, fue que los maestros tradicionales académicos son mayores que los tradicionales-permisivos ($F=2.34$, $p=.10$). En cambio, no se observan diferencias en relación con los menos tradicionales, quienes tienen una media de 36 años, el menor tiene 22 años y el mayor 60 (al igual que las otras tipologías)

Son numerosos los estudios que han señalado la importancia de la formación en Educación Infantil de los maestros en la calidad de las interacciones que mantienen en el aula (Arnett, 1987; Howes y Olenick, 1986; McCartney, 1984; Ruopp, 1979). Si suponemos que los maestros menos tradicionales son los que

mantienen mejores relaciones con los alumnos, la formación, tal y como ha sido medida en este trabajo, no se ha relacionado con ningún estilo educativo en particular. En los tres tipos de maestros se encontraban repartidos casi en proporciones similares maestros con formación específica en Educación Infantil y sin ella.

Una explicación a esta falta de relación entre el nivel de formación y el estilo docente puede estar en la propia definición de la formación en Educación Infantil considerada en este estudio: maestros que habían cursado cursos de homologación a la docencia en preescolar fueron considerados como especialistas. No obstante, podemos hacer una segunda suposición y es que la formación que actualmente se proporciona no es suficiente para predecir qué tipo de práctica desarrollarán los maestros.

Los años de experiencia en Educación Infantil, ha sido una variable más problemática, pues sus efectos sobre la calidad de las interacciones en el aula no siempre ha sido puesto de manifiesto (Clarke-Stewart, 1983; Kontos y Fiene, 1987; Ruopp, 1979; McCartney, 1984). En nuestro estudio no se ha encontrado relación (de forma significativa) entre el número de años como maestro de preescolar y el tipo de práctica educativa que desarrollan en sus aulas. Maestros con diferentes estilos educativos tenían desde uno hasta más de veinte años de experiencia, y estos años de experiencia se distribuían de forma muy similar en los tres tipos de práctica educativa. No podemos concluir que los maestros más expertos desarrollen prácticas de mejor calidad; probablemente esté más relacionada con la vivencia personal del maestro respecto a su docencia que con la cantidad de años.

b. - Ideas de los maestros

Conocer las ideas educativo-evolutivas de los maestros de preescolar de

nuestro entorno más inmediato, cuáles son los aspectos que explican las diferencias entre ellos y el grado de coherencia interna de estas ideas, han sido algunas de las cuestiones nos hemos planteado a lo largo de este trabajo.

Tradicionalmente se ha estudiado qué piensan los maestros acerca de proceso de enseñanza/aprendizaje de los niños. En función de sus respuestas se clasificaban en "centrados en el niño" o "dirigidos por el adulto"; la directividad que atribuían al adulto en las realización de las actividades ha sido considerada una única dimensión (Berk, 1985; Bunting, 1984, 1985; Verma y Peters, 1975). Más recientemente con nombres similares, muchos autores siguen considerando una única dimensión para clasificar a los maestros como "no-académicos" frente a "académicos" (Hyson, 1991; Spidell, McGrevin y Lambiote, 1992), ideas "adecuadas" frente a "inadecuadas" (Charlesworth y col. 1991) o "innatistas" frente a "ambientalistas" (Smith y Sheppard, 1988).

Resultados de otras investigaciones han señalado que las ideas de los maestros deben ser exploradas atendiendo a una diversidad más amplia de contenidos (Oliva, 1992; Rosenthal, 1991). Aspectos relacionados con las concepciones acerca del desarrollo humano, las expectativas hacia los logros evolutivos de los niños, papel de los padres en la educación, son algunos contenidos que junto a otros más relacionados con los valores educativos, estrategias didácticas, permiten conocer un conjunto más amplio de ideas de los maestros, que finalmente permitan discriminar diferencias entre las clases.

Los estudios que han contemplado mayor número de contenidos, han observado que las ideas no se clasifican en una única dimensión. Normalmente han mencionado dos factores, a partir de los cuales se definen las diferentes clases de ideas encontradas. En el caso de la investigación realizada por Oliva (1992) encuentra la dimensión "modernidad" y la "protección del niño". La primera de ellas ya fue mencionada en los estudios de Palacios (1988; 1991) sobre las ideas de los padres, y Moreno (1991) acerca de adolescentes y padres. La segunda se reconocía

más específicamente en los maestros de preescolar.

A partir de estas dos dimensiones Oliva (1992) define tres clases de ideas de maestros. Dos estaban claramente definidas y la tercera era más inexacta, maestros de ideas modernas, tradicionales-restrictivos y tradicionales-protectores.

Las ideas de los maestros del presente trabajo fueron exploradas a partir del Cuestionario de Ideas para Maestros (CIM) (Oliva y Palacios, 1992). Hemos encontrado dos dimensiones, "modernidad" y "academicismo". Sobre estos factores hemos definido tres clases de ideas; dos de ellas bien definidas, mientras que la tercera es algo más difícil de entender.

Las tres clases de ideas encontradas corresponden a un grupo claramente delimitado por el polo positivo de la dimensión Modernidad y nada por la Academicidad, es el caso de los maestros "Modernos"; el conjunto de ideas que aparecen son muy coherentes entre ellas, así tienen una concepción interaccionista del desarrollo, son precoces en sus expectativas, creen que la educación es función de padres y maestros, predominan los valores sociales, las estrategias educativas explicativas, y conciben el preescolar como etapa de socialización. Estos maestros correspondían al 44% de la muestra y se identifican con los maestros modernos encontrados por Oliva (1992).

La segunda clase de maestros se definen por el polo negativo de la dimensión "Modernidad", corresponde a los tradicionales, y el positivo de la dimensión "academicidad"; es decir, nos encontramos con un grupo de maestros de ideas tradicionales que se manifiestan en una concepción innatista del desarrollo, expectativas tardías y creen que la educación depende de los maestros. El academicismo se demuestra en la importancia atribuida a los valores escolares, estrategias de tipo coercitivas y consideración del preescolar como etapa preparatoria para la EGB. Este grupo, constituido por diecisiete maestros tradicionales-académicos, llamado grupo tradicional.

La tercera clase, aunque también bien definida por las dimensiones, corresponde a maestros tradicionales (en la misma medida que los anteriores) pero definidos de forma opuesta por la dimensión de "academicidad"; es decir, son tradicionales en sus ideas innatistas sobre el desarrollo intelectual, tardíos en sus expectativas, dan poca importancia al papel de los padres y toda al maestro; sin embargo, se sitúan en la posición no-académica, que se manifiesta cuando considera todos los valores (tanto sociales como escolares) de poca relevancia, una actitud pasiva hacia el aprendizaje del niño (por ejemplo no hacen nada si el niño se ata mal los zapatos), y creen que la Educación Preescolar debe ser considerada una etapa para jugar. Esta clase, aunque bien definida es difícil de interpretar pues presenta ideas incoherentes entre sí, por ejemplo que todo depende del maestro en la educación del niño, pero mantienen una actitud pasiva hacia el niño. Se les ha llamado paradójicos.

A partir de estos resultados podemos comparar nuestros datos con los encontrados por Oliva (1992). Los maestros modernos de ambos estudios comparten las mismas características, al igual que se observa que los tradicionales-restrictivos son similares a los tradicionales-académicos. Esta relación no se encuentra con los tradicionales-protectores y los paradójicos (o tradicionales-no-académicos); en nuestro caso se caracterizan por la actitud pasiva en el aula, en cambio Oliva indica el alto uso de la explicación; los paradójicos no atribuyen a los padres ningún papel en la educación de los niños, mientras que los tradicionales-protectores no rechazan la participación de los padres.

Una posible explicación para la falta de relación observada entre las clases de ideas de maestros tradicionales-protectores y paradójicos, puede ser el entorno social donde se ha realizado el estudio. Oliva realizó su investigación con una muestra de 800 maestros de toda España; en cambio, la nuestra se circunscribe a la provincia de Sevilla. Quizá influencias más concretas como el tipo de formación o las ideas predominantes de la zona, puedan explicar estos resultados. Creemos que la clase encontrada en esta investigación no se corresponde con la hallada por Oliva;

sin embargo, otras investigaciones realizadas en nuestro contexto más cercano, en este caso con padres y adolescentes, sí han encontrado una clase de ideas con aspectos incoherentes, que también se denominó paradójica (Palacios, 1988; Moreno, 1991).

La formación del profesor, experiencias educativas anteriores y edad son algunos de las variables del maestro que han sido contemplados para explicar las diferencias entre sus ideas (Spidell, 1988; Spodeck, 1987; Oliva, 1992). Tras un análisis de los datos, sólo la edad se ha relacionado con distintas clases de ideas; son los maestros modernos los más jóvenes y los tradicionales los mayores. La experiencia o tipo de formación no ha explicado las diferencias observadas en sus ideas.

