

REPRESENTACIONES SOCIALES QUE, SOBRE LOS DOCENTES, CONSTRUYEN LOS NIÑOS DE CINCO, OCHO Y ONCE AÑOS DE EDAD BAJO DIFERENTES ENFOQUES PEDAGÓGICOS

ANA VALERIA CAFAGGI PADILLA / MARIANA GUERRA BARRIOS

RESUMEN: En esta investigación se analizaron las representaciones, que sobre la figura docente, construyen los niños de 5, 8 y 11 años en los enfoques pedagógicos Montessori, Freinet y Tradicional. Se les dio voz a niños de estas edades ya que están en etapas cruciales para su desarrollo. La importancia de haber entrevistado a niños en edad preescolar y escolar recae en que en la mayoría de las investigaciones que hablan de la infancia no se les toma en cuenta a los niños y quienes son entrevistados son los adultos que los rodean. El objetivo de la tesis fue describir y comparar las representaciones según la edad y los tipos de escuela a los que pertenecen los niños. La utilización de una metodología de corte cualitativo y el Método Clínico-Crítico de Piaget permitieron conocer ampliamente el sentir de los niños entrevistados y arrojar una gran cantidad de información.

Con los datos obtenidos se concluye que los alumnos de Montessori y de Freinet perciben a la figura docente como alguien que los guía y los ayuda, estos enfoques tienen similitudes debido a que pertenecen a la misma corriente educativa, en cambio los niños de Tradicional lo conciben como una persona que los dirige y de quien él dependen. Con respecto al análisis de resultados por edad se concluye que hay grandes diferencias entre los niños de 5 y 11 años, los alumnos de 8 años están en un momento de transición por lo que comparten aspectos con los otros dos grupos.

PALABRAS CLAVE: Representaciones, docentes, enfoques pedagógicos, Método Clínico-Crítico.

Introducción

Conocer aspectos de la calidad de la educación es fundamental, ya que la formación del hombre se realiza mediante el proceso educativo, entendiendo éste en su acepción más amplia debido a que la educación puede llevarse a cabo de manera formal, no formal e informal. El individuo pasa a lo largo de su vida por todas ellas, siendo cada una realmente significativa para sí mismo. En el sistema formal escolarizado, la educación se logra mediante el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la relación maestro

alumno (Zárate, 2002). La educación formal inicia con el Preescolar, tomando éste un papel esencial en la formación de los individuos porque brinda las primeras experiencias tanto académicas como sociales. Después de éste sigue la primaria, la cual tiene también una gran importancia en la formación y el desarrollo de los niños.

La claridad y lo completo del concepto del niño puede determinar en gran medida lo que los niños conocen, creen y consecuentemente hacen. Tanto las representaciones como las expectativas de los niños sobre cuestiones escolares han sido relacionadas con el éxito y los logros escolares (Bandura, 1997, en Seefeldt, 1997). Después de sus padres, es posible que no exista una relación más significativa para un niño con un adulto que con su maestro.

Los propósitos de esta investigación son los siguientes:

- Describir y comparar las representaciones que tienen los niños de 5, 8 y 11 años de edad sobre los docentes.
- Describir y comparar las representaciones que tienen los niños de los enfoques pedagógicos Freinet, Montessori y Tradicional sobre los docentes.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son y qué diferencias existen en las representaciones que tienen los niños de 5, 8 y 11 años hacia los docentes, según su edad?
- ¿Cuáles son y qué diferencias existen en las representaciones que tienen los niños de los enfoques pedagógicos Freinet, Montessori y Tradicional hacia los docentes según su enfoque pedagógico?

Método

Tipo de investigación

- Exploratoria y descriptiva

Factores o Variables

Representaciones: El hombre construye representaciones de toda la realidad que le rodea, del funcionamiento de las fuerzas de la naturaleza, de los otros seres vivos y de él mismo. Entre esas representaciones están las de la propia vida social, que incluyen cómo

nos relacionamos con los demás, cuál debe ser nuestro comportamiento hacia ellos y qué es lo que esperamos que los demás hagan en las distintas situaciones sociales (Delval, 2007). Nuestra investigación pretende conocer las representaciones de los niños sobre los docentes, es decir, cómo ven ellos la figura del maestro.

- Enfoque pedagógico

Los enfoques pedagógicos son configuraciones docentes, maneras de hacer en la enseñanza, que obtienen diferentes resultados en su concreción en el aula y, consecuentemente, unas son más deseables que otras (Palacios, et al. 1997). Para nuestra investigación se tomaron en cuenta los enfoques Tradicional, Freinet y Montessori.

