

La preparación del maestro y la interacción entre maestro y niño en programas preescolares

Susan Kontos y Amanda Wilcox-Herzog

La calidad de las interacciones entre maestros y niños pequeños lleva mucho tiempo siendo un tema de discusión entre educadores de la niñez temprana y otros cuyo trabajo tiene que ver con el desarrollo de niños pequeños. Se concuerda generalmente que, debido a la cantidad de aprendizaje temprano básico (por ej., lenguaje y competencia social) que ocurre mediante experiencias interactivas en los niños pequeños, la calidad de las interacciones entre maestros y niños contribuye considerablemente a los efectos en los niños del cuidado grupal temprano y de la educación preescolar (Bowman, Donovan y Burns, 2001). Muchos maestros de la niñez temprana entran en este ámbito con muy poca educación después de la secundaria y un mínimo de formación especializada en desarrollo infantil o en educación de la niñez temprana. Por lo tanto, los investigadores se han preguntado si el nivel general de educación académica, de capacitación especializada en el desarrollo infantil temprano, o de ambas, tiene relación con la calidad de las interacciones entre maestros y niños pequeños. Muchos estados permiten que los maestros efectúen su labor con muy poca, o ninguna, educación especializada (Phillips, Lande y Goldberg, 1990). De ahí que sea importante saber si la formación especializada en la educación de la niñez temprana guarda relación alguna con la eficacia de los maestros en su trabajo. Este Digest discute la investigación sobre la educación general y especializada como factores en las interacciones entre maestros y niños. El término *maestro* se utiliza aquí en referencia a maestros y a cuidadores de niños, para mantener la sencillez.

La educación general y la interacción entre maestros y niños

Un estudio bien conocido conducido por Berk (1985) se enfocó en la relación entre la educación académica de los maestros y su comportamiento hacia los niños en situaciones de cuidado infantil. Ella halló que las maestras que tenían el bachillerato tenían más probabilidades que las que no lo tenían de animar a los niños, hacerles sugerencias y fomentar las habilidades verbales de los mismos.

Otro estudio bien conocido, el National Day Care Study (Estudio Nacional del Cuidado Infantil—Ruopp et al., 1979), demostró que la educación de los cuidadores tenía una asociación positiva con la cantidad de interacción social, estímulo cognitivo/ lingüístico y conversación con los niños. El National Child Care Staffing Study (Estudio Nacional del Personal de Cuidado Infantil—Whitebook, Howes y Phillips, 1990), gran estudio de múltiples sitios, halló que entre las variables de los antecedentes del maestro, la educación era la que mejor podía predecir su comportamiento (la sensibilidad, la severidad, la separación emocional). Por otro lado, un gran estudio de múltiples sitios del cuidado de bebés y niños de hasta tres años de edad (La Red de Investigación del Cuidado en la Niñez Temprana, o NICHD Early Child Care Research Network [ECCRN], 1996) no halló ninguna relación entre la educación de los maestros y la frecuencia o las tasaciones de los cuidados positivos.

Un estudio por Kontos et al. (1995) demostró relaciones similares entre las interacciones y la educación formal de proveedores de cuidado en el hogar y maestros en centros de cuidado infantil. En este estudio, el nivel de educación formal tenía una relación muy positiva con las tasaciones de observadores sobre la sensibilidad de los proveedores y su

participación sensitiva e interesada con los niños, pero tenía una relación negativa con las tasaciones de observadores sobre la separación emocional y con las auto-tasaciones de los proveedores sobre su nivel de restricción.

Otros estudios recientes hallaron resultados desiguales, en parte porque evaluaron el comportamiento de los maestros de diferentes maneras y en parte porque los programas examinados tenían características distintas.

La educación especializada y las interacciones entre maestros y niños

Varios estudios han examinado la relación entre los comportamientos de maestros hacia los niños y su educación especializada. Un análisis de seguimiento de los datos del National Child Care Staffing Study (Howes, Whitebook y Phillips, 1992) indicó que la educación especializada a nivel universitario, era importante para las interacciones competentes de maestros con bebés y niños de hasta tres años de edad (según la medición en la subcategoría apropiada de cuidado de la Infant-Toddler Environmental Rating Scale (ITERS), o Escala de Tasación del Ambiente de Bebés y Niños de hasta Tres Años de Edad), en contraste con los maestros preescolares, que parecían no tener dificultades si tenían el bachillerato en *cualquier* especialización o educación especializada a nivel universitario. Howes (1983) demostró que los cuidadores en centros que tenían más educación especializada jugaban más con los niños y se portaban de manera menos restrictiva. Además, los proveedores de cuidado infantil en hogares que tenían más educación especializada también jugaban más con los niños y demostraban ser más sensibles—resultados compatibles con los reportados por Kontos y sus colegas (1995).