Los resultados señalan que existen distintas clases de maestros, definidas por las dimensiones de Modernidad y Academicidad. Puede interpretarse que la dimensión Modernidad está más relacionada con las concepciones personales sobre el desarrollo de los niños, compartidas por toda una población. Los datos procedentes de padres y adolescentes confirman que tienen ideas muy similares acerca de la interacción herencia-medio para explicar el desarrollo, o la importancia de familia y escuela en la educación en general. Sin embargo la dimensión Academicidad parece estar más relacionada con los maestros de preescolar.

c. - Ideas de los maestros y calidad del aula

Hemos observado en esta investigación si maestros con diferentes ideas tenían aulas de diferente calidad estructural; los resultados han señalado que las principales diferencias existen entre los profesores con ideas modernas y los de ideas tradicionales. Las puntuaciones más altas corresponden a los maestros que comparten unas ideas modernas sobre la Educación Infantil y, es importante señalar que las diferencias significativas no aparecen en todas las áreas evaluadas sino en aquellas subescalas que se relacionan menos con la enseñanza de contenidos concretos.

Concretamente, aparecen diferencias en las áreas de cuidados personales, mobiliario y materiales, creatividad y desarrollo social.

Estos resultados eran predecibles, pues aquellos maestros con ideas más tradicionales se dedican menos a decorar el aula, enseñarles a los niños habilidades de autocuidado y autonomía personal, realizar actividades de creatividad o permitir el uso independiente de los juguetes. Con lo cual, en cierta medida, se relaciona las ideas de los maestros con la organización y uso de los materiales del aula. Sin embargo, nuevamente vuelven a surgir resultados similares a los comentados en relación con la práctica educativa; es decir, todos los maestros (independientemente de sus ideas, edad, formación o estado laboral) realizan actividades de lenguaje, razonamiento y habilidades motrices, pero si algunos no hacen nada más, otros dedican parte del tiempo escolar a desarrollar otras actividades más diversas y relacionadas con aspectos menos académicos.

d. - Relación entre las ideas y la práctica educativa

Para estudiar la relación existente entre las ideas de los maestros y su práctica educativa, hemos considerado solamente el factor de "academicidad". Considerando las variables que definen esta dimensión se han obtenido dos clases de ideas de maestros; aquellos que conciben la Educación Infantil como preparatoria para la escuela, atribuyen mucha importancia a los valores de obediencia y de enseñanza de la lectura y la escritura, piensan que la educación de hábitos sociales es tarea de los padres, mientras que es responsabilidad de los maestros todos aquellos aspectos más relacionados con el ámbito académico. Este grupo de maestros se ha denominado "academicistas" y estaba integrado por veintitrés sujetos de la muestra. El otro grupo de maestros, integrado por treinta y cinco, piensan que la Educación Infantil debe tener un ambiente lúdico, con clara participación de los padres en todos los aspectos del desarrollo del niño y tienen una concepción interaccionista (herencia-medio) del desarrollo intelectual del niño; a este grupo se les llamó no-académicos.

Ambos grupos de maestros se caracterizaban por la edad, siendo los mayores los que tenían ideas más académicas, y los jóvenes los no-académicos; también se caracterizaban por las puntuaciones obtenidas por los niños en un test sobre aptitudes escolares.

La relación ideas-práctica fue más profundamente analizada. Los resultados mostraron que el 77% de los maestros de práctica menos tradicional tenían ideas no-académicas; y en menor proporción (55%) los maestros con práctica tradicional-académica tenían ideas coherentes con este estilo.

Una posible explicación de la menor proporción de maestros con prácticas tradicionales-académicas coherentes con sus ideas, puede basarse en las presiones externas: la dirección de la escuela (Fuller e Izu, 1986; Spidell, Mcgrevin y Lambiotte, 1992; Wing, 1989), los padres (interesados en la enseñanza de contenidos escolares) (Hyson, 1991; Rescorla, 1991), el clima y estructura escolar (Smith y Sheppard, 1988), o la propia formación de los educadores (Rosenthal, 1991). Sin embargo, cuando hemos contemplado el tipo de escuela (estatal, privada religiosa o privada no-religiosa), la formación en Educación Infantil de los maestros (estudios de preescolar u otros), el estado laboral (interino, funcionario o contratado) o los años de experiencia, ninguna de estas variables se ha relacionado con un tipo u otro de ideas.

Es cuestionable deducir que la formación y la experiencia del maestro, o el tipo de escuela en el que trabaja no son aspectos importantes en la relación ideas educativas y práctica. Probablemente, el reducido tamaño de la muestra, unido a la propia definición utilizada de estas variables, no han permitido establecer estas relaciones. Futuras investigaciones son necesarias para conocer la importancia de estos aspectos en la formación de las ideas de los maestros y la relación con su práctica educativa.

Por último, comentar que se encontró relación entre la calidad del aula y las

ideas académicas/no-académicas de los profesores. Los resultados son similares a los comentados en relación con las ideas generales de los maestros (modernos, tradicionales y paradójicos); en aquellas subescalas más relacionadas con los contenidos (lenguaje y motricidad) no aparecen diferencias, en cambio sí se observan en la importancia y actividades que desarrollan más conectadas con el desarrollo personal del niño (cuidados, creatividad). Parece que las ideas de los maestros son importantes, en relación con la calidad de sus aulas y con la práctica que desarrollan. Son los maestros que piensan que la Educación Infantil es tarea de padres y maestros, que hay que potenciar todas las posibilidades del niño, proporcionarles un ambiente seguro y enriquecido, aquellos que más fácilmente puedan llevar estas creencias a su práctica y mejorar la calidad de la misma.

3.4.- El contexto familiar

a. - Relación entre el contexto familiar y las medidas de desarrollo

En nuestro estudio el contexto familiar ha sido contemplado a partir del nivel socio-cultural de los niños. Como ha sido expuesto anteriormente, se han considerado niños de entornos socioculturales bajos, medios y altos.

Las aptitudes escolares de los niños fueron evaluadas a partir de los resultados encontrados en el test de diagnóstico preescolar (De la Cruz, 1988). Los niños de diferente clase social obtenían puntuaciones diferentes; eran aquellos procedentes de zonas más desfavorecidas los que obtenían puntuaciones más bajas; en el extremo opuesto se situaban los niños de nivel social alto, con las mejores puntuaciones.

Estos resultados señalan que el contexto familiar de los niños, caracterizado por determinadas prácticas educativas e ideas de los padres, influyen en el

rendimiento escolar de los niños. Somos conscientes que la variable "contexto familiar" ha sido considerada de manera global; a pesar de esto, las diferencias en las medidas de desarrollo de niños de distintos ambientes socioculturales han sido evidentes. Estos resultados constatan los obtenidos por numerosas investigaciones (Goelman y Pence, 1987; Kontos y Fiene, 1987; Lamb y col. 1988; McCartney, 1984; Phillips y col. 1985; Tizard, 1980; Tizard, Philips y Plewis, 1976) que encontraron estrecha relación entre el nivel sociocultural de las familias y las medidas de desarrollo de los niños.

En esta investigación, las ideas de los padres ni sus estilos educativos han sido evaluados; no obstante, otros estudios apoyan que las familias de clase social más desfavorecidas tienen más bajas expectativas sobre el rendimiento y desarrollo de sus hijos, mantienen prácticas menos estimulantes (en relación con las aptitudes escolares) (Hyson, 1991; Holloway, Fuller, Hess, Azuma, Kashiwagi y Gorman, 1990; Holloway y Reichhart-Erikson, 1989; Plewis, Mooney y Creeser, 1990; Stevenson y Baker, 1987) y tienen grandes diferencias entre sus objetivos y valores educativos y aquellos defendidos por la mayoría de los maestros (Holloway y col. 1990; Mantzicopoulos, Morrison, Hinshaw y Carte, 1989; Moreno y Palacios, 1989; Plewis, Mooney y Creeser, 1990; Stevenson y Baker, 1987). Sobre la base de estos estudios, los resultados encontrados eran esperados. Son los niños de familias de bajo nivel sociocultural quienes encuentran más dificultades de adaptación escolar y peores puntuaciones en su rendimiento.

b. - Relaciones entre la familia y la escuela

Si bien la mayoría de las investigaciones han encontrado correlación entre las familias y la calidad de los centros educativos, es decir, son aquellas familias de superior nivel sociocultural las que seleccionan centros más adecuados para sus hijos (Clarke-Stewart y Gruber, 1983; Cochram y Gunnarsson, 1985; Howes, 1987, 1988,

1990; Howes y Olenick, 1986; Howes y Stewart, 1987; Goelman, 1988; Goelman y Pence, 1987; 1988; McCartney, 1984; Phillips, Scarr y McCartney, 1987; Phillips, McCartney y Scarr, 1987; Stevenson y Baker, 1987; Vandell, Henderson y Wilson, 1988); un análisis de nuestros datos (estadístico chi cuadrado) muestra que no hay diferencias entre los niños de distinto nivel sociocultural y la calidad física o de práctica educativa de los centros educativos. Una explicación para estos resultados se basa en la gratuidad de la Educación Preescolar en nuestro país; los padres con menos posibilidades económicas pueden llevar a sus hijos a centros estatales que no son de peor calidad. Además, en aquellas áreas sociales menos favorables, los centros educativos suelen ser considerados de "acción preferente", lo cual lleva asociado un conjunto de beneficios (materiales, formación a los educadores, personal auxiliar) que repercute en la calidad de los mismos. Otro factor importante es que estos centros suelen ser seleccionados por los profesionales que tienen poca experiencia pero acceden al mundo laboral educativo con altas expectativas y formación más actualizada (es el caso de los maestros que van a centros de zonas rurales o marginales); estas características personales pueden favorecer el estilo educativo menos tradicional y mejor calidad de sus prácticas.