- Edad cronológica y nivel educativo

Según su edad, el individuo se encuentra en la fase de desarrollo correspondiente, que determina su modo de ser y sus características psíquicas (Dorsch, 1985). En la presente investigación se trabajará con niños de 5, 8 y 11 años de edad.

Procedimiento

A continuación se describirán los pasos que se siguieron para realizar la investigación:

1. Se seleccionaron tres escuelas, una Montessori, una Freinet y una Tradicional, que tuvieran preescolar y primaria dentro de la misma instalación.
2. En las tres escuelas se observaron las clases de cada uno de los grados escolares que se investigaron, esto para poder realizar las imágenes que se les mostraron a los niños.
3. Se le hizo una entrevista a las directoras de los planteles con la finalidad de conocer el perfil y la forma de trabajo de sus docentes.
4. A partir de los objetivos de la investigación, de lo observado en las escuelas y en la revisión bibliográfica, se realizó la guía de entrevista y se diseñaron las imágenes que se utilizaron en las entrevistas a los niños.

5. Utilizando el Método Clínico-Crítico de Piaget, se realizó un piloteo de 18 niños y niñas, 6 de cada escuela, 2 por grado. Se analizaron los resultados y al observar que nuestros instrumentos cumplían sus funciones el piloteo fue incluido en la muestra total.
6. Se realizaron las entrevistas a toda la muestra. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas con el objetivo de no perder información relevante.
7. Se realizó un análisis cualitativo de los datos obtenidos de las entrevistas, para ello se realizaron categorías en función de las respuestas que dieron los participantes y se calcularon porcentajes para comparar semejanzas y diferencias entre las edades y enfoques pedagógicos.

Muestra

Niños y niñas de tres escuelas con diferente enfoque pedagógico: Tradicional, Montessori y Freinet. Se trabajó con 87 niños y niñas de 5, 8 y 11 años de edad, se entrevistó a niños y niñas de cada escuela divididos entre los tres grupos de edad.

Resultados y conclusiones

Los resultados y conclusiones se dividieron por enfoque, por edad y por edad y por enfoque. Los resultados por enfoque, en el bloque de preguntas que recauda información sobre la representación del niño hacia el docente mostraron que a los alumnos de los tres grupos les cae bien su maestra, sin embargo los niños de Tradicional le cambiarían más cosas, sobre todo en el ámbito afectivo, (“Me gustaría que no regañara tanto”, “Que no nos gritara, nos tratara bien y nos comprendiera”) que los niños de Freinet o Montessori. Tomando en cuenta las respuestas de los niños de Freinet y Montessori se puede concluir que tienen una representación positiva sobre los docentes y por lo tanto sobre su escuela. En cambio, los alumnos de tradicional tienen una representación del docente como alguien que regaña y dirige, provocando que no les guste tanto su escuela.

Por otra parte, los niños coinciden en que es fundamental el docente, sin embargo las razones son diferentes. Los niños de Freinet dicen cosas como: “Te ayuda a aprender”, “Explica para que entiendas”, “Enseña valores, respeto y amistad”. Los niños de Montessori dijeron: “Tiene que haber personas capacitadas para enseñarnos y que

crezcamos como personas”, “Es la persona que te guía en la escuela”, “Nos enseña a aprender” y los niños de tradicional comentaron: “porque nos da clases”, “Nos dice cómo hacer las cosas”, “Nos enseña a ser disciplinados”.

Los resultados por edad nos muestran que los niños de cinco años todavía no son capaces de profundizar en sus respuestas y dicen cosas superficiales mencionando únicamente características físicas de su maestra como “es lacia” y “tiene el pelo largo”. En los niños de ocho años se va observando un crecimiento y un cambio en el tipo de respuestas. Ya no toman tanto en cuenta las características físicas y empiezan a hablar sobre las características docentes y afectivas de su maestro, dando respuestas como “en su estilo de enseñar”, “en su estilo y forma de ser”, “unas son más regañonas que otras” y “unas te quieren más que otras”.

Por otra parte los alumnos de once años no mencionan ninguna característica física ni respuestas que no se puedan categorizar, hacen un análisis mucho más profundo de las características e importancia de los maestros.