Arnett (1989) observó el comportamiento de 159 maestros de cuidado infantil en Bermuda con cuatro niveles distintos de educación especializada, desde ninguna capacitación hasta capacitación extensa (bachillerato en la educación de la niñez temprana). Los resultados demostraron que los maestros con el bachillerato mostraban más calor emocional y menos separación emocional y eran menos punitivos que los maestros de los otros grupos. Los maestros con capacitación de rango medio en el desarrollo infantil eran más positivos y menos punitivos y mostraban menos separación emocional que los maestros sin capacitación. De este modo, Arnett demostró que cierta cantidad de educación especializada beneficia la calidad de las interacciones entre maestros y niños, pero más capacitación es mejor aún.

Varios estudios no mostraron ninguna relación entre la educación especializada y las interacciones entre maestros y niños. Cassidy y Buell (1996) informaron que, a pesar de obtener mejores calificaciones en la Early Childhood Environmental Rating Scale (Escala de Tasación del Ambiente de la Niñez Temprana, o ECERS) después de recibir la educación especializada, no hubo ningún cambio en la cantidad de lenguaje sensible por parte de los maestros. En otras palabras, los cursos parecen haber afectado la calidad general de la clase pero no la calidad de las expresiones verbales que los maestros utilizaban con los niños. La capacitación Family-to-Family (Familia-a-Familia, capacitación desarrollada por una asociación de organizaciones comunitarias y proveedoras de cuidado infantil en el hogar) no cambió la sensibilidad de las interacciones de los proveedores con los niños, aunque la

calidad de éstas mejoró (Kontos, Howes y Galinsky, 1996). Por lo tanto, los resultados respecto a la asociación entre la educación especializada y las interacciones de maestros con niños son desiguales en estudios que utilizan diseños cuasi-experimentales.

Un problema de la investigación de los efectos o correlación de la educación de los maestros y la formación especializada en la educación de la niñez temprana es que los dos factores suelen estar entrelazados. Los maestros con más educación formal también probablemente tienen más educación especializada. Por ejemplo, Berk (1985) demostró que había diferencias en las interacciones entre maestros y niños al comparar los maestros con educación especializada y los que tenían el diploma de la secundaria (favoreciendo a los primeros), pero no pudo demostrar que la educación especializada fuera superior al bachillerato en una especialización ajena a la educación.

Otro problema es que la cantidad de educación formal y especializada suele calcularse como variable continua (es decir, el número de años de educación) en vez de categorías, como maestros con el diploma de la secundaria, maestros con el bachillerato, etcétera. Como resultado, aunque estos estudios investigan las relaciones entre la educación de maestros y otras variables, no pueden utilizarse como fuente de información relevante a las políticas sobre la categoría de educación (formal o especializada) que produce una diferencia significativa en la práctica.

Howes (1997) condujo un estudio que intentó hacer frente a estos dos problemas de investigación. Utilizando datos de dos investigaciones grandes del cuidado infantil, Howes clasificó a los maestros en cinco categorías combinando categorías de educación formal con las de educación especializada e incluyendo sólo a maestros que cabían dentro de tales categorías. Estas eran el diploma de la secundaria con talleres de capacitación, el entrenamiento de Child Development Associate (Asociado en el Desarrollo Infantil, o CDA), alguna formación universitaria con cursos en la educación de la niñez temprana, el certificado de asociado (AA) en la niñez temprana y el bachillerato o la maestría en la niñez temprana. Se hicieron comparaciones entre los grupos respecto a la sensibilidad del maestro (Arnett, 1989) y su participación (Howes y Stewart, 1987). Los resultados de ambos estudios indicaron que los maestros con el bachillerato en la educación de la niñez temprana o más educación, eran los más sensibles y participaban más que todos los demás grupos. No obstante, los maestros con el certificado de AA o de CDA eran más sensibles y participaban más que los maestros con algunos cursos universitarios o la secundaria con talleres. Estos datos sugieren que los programas coherentes de preparación docente (sin importar la duración ni el costo) son más eficaces en preparar a los maestros que las experiencias educativas de poca duración y poco organizadas.