Entendemos que las familias de alto nivel sociocultural, en esta investigación, probablemente ofrezcan a sus hijos desde sus hogares más posibilidades educativas, más estimulantes y facilitadoras de la adquisición de aptitudes escolares; igual ocurre con los maestros, aquellos de estilo menos tradicional aparecieron como los más estimulantes del desarrollo infantil. Sobre esta base, examinaremos la relación calidad del contexto familiar y escolar y sus efectos sobre el desarrollo infantil.

Algunos autores que han estudiado la relación entre las prácticas educativas que acontecen en uno y otro contexto (Peterson y Huemoeller, 1985; Hansen, 1986), han señalado que la congruencia entre los estilos educativos facilita la adaptación escolar en los niños. Estos datos, se ven confirmados en el caso de niños de alto nivel sociocultural y que acuden a centros de alta calidad y con un profesional que desarrolla prácticas menos tradicionales. No obstante, en el caso de las familias de

nivel sociocultural bajo esta hipótesis no se ve confirmada. Así, los niños de familias de clases más desfavorecidas y que tenían un maestro con ideas académicas y práctica tradicional-académica eran los que obtenían los peores resultados en la prueba administrada. Estos resultados nos llevan a pensar que la práctica educativa que reciben en ambos contextos, escolar y familiar, no es la más adecuada para ellos. Probablemente, la alta estructura en el aula exigida por el maestro tradicional-académico unido a la falta de estimulación de aptitudes escolares que estos niños suelen tener en sus hogares, justifiquen estos resultados.

En el caso de discrepancias en la calidad de ambos contextos, los datos apoyan la teoría de la compensación de aquel que tiene mayor calidad (Melhuish, 1991). Cuando se observa mayor calidad en el contexto escolar que en el familiar, el caso de contextos escolares más estimulantes (maestros menos tradicionales) y familias de clase social más desfavorecidas, los resultados han puesto de manifiesto que los niños se ven claramente beneficiados. Estos datos constatan los publicados por numerosos autores (Burchinal, Lee y Ramey, 1989; Caldwell y Freyer, 1982; Finkelstein, 1982; Haskins, 1985; Kagan y Sharon, 1987; Ramey y col. 1983; Stallings y Stipek, 1986; Stipek, 1991). Todos ellos argumentan el efecto compensatorio que una adecuada educación en el medio escolar puede tener en el desarrollo del niño. El ejemplo más evidente es la investigación de Phillips y col. (1985a, 1985b), donde los niños de clase social más desfavorecida que acudían a un centro de calidad puntuaban más en habilidades lingüísticas que otros que iban a centros de inferior calidad.

Cuando se observa más calidad en el contexto familiar que en el escolar, niños de nivel sociocultural alto que acuden a centros de inadecuada calidad y con maestros que desarrollan una práctica educativa más tradicional, las puntuaciones se ven negativamente afectadas. No obstante, los efectos del medio familiar, en cierta medida, compensan la educación que reciben en los centros, y a pesar de presentar inferiores puntuaciones en los test, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Los resultados encontrados en esta investigación señalan que son los niños de nivel sociocultural alto y que tienen maestros con estilo menos tradicional aquellos que más se benefician de la educación que reciben. Al mismo tiempo, los niños de nivel sociocultural bajo y que tienen maestros con prácticas educativas tradicionales-académicas, los que obtienen peores resultados. El análisis de los datos, para conocer qué variable predice en mayor medida el rendimiento de los niños, ha señalado que son los niños de nivel sociocultural bajo los más afectados, negativamente, por esta condición; mientras que todos los niños que reciben prácticas educativas del tipo menos tradicional mejoran en sus puntuaciones en el test.

A modo de resumen...

A lo largo de este trabajo se han expuesto y comentado los resultados procedentes de una investigación, realizada en la provincia de Sevilla, sobre la Educación Preescolar. Se ha evaluado la calidad de las aulas, observado la práctica educativa que en ellas se desarrolla, se han recogido datos de las características de los maestros, se han explorado sus ideas educativo-evolutivas y académicas y, finalmente, todos estos aspectos se han puesto en relación entre ellos y, a su vez, con medidas del desarrollo de los niños.

Los resultados finales indican que los aspectos considerados tienden a manifestarse de forma conjunta: los maestros que desarrollan mejores prácticas educativas tienen aulas de más calidad, ideas más acertadas sobre la Educación Infantil y, sus alumnos, obtienen mejores puntuaciones en la prueba de desarrollo.

Si la información recogida nos sirve para tener una visión del estado actual de nuestras aulas de preescolar, pensamos que la imagen finalmente mostrada debería ser objeto de reflexión. La calidad de las aulas y la práctica educativa, generalmente observada, no llegan a ser aceptables; las aulas carecen de materiales, las actividades no están equilibradas, existen tendencias academicistas y, aunque muchos docentes reconocen tener ideas modernas sobre el desarrollo, estas creencias no siempre se manifiestan en su práctica. Probablemente, aspectos del contexto sociocultural, de la propia escuela y de ellos mismos, puedan subyacer a esta incoherencia tan frecuentemente observada.

A partir de aquí se hacen necesarias nuevas investigaciones que confirmen o modifiquen los resultados por nosotros encontrados.

REFERENCIAS

Referencias

- ABBOTT-SHIM, M., SIBLEY, A. y NEEL, J. (1992). *Profile for Early Childhood Programs*. Atlanta, Georgia: Quality Assist.
- ANDERSON, C., NAGLE, R., ROBERTS, W. y SMITH, J. (1981). Attachment to substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement. *Child Development*, vol. 52, pp. 53-61.
- ARNETT, J. (1987). *Caregivers in day care centers: does training matter?*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.
- ATWATER, J. y MORRIS, E. (1988). Teachers' instructions and children's compliance in preschool classrooms: a descriptive analysis. *Journal of applied behavior analysis*, vol. 21, pp. 157-167.
- BABAD, E. (1985). Some correlates of teachers' expectancy bias. *American Educational Research Journal*, vol. 22 (2), pp. 175-183.
- BABAD, E. y BERNIERI, F. y ROSENTHAL, R. (1989). When less information is more informative: diagnosing teacher expectations from brief samples of behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 59, pp. 281- 295.
- BAENA, M.D. (1991). *Teorías implícitas del profesor, tareas académicas y enseñanza de las ciencias*. Comunicación presentada al III Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional, Sevilla.
- BAILEY, D., CLIFFORD, R. y HARMS, T. (1982). Comparison of preschool environments for handicapped and nonhandicapped children. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 2, pp. 9-20.

- BASSEDAS, M. y VILA, I. (1993). ¿Qué escuela para los niños de tres años?. *Aula*, vol. 1 (11), pp. 9-12.
- BATES, B.C. (1972). *Effect of social density of behavioral of nursery school children*. Eugene, Or.: University of Oregon Center for Environmental Research.
- BELSKY, J. y WALKER, A. (1980). *Infant-toddler center spot observation system*. Manuscrito no publicado, Universidad del Estado de Pennsylvania.
- BENNET, N. (1976). *Teaching styles and pupil progress*. Londres: Open books.
- BERK, L. (1971). Effects of variation in the nursery school setting on environmental constraints and children's modes of adaptation. *Child Development*, vol. 42, pp. 834-869.
- BERK, L. (1985). Relationship of educational attainment, child orientated-attitudes, job satisfaction and career commitment to caregiver behavior toward children. *Child Care Quarterly*, vol. 14, pp. 103-129.
- BERNSTEIN, B. (1961). Social class and linguistic development: a theory of social learning. En HALSEY, A., FLOUD, J. y ANDERSON, C. (Eds.). *Education, economy and society*. New York: Free Press.
- BJORKMAN, S. POTEAT, M. y SNOW, C. (1986). Environmental Ratings and children's social behavior: implicaciones for the assessment of day care quality. *American Journal Orthopsychiatry*. vol. 52, pp. 271-277.
- BLATCHFORD, P. BURKE, Y., FARQUHAR, C., LEWIS, I. y TIZARD, B. (1989). Teacher expectations in infant school: associations with attainment and progress, curriculum coverage and classroom interaction. *British Journal Educational Psychology*, vol. 59, pp.19-30.
- BOURKE, S. (1986). How smaller is better: some relationships between class size, teaching practices, and student achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 23 (4), pp. 558-571.
- BROBERG, A., HWANG, C.P., LAMB, M. y BOOKSTEIN, F. (1990). Factors related to verbal abilities in Swedish preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 8, pp. 335-349.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. cast: *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós, 1987.

