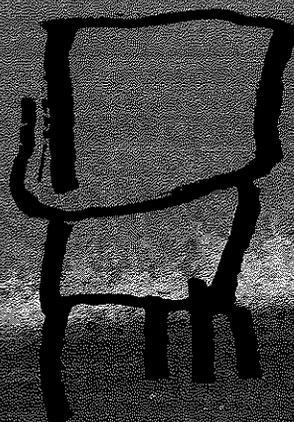


Conocimiento, participación y cambio

06.02.04
75

capacitación de docentes

a partir de la investigación
en el aula



Nidia García Lizano • Marta Rojas Porras • Natalia Campos Saborío
Margarita Brenes Fonseca • Emilia Campos Villalobos

Conocimiento, participación y cambio
capacitación de
docentes

**a partir de la investigación
en el aula**

**Nidia García Lizano • Marta Rojas Porras • Natalia Campos Saborío
Margarita Brenes Fonseca • Emilia Campos Villalobos**



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Universidad de Costa Rica - Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense



Instituto de Investigación
para el Mejoramiento de la
Educación Costarricense (IIMEC)
Facultad de Educación

14 JUN. 1999

06.02.04
75

Edición aprobada por la Comisión Editorial de la
Universidad de Costa Rica.

Primera edición: 1998

Coordinación: Unidad de planificación
Revisión filológica: Maritza Mena C.
Corrección de pruebas: Guillermo Fernández
Diagramación: Gabriela Ríos G. y
Rina Solano R.
Diseño de portada: Juan Carlos Fallas Z.
Control de calidad: Unidad de libros
Jefe de la Editorial: Gilbert Carazo G.
Dirección Editorial y
Difusión de la Investigación: Mario Murillo R.

© Editorial de la Universidad de Costa Rica
Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio".
Apdo. 75-2060. Fax: 207-5257
e-mail: eucr@ns.vinv.ucr.ac.cr
San José, Costa Rica.

10'0954

06.02.04

75

C4

370.712.4
C753c

Conocimiento, participación y cambio : capacitación a
docentes a partir de la investigación en la aula / Nidia
García Lizano... [et al.] - 1. ed. - San José, C. R. :
Editorial de la Universidad de Costa Rica 1998.
p.

ISBN 9977-67-488-4

1. FORMACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS. 2.
EDUCACIÓN - INVESTIGACIONES. I. García Lizano,
Nidia. II. Título.

CIP -676 CC/SIBDI



Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de ley.

*Esta obra es el producto de una investigación que se
llevó a cabo con la ayuda de una donación
otorgada por el*

*CIID, Centro Internacional de Investigación
para el Desarrollo, Ottawa, Canadá*

CONTENIDO

Agradecimiento	11
Presentación	15
PRIMERA PARTE	
La elaboración de currículum para la capacitación de docentes a partir del dato de investigación cualitativa	17
CAPÍTULO I	
El objeto de estudio	21
1.- Planteamiento del problema	21
2.- Objetivos de la investigación	24
CAPÍTULO II	
Antecedentes	27

CAPÍTULO III

Marco conceptual	33
1.- Etnografía	33
2.- Etnografía educativa	35
3.- Capacitación del maestro desde la perspectiva etnográfica	37

CAPÍTULO IV

Procesos para la construcción de currículum de capacitación de maestros a partir del dato etnográfico	39
1.- Proceso de selección de las escuelas y negociación de la entrada	41
2.- Procesos para la construcción de los perfiles del aula	41
3.- Proceso para la elaboración conjunta del plan de capacitación	45
4.- El proceso de capacitación	48
5.- El proceso de observación de los cambios en el aula	50
6.- El proceso de la elaboración de los módulos de capacitación para docentes	60
7.- Primeras conclusiones sobre la experiencia de la elaboración y ejecución del modelo del capacitación propuestos	67

SEGUNDA PARTE

Hacia un manejo de aula más creativo dinámico y participativo	69
---	----

CAPÍTULO V

Uso del espacio en el aula	73
1.- Caracterización del uso del espacio en el aula	73
2.- Construcción de un concepto de uso eficiente del espacio en el aula	76

CAPÍTULO VI

Uso del tiempo en el aula	93
1.- Caracterización del uso del tiempo en el aula	93
2.- Construcción de un concepto de uso eficiente del tiempo	95

CAPÍTULO VII

Tratamiento de los comportamientos en el aula	103
1.- Caracterización de los comportamientos que se dan en el aula	103
2.- Construcción de un tratamiento más eficiente de los comportamientos	116

CAPÍTULO VIII

Tratamiento del contenido	145
1.- Caracterización del tratamiento del contenido en el aula	145
2.- Construcción de un tratamiento más eficiente de los contenidos	153

CAPÍTULO IX

A modo de conclusiones: la caracterización del modelo de capacitación propuesto	225
---	-----

BIBLIOGRAFÍA	233
---------------------------	-----

ANEXOS	241
---------------------	-----

AGRADECIMIENTO

El desafío de convertir el dato etnográfico en un aporte para la capacitación de maestros representa una experiencia ardua, compleja y enriquecedora.

Gracias al apoyo de muchas personas y de varias instituciones, esta tarea ha sido posible y se ha concretado con este libro y con los módulos de la serie *Conocimiento, Participación y Cambio*, en los cuales se expresan, derivados de la investigación, ideas para el mejoramiento del proceso educativo del aula.