Un estudio reportó resultados contrarios a los arriba mencionados. El estudio del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD/ECCRN, 1996) del cuidado infantil temprano examinó factores que predecían el cuidado positivo en situaciones con bebés y niños de hasta tres años de edad. El estudio de NICHD/ECCRN halló que la educación especializada era más importante para los niños de edad preescolar que los bebés y niños de hasta tres años. La educación especializada no se encontraba entre los factores de predicción que tenían significado estadístico relativo al cuidado positivo para niños de esas edades. Más bien, el cuidado positivo podía predecirse por el tamaño del grupo y la proporción de niños a adultos.

Conclusión

Hay evidencia considerable que la capacitación especializada tiene relación directa con la calidad de las interacciones entre maestros y niños. Dos estudios (Cassidy et al., 1995; Kontos, Howes y Galinsky, 1996) utilizaron diseños cuasi-experimentales que sugieren una relación causal entre la educación especializada y la práctica. Estos dos estudios apoyan la idea que los indicadores globales de calidad puedan cambiar hasta cierto grado (al menos estadísticamente, aunque no se puedan observar), pero las observaciones de las interacciones entre maestros y niños no revelaron ningún cambio relacionado a la

educación especializada. Puede ser que los investigadores no estén observando los comportamientos que probablemente cambien como resultado de la educación especializada. Dos estudios (Howes, Whitebook y Phillips, 1992; NICHD/ECCRN, 1996) hallaron resultados distintos para los bebés y niños de hasta tres años de edad en comparación con los de edad preescolar. Howes halló que la educación especializada importaba más para el trabajo con bebés, mientras que el estudio de NICHD/ECCRN halló que la educación especializada era más importante para el trabajo con niños de edad preescolar. Se necesita llevar a cabo investigación más específica sobre las interacciones entre maestros y niños para esclarecer los estudios existentes.

[Traducción: Berkeley Hinrichs]

Para más información

Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.

Berk, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. *Child Care Quarterly*, 14(2), 103-129.

Bowman, B. T., Donovan, M. S. y Burns, M. S. (Eds.). (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: Committee on Early Childhood Pedagogy, National Research Council. ED 447 963.

Cassidy, D. J., y Buell, M. J. (1996). Accentuating the positive? An analysis of teacher verbalizations with young children. *Child and Youth Care Forum*, 25(6), 403-414.

Cassidy, D. J., Buell, M. J., Pugh-Hoese, S. y Russell, S. (1995). The effect of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: Year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 171-183. EJ 508 860.

Howes, C. (1983). Caregiver behavior in center and family day care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(1), 99-107.

Howes C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404-425. EJ 554 324.

Howes, C., y Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*, 23(3), 423-430. EJ 355 917.

Howes, C., Whitebook, M. y Phillips, D. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child and Youth Care Forum*, 21(6), 399-414.

Kontos, S., Howes, C. y Galinsky, E. (1996). Does training make a difference to quality in family child care? *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 427-445. EJ 550 957.

Kontos, S., Howes, C., Shinn, M. y Galinsky, E. (1995). *Quality in family child care and relative care*. New York: Teachers College Press. ED 390 536.

NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306. EJ 534 662.

Phillips, D., Lande, J. y Goldberg, M. (1990). The state of child care regulation: A comparative analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(2), 151-179. EJ 413 816.

Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F. y Coelen, C. (1979). *Children at the center: Final report of the National Day Care Study*. Cambridge, MA: Abt Associates. ED 168 733.

Whitebook, M., Howes, C. y Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Final report of the National Child Care Staffing Study*. Oakland, CA: Child Care Employee Project. ED 323 031.

Las referencias identificadas por ED (documento de ERIC), EJ (periódico de ERIC) o por un número PS se citan en la base de datos ERIC. La mayoría de los documentos está disponible en las colecciones ERIC de microficha en más de 1,000 lugares alrededor del mundo (véase <http://www.ed.gov/Programs/EROD/>). También se puede pedirlos llamando a EDRS: 800-443-ERIC o en línea en <http://www.edrs.com/Webstore/Express.cfm>. Los artículos de periódicos están disponibles del periódico original, por medio de servicios de préstamos entre bibliotecas, o de servicios de reproducción de artículos como Ingenta (800-296-2221).

ERIC Digests son de dominio público y pueden ser reproducidos libremente. Este proyecto ha sido patrocinado, por lo menos en parte, con fondos federales de la Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, bajo el contrato número ED-99-CO-0020. El contenido de esta publicación no refleja, necesariamente, las posturas ni las políticas del U.S. Department of Education ni la mención de nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones que impliquen ser aprobadas por el gobierno de Estados Unidos.