- BROWN, J. y BURGER, C. (1984). Playgrounds designs and preschool children's behavior. *Environment and behavior*, vol. 16 (5), pp. 599-626.
- BRUNER, J. (1980). *Under five in Britain*. Ypsilanti: High Scope.
- BRYANT, D., CLIFFORD, R. y PEISNER, E. (1989). *Best practices for beginners: quality programs for kindergartners*. North Carolina: Paper presented at Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- BRYANT, D., CLIFFORD, R. y PEISNER, E. (1991). Best practices for beginners: developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, vol. 28 (4), pp. 783-803.
- BUNTING, C. (1984). Dimensionality of teacher education beliefs: an exploratory study. *The Journal of Experimental Education*, vol. 52, (1), pp. 195-198.
- BUNTING, C. (1985). Dimensionality of teacher educational beliefs: a validation study. *The Journal of Experimental Education*, vol. 53, 188-192.
- BURCHINAL, M., LEE, M. y RAMEY, G. (1989). Type of day care and preschool intellectual development in disadvantaged children. *Child Development*, vol. 60, pp. 128-137.
- BURGESS, J. y FORDYCE, W. (1989). Effects of preschool environments on non-verbal social behavior: toddlers' interpersonal distances to teachers and classmates change with environmental density, classroom design and parent-child interactions. *Journal Child Psychiatric*, vol. 30, pp. 261-276.
- CALDWELL, B. y BRADLEY, R. (1979). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little rock, AR: School of Education, University of Arkansas.
- CALDWELL, B. y FREYER, M. (1982). Day care and early education. En SPODEK, B. (Ed.). *Handbook of Research in Early Childhood Education*. New York: McMillan Publishing.
- CARPENTER, C. y HUSTON-STEIN, A. (1984). Activity structure and sex-typed behavior in preschool children. *Child Development*, vol. 51, pp. 862-872.
- CASTEEL, C. e ISOM, B. (1989). The effect of school type on prereaders' acquisition of print concepts. *Journal of Research in Reading*, vol. 12, pp. 131-145.

- CHARLESWORTH, R., HART, C., BURTS, D. y HERNANDEZ, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practiques. *Early Child Development and Care*, vol. 70, 17-35.
- CLANDININ, D. (1985). Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, vol. 15 (4), pp. 361-385.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986). Teachers' thought process. En WITROCK, M. (Ed). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- CLARK, M. (1992). Sensitive Observation and the development of literacy. *Educational Psychology*, vol. 12 (3), pp. 215-223.
- CLARKE-STEWART, A. (1981). Observatrion and experiment: complementary strategies for studying day care and social development. En KILMER, S. (Ed.). *Advances in early education and day care, volumen. 2*. Greenwich, CT: JAI Press.
- CLARKE-STEWART, A. (1983). Day care: a new context for research and development. En PERLMUTTER, M. (Ed.). *Parent-child interactions and parent-child relations in child development*. Londres: LEA, Hillsdale.
- CLARKE-STEWART, A. (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study. En PHILLIPS, D. (Ed.). *Quality in Child Care: what does research tell us*. NAEYC Monographs series, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 21-41.
- CLARKE-STEWART, A. (1991). Day care in the USA. En MOSS, P. y MELHUIH, E. (Eds). *Current issues in day care for young children*. Londres: Thomas Coram Research Unit, University of London.
- CLARKE-STEWART, A. y GRUBER, C. (1984). Day care forms and features. En AINSLIE (Ed). *Quality variations in day care*. New York: Praeger.
- COCHRAN, M. (1977). A comparison of group day and family child-rearing patterns in Sweden. *Child Development*, vol. 48, pp. 702-707.
- COCHRAN, M. (1977). A comparison of group day and family child-rearing patterns in Sweden. *Child Development*, vol. 48, pp. 702-707.
- COCHRAN, M. y GUNNARSSON, L. (1985). A follow-up study of group day care and family-based childrearing patterns. *Journal of marriage and the family*, vol. 47, pp. 297-309.

- CONNELLY, F. y CLANDININ, D. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. En EISNER, E. (Ed). *Learning the ways of knowing*. Chicago: The 1985 Yearbook of the National Society for Study of Education, The University of Chicago Press.
- COOKSEY, R., FREEBODY, P. y DAVIDSON, G. (1986). Teachers' predictions of children's early reading achievement: an application of social judgment theory. *American Educational Research Journal*, vol. 23 (1), pp. 41-64.
- CUMMINGS, M. y BEAGLES-ROSS, J. (1983). Towards a model of infant daycare: studies of factor influencing responding to separation in daycare. En AINSLIE, R.C. (Ed.). *Quality variations in daycare*. New York: Praeger.
- DEKOVIC, M. y JANSSENS, J. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, vol. 28 (5), pp. 925-932.
- DE LA CRUZ, V. (1988). *Pruebas de diagnóstico Preescolar*. TEA., 2ª Ed. Madrid.
- DUNTS, C., McCWILLIAN, R. y HOLBERT, K. (1986). Assesment of preschool classroom environments. *Diagnostique*, vol. 11, pp. 212-232.
- FARQUHAR, S. (1989). Assessing New Zealand child day care quality using the Early Childhood Environment Rating Scale. *Early Child Development and Care*, vol. 47, pp. 93-105.
- FARQUHAR, S. (1991). *Quality is in the eye of the beholder. The nature of early childhood centre quality*. Dunedin: Research Report N° 2, Education Department University of Otago.
- FARQUHAR, S. (1992). *Quality of early group care and education*. Paper presented at V European Conference on Developmental Psychology, Sevilla.
- FEIMAN-NEMSER, S. y FLODEN, R. (1986). The cultures of Teaching. En WITTRICK, M. (Ed). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- FIELD, T. (1980). Preschool play: effects of teacher/child ratio and organization of classroom space. *Child Study Journal*, vol. 10, pp. 191-205.
- FINKELSTEIN, N. (1982). Aggression: is it stimulated by day care?. *Young children*, vol. 37 (6), pp. 3-9.

- FLEMING, L., WOLERY, M., WEINZIERL, C., VENN, M. y SCHROEDER, C. (1991). Model for assessing and adapting teachers' roles in mainstreamed preschool settings. *Topics in early childhood special education*, vol. 11, pp. 85-98.
- FOWELL, N. y LAWTON, J. (1992a). An alternative of appropriate practice in Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 7, pp. 53-73.
- FOWELL, N. y LAWTON, J. (1992b). Dependencies between questions and responses during small-group instruction in two preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 7, 451-439.
- FULLER, B. e IZU, J. (1986). Explaining school cohesion: what shapes the organizational beliefs of teachers?. *American Journal of Education*, pp. 501-535.
- GALTON, M., SIMON, B. y CROLL, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. Londres: Routledge.
- GOELMAN, H. (1988). The relationship between structure and process variables in home and day care settings on children's language development. En PENCE, A. (Ed.). *Ecological Research with children and families*. New York: Teachers College Press.
- GOELMAN, H. and PENCE, A. (1987). Effects of Child Care, family, and individual characteristics on children's language development: the Victoria day care research project. En PHILLIPS, D. (Ed.). *Quality in Child Care: what does research tell us*. NAEYC Monographs series, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 89-104.
- GOELMAN, H. y PENCE, A. (1988). Children in three types of day care: daily experiences, quality of care and development outcomes. *Early Child Development and Care*, vol. 33, pp. 67-76.
- GONZALEZ, M. (1993). *Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla.
- GORMAN, K. y POLLIT, E. (1993). Determinants of school performance in Guatemala: family background characteristics and early abilities. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 16 (1), pp. 75-91.
- HALKES, R. y DEJKERS, R. (1983). Teachers' teaching criteria.
- HANSEN, D. (1986). Family-School articulations: the effects of interaction rule mismatch. *American Educational Research Journal*, vol. 23 (4), pp. 643-659.