Se puede concluir que los niños de cinco años al estar en una Etapa Preoperacional, dan respuestas en las que se centran en cuestiones simbólicas y no son capaces de profundizar. Los niños de ocho años están en un momento de transición entre la etapa preoperacional y la de operaciones concretas y los niños de once años, que se encuentran hacia el final de la Etapa de Operaciones Concretas dan explicaciones de mayor profundidad.

En el análisis que se hizo por edad y por enfoque, en el caso de los alumnos de cinco años, se observa que los niños del enfoque Freinet y Montessori ven sus clases de una forma más global y no tienden a dividir las materias como ocurre con los niños del enfoque Tradicional. Se puede ver que los alumnos de Tradicional creen que el maestro es importante por su capacidad directiva, es decir, les dice lo que deben hacer. Por el contrario, los estudiantes de Montessori piensan que su importancia recae porque los guía y los niños de Freinet le dan relevancia a la enseñanza y un poco al aprendizaje. Debido a la etapa de Piaget en la que se encuentran, sus respuestas aún son bastante superficiales y es por ello que en varias cuestiones coinciden bastante entre los tres grupos, sin embargo es posible identificar algunas diferencias como las señaladas anteriormente.

Con respecto a los alumnos de ocho años, se observa que empiezan a ver sus clases de manera más fragmentada y empiezan a dividir las por materias. Por otra parte se empiezan a ver más diferencias entre los alumnos de las escuelas activas y los de Tradicional, estos últimos no reportan, en un porcentaje tan alto, que les guste su escuela. Los niños de Freinet son los que muestran mayor gusto por su maestra, debido a que son los que menos cosas le cambiarían. Esta tendencia se reafirma con las respuestas que dieron sobre si les gustaría ser maestros. Se observa que para Freinet y Montessori la imagen que tienen sobre los docentes es positiva, por lo tanto sí les gustaría ejercer esta profesión, esto no pasa con los niños del enfoque Tradicional.

En los alumnos de once años se observa que, a diferencia de los niños de ocho años, sólo son los del enfoque Tradicional los que hacen referencia a las materias y los de Freinet y Montessori no las consideran, así que los que ven la escuela de manera fragmentada son los niños de Tradicional. Los estudiantes de Montessori y de Freinet perciben todavía mejor las características con las que cuentan sus escuelas y comentan que les gustan.

Los alumnos de Freinet consideran que la importancia del docente recae en que enseña y en que aprenden, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A los niños de los otros dos enfoques lo que les parece importante son las características docentes.

En general se observan bastantes similitudes entre el enfoque Freinet y Montessori y grandes diferencias con respecto a tradicional. Los alumnos de los primeros dos enfoques durante las tres edades muestran mayor independencia, autonomía, se sienten más cómodos en la escuela y tienen una imagen más positiva del docente que los niños de la escuela tradicional. En el caso de los niños de tradicional en ninguna edad muestran independencia y autonomía, al contrario dependen en gran medida de lo que su maestra les indique. En los niños de este mismo enfoque se muestra un cambio a lo largo de las edades con respecto a la imagen que tienen hacia la figura docente, los niños más pequeños perciben al maestro de una manera positiva y conforme van creciendo esto va cambiando hasta tornarse negativa.

Referencias

- Alcocer, N. (2002). *El papel de los padres y maestros en la socialización del niño escolar*. Tesis de licenciatura no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baker, J.A., (2006). *Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school*. *Journal of School Psychology*. 44, 211-229.
- Berk, L. (2001). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Briggs, F. y Nichols, S. (2001). Pleasing yourself and working for the teacher: children's perceptions of school. *Early child development and care*. 170, 13-30.
- Castorina, J. (2008) Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. *La educación en nuestras manos*. 79, 50-56.
- Coll, C. y Miras, M. (1997) La representación mutua profesor-alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comp). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 297-333). Madrid, España: Alianza.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Education.
- Cuesta, P (1994). *La escuela en la reestructuración de la sociedad española: (1900-1923)*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Delval, J. (2006). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños*. Barcelona, España: Paidós.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educar, Curitiba*, 30, 45 – 64.
- Delval, J. y Muriá, I. (2008). *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México: Siglo XXI.
- Docket, S. y Perry, B. (2005). Children's experiences of starting school. *Contemporary issues in early childhood*. 6, 4 – 18.
- Dorsch, F. (1985). *Diccionario de Psicología*. Herdel: Barcelona, España.
- Dutta, S. (2010). *Conventional Teaching in Basic Science: An inner view*. *Al Ameen J MedSci*, 3, 246 – 250.
- Esquivias, M. y Muriá, I. (2001). *Una Evaluación de la Creatividad en la Educación Primaria*. Revista digital universitaria. 1 enero de 2001. vol 1. número 3.
- Eulam Producciones (productor). (2012). *La educación prohibida* (video). Argentina: Vautista, J.
- Freinet, E (1978). *La trayectoria de Celestín Freinet*. Barcelona, España: Gedisa.