- HAYES, C., PALMER, J. y ZASLOW, M. (Eds) (1990). *Who care for America's children?. Child Care Policy for the 1990s*. Washington D.C.: National Academic Press.
- HARMS, T. y CLIFFORD, R. (1980). *Early childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- HARMS, T. y CLIFFORD, R. (1989). *Family Day Care Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- HART, C., DEWOLF, D., WOZNIAK, P. y BURTS, D. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: relations with preschoolers' playground behavioral orientation and peer status. *Child Development*, vol. 63, pp. 879-892.
- HART, C. y SHEEHAN, R. (1986). Preschoolers' play behavior in outdoor environments: effects of traditional and contemporary playgrounds. *American Educational Research Journal*, vol. 23 (4), pp. 668-678.
- HASKINS, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development*, vol. 56, 689-703.
- HESS, R., PRICE, G., DICKSON, P. y CONROY, M. (1981). Different roles for mothers and teachers: contrasting styles of child care. En KILMER, S. (Ed.). *Advances in early education and day care*. Vol. 2. Greenwich, Conn: Jhonson.
- HOLLOWAY, S., FULLER, B., HESS, R., AZUMA, H., KASHIWAGI K. y GORMAN, K. (1990). The family's influence on achievement in Japan and the United States. *Comparative Education Review*, vol. 34 (2), pp. 196-208.
- HOLLOWAY, S., GORMAN, K. y FULLER, B. (1988). Child-rearing beliefs within diverse social structures: mothers and preschool teachers in Mexico. *International Journal of Psychology*, vol. 23, pp. 1-15.
- HOLLOWAY, S. y REICHHART-ERICKSON, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, pp. 39-53.
- HOWES, C. (1983). Caregiver behavior in center and family day-care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 4, pp. 99-107.
- HOWES, C. (1987). Quality indicators in infant and toddler child care: the Los Angeles study. En PHILLIPS, D. (Ed.). *Quality in Child Care: what does research tell us*. NAEYC Monographs series, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- HOWES, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, vol. 24, pp. 53-57.
- HOWES, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten?. *Developmental Psychology*, vol. 26 (2), pp. 292-303.
- HOWES, C. y OLENICK, M. (1986). Child care and family influences on toddler's compliance. *Child Development*, vol. 57, pp. 202-216.
- HOWES, C., PHILLIPS D. y WHITEBOOK, M. (1992). Tresholds of quality: implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, vol. 63, pp. 449-460.
- HOWES, C. y RUBENSTEIN, J. (1985). Determinants of toddlers' experience in daycare: age of entry and quality of setting. *Child Care Quartely*, vol. 14, pp. 140-151.
- HOWES, C. y STEWART, P. (1987). Child's play with adults, toys and peers: an examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*, vol. 23, pp. 423-420.
- HUSTON-STEIN, A., FRIEDRICH-COFER, L. y SUSMAN, E. (1977). The relation of classroom structure to social behavior, imaginative play, and self-regulation of econcomically disadvantaged children. *Child Development*, vol. 48, pp. 908-916.
- HYSON, M. (1991). Building the hothouse: how mothers construct academic environments. En RESCORLA, L., HYSON, M. y HIRSH-PASEK, K. (Eds.). *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- JOHNSON, J., ERSHLER, J. y BELL, C. (1980). Play behavior in a discovery-based and formal-education preschool program. *Child Development*, vol. 51, pp. 271-274.
- JUSSIM, L. (1989). Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57 (3), pp. 469-480.
- KAGAN, N. y SMITH, K. (1989). Beliefs and behaviours of kindergaten teachers. *Educational Research*, vol. 30, pp.26-35.
- KONTOS, S. (1992). The role of continuity and context in children's relationships with nonparental adults. En PIANTA, R. (Ed.). *Beyond the parent: the role of others adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- KONTOS, S. y FIENE, R. (1987). Child care quality, compliance with regulations, and children's development: the pennsylvania study. En PHILLIPS, D. (Ed.). *Quality in Child Care: what does research tell us*. NAEYC Monographs series, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- LAMB, M., HWANG, C., BOOKSTEIN, F., BROBERG, A., HULT, G., y FRODI, M. (1988). Determinants of social competence in Swedish preschoolers. *Developmental Psychology*, vol. 24, pp. 58-70.
- LAOSA, L. (1982). School occupation, culture, and family: the impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, vol. 74 (6), pp. 791-827.
- LAWTON, J. y FOWELL, N. (1989). A description of teacher and child language in two preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 4, pp. 407-432.
- LIDDELL, C., RAPODILE, J. y MASILELA, P. (1991). The design and evaluation of a preschool enrichment package for black South African children in day care. *Early Child Development and Care*, vol. 66, pp. 1-13.
- LERÁ, M. (1992). Assesment of preschool environments. Paper presented at Vth. Paper presented at V European Conference on Developmental Psychology, Sevilla.
- LERÁ, M. y PALACIOS, J. (1990). Evaluación de las aulas de preescolar: utilización de ECERS. Manuscrito sin publicar.
- LERÁ, M., MORENO, M. y PALACIOS, J. (En prensa). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y Aprendizaje*.
- LOUVET-SCHMAUSS, E. y PRETEUR, Y. (1993). Conceptualization of the writing system and knowing how to use a children's book at preschool age as predictors of reading and writing acquisition in the first year of Primary School: a comparative study between France and Germany. *European Journal of Psychology of Education*, vol. VIII (3), pp. 221-234.
- MACEDO, I. y LEAL, T. (1989). *Early Childhood environments in Portugal: some preliminary results*. Paper presented at American Education Research Association Annual Meeting, California.

- MANTZICOPOULOS, P., MORRISON, D., HINSHAW S. y CARTE, E. (1989). Nonpromotion in kindergarten: the role of cognitive, perceptual, visual-motor, behavioral, achievement, socioeconomic, and demographic characteristics. *American Educational Research Journal*, vol. 26 (1), pp. 107-121.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARLAND, P. y OSBORNE, B. (1990). Classroom theory, thinking and actions. *Teaching and teacher education*, vol. 6 (1), pp. 93-102.
- McCARTNEY, K. (1984). Effect of Quality of Day Care Environment on Children's language development. *Developmental Psychology*, vol. 20, pp. 244-260.
- McCARTNEY, K., SCARR, S., PHILLIPS, D., GRAJEK, S. y SCHWARZ (1982). Environmental differences among day care centers and their effects on children's levels of intellectual, language and social development. En ZIGLER, E.F. y GORDON, E.W. (Eds). *Day care: scientific and social policy issues*. Boston: Auburn House.
- McCARTNEY, K., SCARR, S., PHILLIPS, D., y GRAJEK, S. (1985). Day care as intervention: comparisons of varying quality programs. *Journal of applied developmental psychology*, vol. 6, pp. 247-260.
- MELHUIISH, E. (1991a). Research on day care in Britain. En MOSS, P. y MELHUIISH, E. (Eds). *Current issues in day care for young children*. Londres: Thomas Coram Research, University of London.
- MELHUIISH, E. (1991b). Research issues in day care. En MOSS, P. y MELHUIISH, E. (Eds). *Current issues in day care for young children*. Londres: Thomas Coram Research, University of London..
- MELHUIISH, E., HENNES, E., MARTIN, S. y MOSS, P. (1991). *The quality of day care and child development- British evidence*. Paper presented at IV European Conference, Glasgow.
- MILLER, L. y BIZZELL, R. (1983). Long terms effects of four preschool programs: sixth, seventh and eighth grade. *Child Development*, vol. 54, 727-741.
- MITCHELL, J. y MARLAND, P. (1989). Research on teacher thinking: the next phase. *Teaching and teacher Education*, vol. 5 (2), pp. 115-128.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: MEC.

- MOORE, G. (1983). *Some effects of the organization of the socio-physical environment on cognitive and social behavior in child care settings*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research of Child Development, Detroit.
- MOORE, G. (1986). Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: a quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 6, pp. 205-231.
- MOORE, G. (1987). The physical environment and cognitive development in child-care centers. En WEINSTEIN, C.S. y DAVID, T. (Eds). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.
- MORENO, M. (1991). *Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- MORENO, M. Y PALACIOS, J. (1989). *Implicaciones de los padres en la educación de los niños*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Educación Infantil, Madrid.
- MUÑOZ-REPISO y col. (1992). *El sistema educativo español, 1991*. Madrid: MEC.
- NEUMAN, S. y ROSKOS, K. (1993). Access to print for children poverty: differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, vol. 30, pp. 95-122.
- O'CONNOR, M. (1975). The nursery school environment. *Developmental Psychology*, vol. 11, pp. 556-561.
- OLIVA, A. (1992). *Madres y educadores, : diferentes concepciones del desarrollo y la educación infantil*. Tesis Doctoral no publicada.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1991). Cuestionario de ideas de los maestros. Manuscrito sin publicar. Universidad de Sevilla.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1993). Familia-escuela infantil. El problema de las discrepancias en ideas y valores educativos. *Aula*, vol. 1 (11), 27-30.
- PAJAK, E. y BLASE, J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 26 (2), pp. 283-310.
- PAJARES, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol. 62 (3), pp. 307-332.

- PALACIOS, J. (1988a). *Interacciones en contextos: estimulación, desarrollo y adaptación en niños preescolares*. Manuscrito sin publicar.
- PALACIOS, J. (1988b). *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos. Un estudio sobre a realidad andaluza*. Sevilla: Instituto de desarrollo regional de la Universidad de Sevilla.
- PALACIOS, J. (1989). Contextos de crianza y educación de los niños menores de seis años. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 46, pp. 83-116.
- PALACIOS, J.(Dr) (1991). *Estudio europeo sobre el cuidado y la educación de los niños preescolares. Caso de España*. Proyecto de investigación en curso.
- PALACIOS, J., GONZALEZ, M. y MORENO, M. (1992). Stimulating the child in the Zone of Proximal Development: the role of parents' ideas. In Sigel, I., Goodnow, J. y McGillicuddy-DeLisi, A. (Ed). *Parental beliefs Systems*. New Jersey: L.E.A.
- PALACIOS, J. y LERA, M. (1990). Evaluación de las aulas de preescolar: utilización de ECERS. Manuscrito sin publicar, Universidad de Sevilla.
- PALACIOS, J. y LERA, M. (1991). Observación de las Actividades de Preescolar (OAP). Manuscrito sin publicar, Universidad de Sevilla.
- PARSONS, J. KACZALA, C. y MEECE, J. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: parental influences. *Child Development*, vol.53, pp. 322-339.
- PENCE, A. y GOELMAN, H. (1991). The relationship of regulation, training and motivation to quality of care in family day care (en prensa). *Child and Youth Care Quartely*.
- PEREZ-PEREIRA, M., PERALBO, M., RISSO, A., PARAMO,F., CUBA,J. y TINAJERO, C. (1992). *Is 4-year-old children's psychological development related to environmental differences some results of the PPP in Galicia*. Paper presented at the V European Conference Developmental Psychology, Sevilla.
- PETERS, D. y KONTOS, S. (1987). Continuity and discontinuity of experience: an intervention perspective. En PETERS, D. y KONTOS, S. (Eds.). *Continuity and discontinuity of experience in child care*. Vol. 2. Annual Advances in Applied Developmental Psychology. Norwood, N.J.: Ablex.
- PETERSON, K. y HUEMOELLER, M. (1985). *Child care professionals and parents: congruence of beliefs*. Educational Resources Information Center (ERIC).

- PETERSON, P. y WALBERG, H. (1979). *Research and teaching concepts: findings and implications*. Berkeley: McCutchan.
- PHILLIPS, D. y HOWES, C. (1987). Indicators of Quality in Child Care: Review of Research. En PHILLIPS, D. (Ed.). *Quality in Child Care: what does research tell us*. NAEYC Monographs series, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1-19.
- PHILLIPS, D., McCARTNEY, K. y SCARR, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, vol. 23, pp. 537-543.
- PHILLIPS, D., SCARR, S. y McCARTNEY, K. (1987). Dimensions and effects of child care quality: the Bermuda study. En PHILLIPS, D. (Ed.). *Quality in Child Care: what does research tell us*. NAEYC Monographs series, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 43-56.
- PIANTA, R. y STEINBERG, M. (1991). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. En RESCORLA, L., HYSON, M. y HIRSH-PASEK, K. (Eds.). *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PLEWIS, I., MOONEY, A. y CREESER, R. (1990). Time on educational activities at home and educational progress in infant school. *British Journal Educational Psychology*, vol. 60, pp. 330-337.
- POL, E. y MORALES, M. (1986). El entorno escolar desde la Psicología Ambiental. En JIMENEZ-BURILLO y ARAGONES (Eds.) *Introducción a la Psicología Ambiental*. Madrid: Alianza Editorial.
- PRESCOTT, E. (1981). Relations between physical setting and adult/child behavior in day care. En KILMER, S. (Ed.). *Advances in early education and day care. Volumen 2*. Greenwich, CT: JAI Press.
- PRESCOTT, E., JONES, E. y KRITCHEVSHY, S. (1967). *Group day care as a child-rearing environment*. Pasadena, Ca: Pacific Oaks College.
- REUTER, J. y YUNIK, G. (1973). Social interaction in nursery schools. *Developmental Psychology*, vol. 9, pp. 319-325.
- RESCORLA, L. (1991). Parent and teacher attitudes about early academics. En RESCORLA, L., HYSON, M. y HIRSH-PASEK, K. (Eds.). *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.

- RICHARDSON, V., ANDERS, P., TIDWELL, D. y LLOYD, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, vol. 28 (3), pp. 559-586.
- RIDING, R.J. y SIMMONS, L. (1989). Instruction in pre-reading skills in pre-school children and its effect on the subsequent rate of reading attainment. *Educational Psychology*, vol. 9 (3), pp. 247-252.
- ROGERS, D. (1990). Are questions the answer?. Enhancing young children's learning. *Dimensions*, vol. 19, pp. 3-5.
- ROGERS, D., MERMIN, J. y JENNE, M. (1991). Gaining a better understanding of your teaching through self-study. *Day care and early education*, pp. 20-25.
- ROGERS, D., NOBLIT, G. y FERRELL, P. (1990). Action research as an agent for developing teachers' communicative competence. *Theory into Practice*, vol. XXIX (3), pp. 179-184.
- ROGERS, D., PERRIN, M. y WALLER, C. (1987). Enhancing the development of language and thought through conversations with young children. *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 2 (1), pp. 17-29.
- ROGERS, D., WALLER, C. y PERRIN, M. (1987). Learning more about that makes a good teacher good through collaborative research in the classroom. *Young Children*, pp. 34-39.
- ROHE, W. y PATTERSON, A.H. (1974). The effects of varied levels of resources and density on behavior in a day care center. En CARSON, D.H. (Ed.). *Man-environment interaction*. Milwaukee, Wi.: EDRA.
- ROSENTHAL, M. (1991). Behaviors and beliefs of caregivers in family day care: the effects of background and work environment. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 6, pp. 263-283.
- ROSSBACH, H. (1990). Assessing the quality of kindergarten environments with the early childhood environment rating scale. En PIETERS, J.M., BREUER, K. y SIMONS, P.R. (Eds). *Learning environments. Contributions from Dutch and German research*. Berlin: Springer.
- RUOPP, R. y TRAVERS, J. (1982). Janus faces day care: perspectives on quality and cost. En ZIGLER, E.F. y GORDON, E.W. (Eds). *Day care: scientific and social policy issues*. Boston: Auburn House.
- RUOPP, R., TRAVERS, J., GLANTZ, F. y COELEN, C. (1979). *Children at the center*. Cambridge: Abt books.

- SARACHO, O. (1989). An analytic scheme to compare the early childhood teachers' classroom behaviors and environment. *Early Child Development and Care*, vol. 49, pp. 37-55.
- SARACHO, O. (1988). A study of the roles of early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, vol. 38, pp. 43-56.
- SCARR, S. y EISENBERG, M. (1993). Child care research: issues, perspectives, and results. *Annual Review Psychology*, vol. 44, pp. 613-644.
- SCARR, S. y McCARTNEY, K. (1988). Far from home: an experimental evaluation of the mother-child home program in Bermuda. *Child Development*, vol. 59, pp. 531-543.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983). Investigaciones sobre el pensamiento del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Dir). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- SIGEL, I. (1984). *Distancing theory: its implications for the development of representational thought*. New Jersey: Educational Testing Service.
- SIGEL, I. (1986). Early social experience and the development representational competence. En FOWLER, W (Ed.). *Early experience and the development of competence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SIGEL, I. (1987). Early childhood education: developmental enhancement or developmental acceleration?. En KAGAN, S. y ZIGLER, E. (Eds.). *Early schooling*. Londres: Yale University Press.
- SMITH, P. y CONNOLLY, K. (1980). *The ecology of preschool behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, A., McMILLAN, B., KENNEDY, S. y RATCLIFFE, B. (1989). The effect of improving preschool teacher/child ratios: an "experiment in nature". *Early Child Development and Care*, vol. 4, pp. 123-138.
- SMITH, M. y SHEPARD, L. (1988). Kindergarten readiness and retention: a qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, vol. 25, pp. 307-333.
- SPIDELL, A. (1989). Play in the classroom: a descriptive study of preschool teachers' beliefs. *Early Child Development and Care*, vol. 41, pp. 153-172.

- SPIDELL, A., MCGREVIN, C. y LAMBIOTTE, J. (1992). Belief system of early childhood teachers and their principals regarding early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 7, pp. 277-296.
- SPODEK, B. (1987). Thought processes underlying preschool teachers' classroom decisions. *Early Child Development and Care*, vol. 29, pp. 197-208.
- STALLINGS, J. y STIPEK, D. (1986). Research on early childhood and elementary school teaching programs. En WITROCK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan Publishing.
- STATHAM, J. y BROPHY, J. (1992). Using the "Early Childhood Environment Rating Scale" in playgroups. *Educational Research*, vol. 34 (2), pp. 141-148.
- STERNBERG, K., LAMB, M., HWANG, C.P., BROBERG, A., KETTERLINUS, R. y BOOKSTEIN, F. (1991). Does out-of-home care affect compliance in preschoolers?. *International of behavioral development*, vol. 14, pp. 45-65.
- STEVENSON, D. y BAKER, D. (1987). The family-school relation and ten child's school performance. *Child Development*, vol. 58, pp. 1348-1357.
- STIPEK, D. (1991). Characterizing Early Childhood Education Programs. En RESCORLA, L., HYSON, M. y HIRSH-PASEK, K. (Eds.). *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STITH, S. y DAVES, A. (1984). Employed mothers and family day-care substitute caregivers: a comparative analysis of infant care. *Child Development*, vol. 55, pp. 1340-1348.
- STOKOLS, D. (1985). Developing contextual theories of environment and behavior: implications for work environment research. En WARD, R. (Ed.). *Impact of work environments on productivity*. Washington, DC: Architectural Centers Research Consortium.
- SUNDELL, K. (1988). *Day care and children's development. The relation among direct teaching, communicative speech, cognitive performance and social participation*. Tesis doctoral de la Universidad de Upsala, Upsala: Merkantil-Tryckeriet.
- SCHWEINHART, L., WEIKART, D. y LARNER, M. (1986). Consequences of three preschool curriculum models through age five. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 1, pp. 15-45.
- SYLVA, K. (1991). Educational aspects of day care in England and Wales. En MOSS, P. y MELHUIS, E. (Eds). *Current issues in day care for young children*. Londres: Thomas Coram Research Unit, University of London.