- Freinet, C. (1999) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1979). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, España: Laila.
- Freinet, C (1969). *La escuela Moderna francesa*. Madrid, España: Morata.
- Gadotti, M (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gratito-Alphandéry, H. y Zazzo, R (1978). *Tratado de psicología del niño*. España: Morata.
- Hamre, B.K., y Pinata, R.C., (2001) Early teacher-children relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*. 72, 625-638.
- Hernández, G. (1998) Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. Chile: McGraw Hill.
- Howes, C., y Hamilton, C.E. (1992). Child relationship with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 859-866.
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. España: Grao.
- Jackson, P. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Lappalainen, S. (2008). 'School as 'survival game': representations of school in transition from preschool to primary school, *Ethnography and Education*. 2, 115 — 127
- Lara, F. (2009). *Representación del discurso y representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en Chiapas*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Leal, A. (2002). Narraciones audiovisuales y representaciones infantiles: los roles masculino y femenino. *Cultura y Educación*, 2002, 14 (3), 313-326.
- Luzuriaga, L (1967). *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Martí, E. (1995). Inteligencia Preoperatoria. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comp). *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva* (pp. 157-170). Madrid, España: Alianza.
- Medina, S. y Méndez, W. (2007). *Taller sobre desarrollo psicológico infantil para padres e hijos en edad preescolar en el centro de educación preescolar Zaragoza*. Tesis de licenciatura no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comp). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología. Psicología de la Educación* (pp. 309-329). Madrid: Alianza.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Mora, M. (2002). "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, *Athenea Digital*. 2, 1 – 25.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. España: Prentice Hall.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós Iberica.
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (1997). *Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. México.
- Navarro, A. y Enesco, I. (1993) ¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños. *Signos*. 10, 54-65.
- Nelson, M (2009). *Aplicación de las técnicas Freinet en un aula de enseñanza tradicional*. Tesis de licenciatura en pedagogía. Universidad de Sotavento. Veracruz, México.
- Not, L (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: FCE.
- Palermo, F., Hanish, L., D., Martin, C., L., Fabes, R., A. y Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: what role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*. 22, 407-422.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (1995). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Pastic, M. De Ketele, J. (1988) *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Paymal, N (2008). *Pedagogía: Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Córdoba, España: Brujas.
- Peyronie, H (2001). *Célestin Freinet. Pedagogía y emancipación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. México: Planeta.
- Piaget, J. (1978). *Problemas de Psicología Genética*. España: Ariel.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Programa de Educación Preescolar (2004). Secretaría de Educación Pública. México.
- Peyronie, H (2001). *Célestin Freinet. Pedagogía y emancipación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Rivero, D, Santiago, A y Suárez, N. (2005). *Factores que influyen en el aprovechamiento escolar del alumno de educación primaria*. Tesis de licenciatura no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, M., Kohen, R. y Delval, J. (2008). El desarrollo sostenible en la mente del niño y el adolescente: el puente entre la naturaleza y la economía. *Medio ambiente y comportamiento humano*.9, 197-221.

Rodríguez, T. y García, M. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: CUCSH-UDG.

Seefeldt, C., Gaper, A. & Denton, K. (1997). Head start children's conceptions of an expectations for their future schooling. *Early childhood research quarterly*.12, 387 – 406.

Sheridan, S. y Pramling, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Children's voices in preschool*. 2, 169 – 194.

Stolar, N. (2006). *Estudio comparativo de la capacidad matemática de niños de 4 a 5 años que asisten a un kinder Montessori y a uno tradicional*. Tesis de licenciatura no publicada. México: Universidad Nuevo Mundo.

Soto, J. y Bernardini, A (2000). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. San José, Costa Rica: EUNED.

Tapia, G. (2004) *Charlas de pedagogía sobre la Escuela Moderna*. México: Impresiones especiales.

Terrazas, A. (2003) *Los atributos de un maestro exitoso*. Tesis de licenciatura no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Torrence, M. (2012). *Montessori Education: An idea whose time has come?* MontessoriLife 1, 18 – 23.

Zapata, O. (1989). *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*. México: Pax México.

Zárate, J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.