- TABACHNICK, B. y ZEICHNER, K. (1985). *Individual and contextual influences on the relationships between teachers' beliefs and classroom behaviours: case studies of four beginning teachers in the U.S.* Tilburg: Paper presented at ISATT'S 1985 Conference, May 28-31.
- TAYLOR, C. (1989). Written language use within the context of young children's symbolic play. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 4, pp. 225-244.
- TIZARD, B. (1981). Language at home and at school. En CAZDEN, C.(Ed.). *Language in early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- TIZARD, B., BLATCHFORD, P., BURKE, J., FARQUHAR, C. y PLEWIS, I. (1988). *Young children at school in the inner city*. Londres: LEA.
- TIZARD, B. y HUGHES, M. (1984). *Young children learning: talking and thinking at home and at school*. Londres: Fontana.
- TIZARD, B., PHILPS, J. y PLEWIS, I. (1976). Play in pre-school centres-II effects on play of the child's social class and of the educational orientation of the centre. *Journal Child Psychology Psychiatric*, vol. 17, pp. 265-274.
- VANDELL, D. y POWERS, C. (1983). Day care quality and children's free play activities. *American Journal Orthopsychiatry*, vol. 53, pp. 493-500.
- VANDELL, D., HENDERSON, V. y SHORES, K. (1988). A longitudinal study of children with day-care experiences of varying quality. *Child Development*, vol. 59, pp. 1286-1292.
- VERMA, S. y PETERS, D. (1975). Day care teacher practices and beliefs. *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 21, pp. 46-55.
- VLIETSTRA, A. (1980). Effects of adult-directed activity, number of toys, and sex of child on social and exploratory behavior in young children. *Merril Palmer Quarterly*, vol. 26 (3), pp. 231-238.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- VYGOTSKY, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 27/28, pp. 105-117.
- WEIKART, D. (1983). A longitudinal view of a preschool research effort. En PERLMUTTER, M. (Ed.). *Parent-child interactions and parent-child relations in child development*. Londres: LEA Hillsdale.

- WEIKART, D. (1987). Curriculum quality in Early Education. En KAGAN, S. y ZIGLER, E. (Eds.). *Early Schooling*. Londres: Yale University Press.
- WELLS, G. (1975). The context of children's early language experience. *Educational Review*, vol. 27, pp. 114-125.
- WERSTCH, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. cast. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- WING, L. (1989). The influence of preschool teachers' beliefs on young children's conceptions of reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 4, pp. 61-74.
- WINTRE, M. (1989). Changes in social play behavior as a function of preschool programs. *Journal of Educational Research*, vol. 82, pp. 294-301.
- WOOD, D., McMAHON y CRANSTOUN (1980). *Working with under five*. Londres: Grant McIntyre.

ANEXOS

Observación de Actividades en Preescolares (O.A.P.) ¹

Jesús Palacios y María J. Lera, 1991

¹ A esta rejilla de observación se le han añadido dos categorías que completan la información que se recoge en el aula. La primera de estas categorías corresponde al **clima del aula**, se registra el ambiente de los niños (cálido, neutro o tenso), y el tipo de relaciones que el profesor mantiene con ellos (negativa, neutra o positiva). La segunda categoría añadida hace referencia a la **interacción entre iguales**, se observa las actividades en las que el niño/s están implicados anotándose si se llevan a cabo en solitario, son actividades sociales simples, o cooperativas.

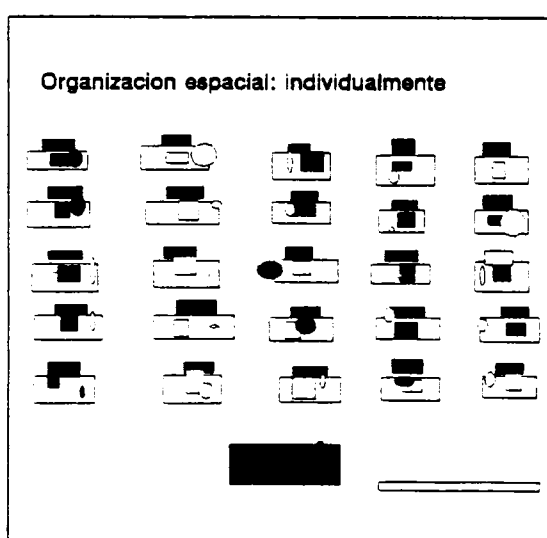
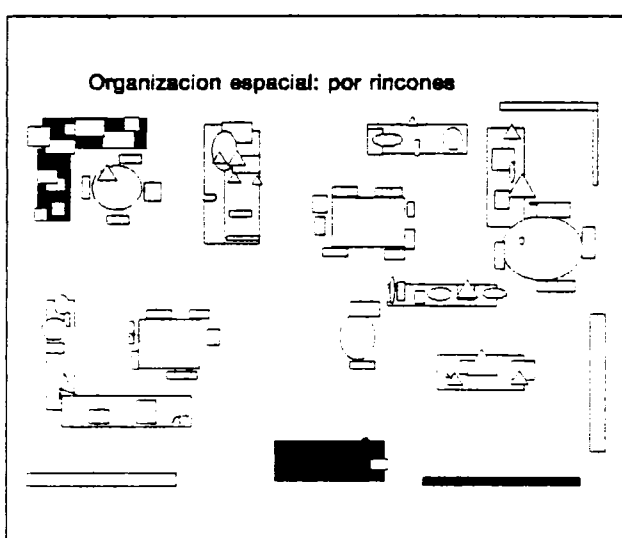
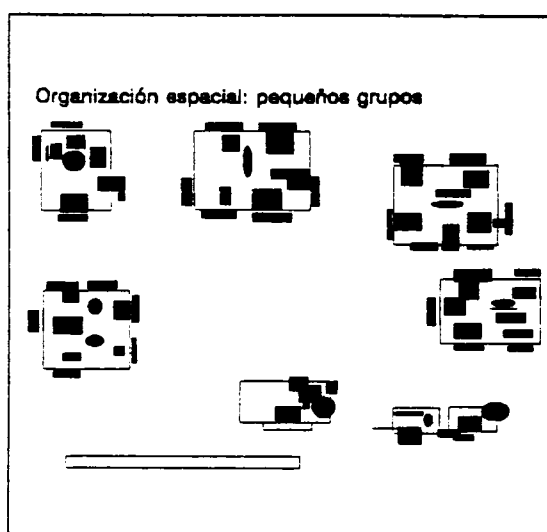
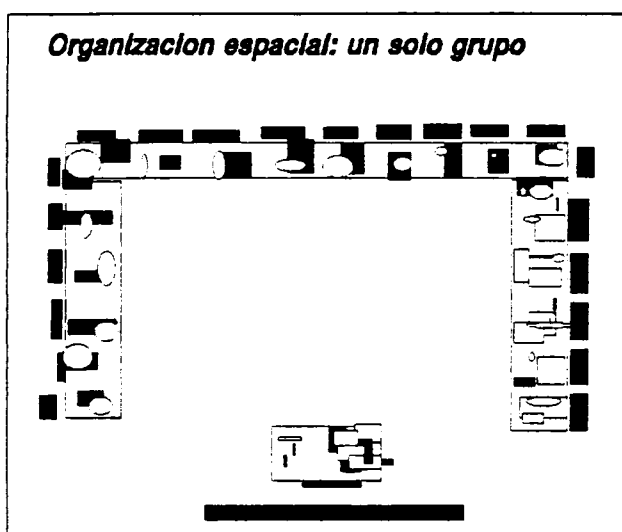
DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN

0. Momento de la observación. El observador anotará el instante (hora y minutos) en el que se realiza la observación.

1. Organización espacial del aula

En el momento de la observación la clase está organizada

- 1.1. En un solo grupo
- 1.2. En pequeños grupos
- 1.3. Por rincones
- 1.4. Por individuos



2.- Papel del profesor:

El objetivo es distinguir entre las distintas acciones o tareas que el profesor está realizando en el momento de la observación. Por lo tanto podemos distinguir si el profesor está haciendo una labor de....

2.1. Transmitir información y estructurar actividades. El objetivo del profesor es transmitir información a los alumnos que no se traduce, al menos inmediatamente, en actividades. Por ejemplo cuando mantiene un diálogo ó monólogo, cuando explica, sugiere, dialoga, cuenta un cuento etc, o bien cuando se dirige a los niños para estructurar o explicar una actividad que se va a realizar de forma inmediata en el aula. Por ejemplo cuando explica las instrucciones para llevarla a cabo. (se supone que el material necesario para llevarla a cabo ya ha sido preparado).

2.2. Organizar materiales. El profesor se dedica a preparar o disponer materiales para la siguiente actividad de que los niños vayan a realizar. Se incluye todo lo relacionado con conductas de arreglar el aula y/o material de la misma, y en ningún caso la actividad es compartida con los alumnos. Por ejemplo cuando prepara, recoge, ordena, recorta materiales etc.

2.4. Supervisar y corregir actividades. El profesor realiza una labor de supervisión del trabajo de los alumnos, ayuda a quiénes tengan dificultades, comprueba si los alumnos lo han entendido etc.

2.6. Ausencia del profesor. En el momento de la observación el profesor no se encuentra en el aula.

2.7. Participa en las actividades con los niños. El profesor realiza la misma actividad que los niños, por ejemplo canta, juega, pinta, colorea, recorta, descansa etc.. con ellos.

2.8. Otras. Cuando ninguna de las anteriores categorías se estime adecuada. Es necesario anotar la conducta del profesor, por ejemplo, consuela un niño, da vueltas, habla con el observador etc, riñe a un niño...

3.- Relación profesor - niño

En el momento de la observación el profesor se está dirigiendo a:

- 3.1. La clase como un todo
- 3.2. Uno de los grupos del aula
- 3.3. Niños individuales
- 3.4. No procede

Hasta aquí se ha observado el papel del profesor en el aula, qué estaba haciendo y con quién se relacionaba. Ahora se trata de observar las actividades que están llevando a cabo los niños. En principio hay que anotar la actividad que de forma común realizan la mayoría de los alumnos (75%). Cuando sean muchas y variadas y no la estén realizando el mayor número de alumnos se observará aquella que esté realizando el niño objeto de estudio.

4.- Tipo de actividad que realizan los niños. En el momento de la observación la mayoría de los niños (al menos las 3/4 partes del total del aula) están:

4.1. Atendiendo al profesor. Los niños prestan atención a las explicaciones o instrucciones que el profesor está dando. Lo esencial de la actividad es la transmisión por parte del profesor de contenidos, procedimientos, normas, valores etc.

4.2. Realizando actividades estructuradas (con un fin definido). Definimos actividad estructurada cuando se determina el medio o procedimiento y el fin que se va a conseguir. Es decir, el niño tiene que hacer lo que el educador ha dicho y de la forma que ha dispuesto. Por ejemplo cuando tiene que dibujar con lapices de colores un castillo. Al niño se le informa de el fin de la actividad -dibujar un castillo- y el medio para conseguirlo -lapices de colores-

4.3. Realizando actividades semiestructuradas. Definimos actividad semiestructurada aquella en la que el niño puede elegir algo, es decir el medio o el fin. Por ejemplo cuando tiene que hacer un castillo como desee , el niño puede elegir lápices de colores, pintura de dedos, plastilina, papel, arcilla, arena etc..., o cuando dándole el medio, por ejemplo plastilina, puede hacer lo que quiera con ella.

4.4. Llevar a cabo actividades libres (hacen lo que quieren). Los niños eligen libremente qué quieren hacer y cómo. El docente no ha prefijado ninguna estructura. Por ejemplo, situación de juego libre, donde los niños realmente han elegido con qué jugar y cómo usarlo.

4.5. Transición, recoger, pausas, realmente en el momento no están realizando ninguna actividad, se preparan para la siguiente.

5.- Contenido de la actividad

Una de las premisas de la educación pre-escolar es la de la globalización. Resulta por tanto inadecuado pensar aquí en términos de división en asignaturas. No obstante, y reconociendo la dificultad que puede suponer, se podría hacer un esfuerzo para detectar si el motivo central de la actividad que se realiza se acerca a una u otra área de conocimiento. Cuando una actividad implique de forma clara más de un contenido se anotarán tantas cruces como áreas estén implicadas. En cualquier caso se registrará la actividad que se está observando.

5.1. Lenguaje a actividad se sitúa dentro del área de lenguaje,

Lenguaje-verbal. por ejemplo son todas aquellas actividades de prelectura que frecuentemente realizan los alumnos de preescolar, incluyen silabeo, aumento del vocabulario, lectura de letras, visualización de cuentos etc...

Lenguaje-manipulativo, en este caso aunque el contenido esencial sigue siendo el lenguaje, el niño además pone en práctica una serie de habilidades manipulativas, por ejemplo recorta, dibuja, pica o colorea la letra M, o bien realiza ejercicios de escritura.

5.2. Lógico matemáticas: al igual que la anterior, hay todo un repertorio de actividades de pre-cálculo, trabajo con cantidades, conceptos básicos matemáticos, números etc...

Matemáticas-verbales, por ejemplo cuando los niños trabajan los conceptos básicos dialogando, respondiendo preguntas, poniendo ejemplos etc..

Matemáticas-manipulativas, cuando aunque el contenido de la actividad son conceptos relacionados con el área de matemáticas, cálculo y/o conceptos básicos, el niño realiza también ejercicios de motricidad fina, por ejemplo cuando recorta, dibuja, copia o escribe números.

5.3. Conocimiento social y natural: aquellas actividades relacionadas con el conocimiento del medio social y natural del alumno, por ejemplo elementos del barrio, la ciudad, la comunidad, normas de comportamiento, animales y plantas, cuerpo humano etc... (apareció en un 1% de las ocasiones).

5.4. Actividades musicales y de ritmo: el fin es que los niños adquieran el sentido del ritmo, tonos musicales, etc.

5.5. Actividades lúdicas: actividades con un fin lúdico, por ejemplo si juegan con muñecas, camiones etc...y actividades cuyo fin es fomentar la creatividad en el niño, mediante dibujos, coloreado, plastilina, dramatización etc...

5.6. Motricidad gruesa: actividades de motricidad gruesa cuya finalidad es el desarrollo motor del niño. Por ejemplo gimnasia y todo tipo de ejercicios similares.

5.7. Motricidad fina: actividades diseñadas para conseguir "solamente" el control fino manipulativo, como picar, dibujar, recortar, etc... el resultado es calificado en función del control manipulativo que el niño tenga.

5.8. Otros. El objetivo de la actividad no corresponde a ninguno de los anteriores. Generalmente situaciones de transición, salida del aula y comidas, también cuando no acontece ninguna actividad, por ello no corresponde con ningún contenido concreto.

6.- Realización de la actividad.

La tarea realizada por los niños podrá desarrollarse de forma individual, en equipos pequeños o en gran grupo (toda la clase). El criterio diferenciador se basa en la cantidad de niños que están implicados y son necesarios para la realización de una actividad. Por ejemplo si el niño pretende terminar su ficha (individual), si están completando un dibujo por equipos (en grupos) si están haciendo una dramatización donde todos intervienen (colectiva).

- 6.1. Colectiva
- 6.2. En grupos
- 6.3. Individual

7.-Forma de expresión

Esta categoría pretende recoger si los niños realizan actividades en las que se requiere el uso del lenguaje oral, el escrito o gráfico, o la expresión corporal. En el caso que los niños no estén expresando nada, o el observador no crea procedente nada de lo anterior señalará la última casilla anotando que están haciendo los alumnos.

- 7.1. Expresión verbal
- 7.2. Expresión gráfica
- 7.3. Expresión corporal
- 7.4. Otras

La observación tendrá lugar siempre en 12 ocasiones de la jornada escolar (excluyendo tiempos de recreo). Cada una comenzará 10 o 15 minutos (dependiendo de la distribución establecida al inicio de la jornada) tras haber finalizado la anterior. El observador completará la rejilla observando la clase en ese instante. También hará una breve descripción de la actividad que se está realizando así como todo aquello que estime de interés.

La primera observación se hará en torno a 10-15 minutos después de la entrada en clase, y la última 10 o 15' antes de la salida, los diez restantes períodos de observación se distribuirán de forma homogénea a lo largo de la mañana. El intervalo entre una y otra observación será aproximadamente de 10 a 15 minutos dependiendo del horario del centro.

El observador realizará un informe de todo lo que acontece en el aula durante su estancia allí.

Ma Jose Lera Rodriguez

Ideas de los profesores y su práctica educativa:
Un estudio en preescolar

APTO CUM LAUDE

Por unanimidad

18

febrero

99

El Titular,

El Viced,



El Titular,

El Secretario,

El Decanato,