Particularmente nuestra gratitud para:

- los niños de las aulas observadas, quienes acogieron con entusiasmo, permitieron el proceso de observación y participaron en entrevistas.
- los maestros de las aulas observadas, quienes estuvieron siempre anuentes a la observación, a discutir las notas de campo, a colaborar con entrevistas y a participar en talleres.
- los directores de las escuelas del estudio, quienes nos abrieron las puertas de sus escuelas y participaron en entrevistas.
- los maestros de escuelas urbano-marginales que participaron en los cursos y talleres de capacitación y en la validación de los materiales de instrucción.

- los diferentes especialistas que colaboraron en los cursos de capacitación.
- el Ministerio de Educación Pública. Institución que designó a los maestros para la validación de los módulos durante el proceso de redacción de estos.

Esta obra es el producto de una investigación que se llevó a cabo con la ayuda de una donación otorgada por el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo, (CIID), Ottawa, Canadá.

PRESENTACIÓN

El libro se deriva de la investigación "Eficiencia del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: aportes para la capacitación de maestros", del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) de la Universidad de Costa Rica. Se ofrece en él un avance sustantivo a la construcción de un currículo, con características de multidisciplinariedad, protagonismo por parte de los observados, consecuente con la realidad del aula, cuestionador y creativo.

El hecho de que al dato, producto de la investigación, se le diera un tratamiento diacrónico, acorde con la problemática y dinámica del quehacer en el aula, cuyo análisis y sistematización fueron realizados en forma conjunta entre observados y observadores, hace que el grupo de investigadoras a cargo del estudio propongan una respuesta de cómo elaborar currículo a partir del dato cualitativo, respuesta que ha sido ávidamente buscada por investigadores y curriculistas en América Latina.

Este tratamiento constituye una fractura en el esquema de elaborar currículo existente en el pasado, en donde los planes, programas y proyectos educativos han sido, en su mayoría, reproducción de otros, de naturaleza extranjera, o basados en datos desprendidos de cuestionarios o de entrevistas elaboradas con criterios previamente establecidos y en los cuales el encuestado juega un papel pasivo y bastante limitado.

En este estudio el docente de base, el maestro, tuvo la oportunidad de ser escuchado, de reflexionar sobre su propio quehacer y de participar activamente en la construcción de propuestas curriculares. Estas conllevan una orientación de crear conocimiento, estimular la participación y generar el cambio; lineamientos que se reflejan en los cinco módulos que se elaboraron a partir de los datos de la investigación.

La oportunidad que se le dio al docente que participó en el estudio, de analizar su propio quehacer, constituye una acción concreta por contribuir a potenciar un maestro crítico, conocedor de su labor, lo que, indudablemente, fortalece su autoestima y le devuelve su dignidad. Considerarlo un profesional, capaz de sistematizar su experiencia con ojo analítico y desde una posición crítica, le permite orientar el cambio educativo necesario para favorecer la calidad del aprendizaje de los educandos.

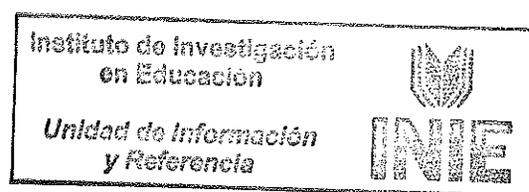
En este módulo *Capacitación de docentes a partir de la investigación en el aula* se plantea, en una primera parte, el marco conceptual y los procedimientos que permitieron la elaboración de currículo para la capacitación de docentes a partir del dato de investigación cualitativa. En la segunda parte se describe la realidad reconstruida respecto al uso del espacio, al uso del tiempo, al tratamiento de los comportamientos y al tratamiento de los contenidos en el aula y se construye, a partir de las condiciones de su realidad en deber o ser concepto de uso eficiente de estos elementos en el aula.

Por la contribución que se brinda al quehacer del "rol" docente, el cambio en el manejo de aula y, por ende, al mejoramiento de la educación costarricense, nos complace poner en manos de los lectores interesados en este campo, el libro *La capacitación de docentes a partir de la investigación en el aula*.

Las autoras

Primera parte

**La elaboración de
currículum para
la capacitación de
docentes a partir del dato
de investigación cualitativa**



En esta primera parte se da cuenta del proceso investigativo generado en el proyecto La Eficiencia del Proceso de Enseñanza Aprendizaje: aportes para un modelo de capacitación de docentes, realizado por un equipo interdisciplinario del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), de la Universidad de Costa Rica, con el apoyo financiero de una donación del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID).

Está organizada en cuatro capítulos.

El primero se refiere al planteamiento del problema y los objetivos que guiaron el desarrollo de la investigación.

En el segundo se reseñan algunos estudios de corte cualitativo, interesados en el mejoramiento de la educación, en los procesos de aula y en la capacitación; los cuales precedieron este trabajo.

En el tercero se explicita el marco conceptual en el que se fundamenta el estudio.

En el cuarto se relatan los diferentes procesos que permitieron la construcción de currículum de capacitación para maestros a partir del dato etnográfico: desde la observación directa en el aula hasta la construcción de módulos de capacitación.

Capítulo I

EL OBJETO DE ESTUDIO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema objeto de esta investigación es la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de escuelas ubicadas en comunidades urbano-marginales de Costa Rica y su mejoramiento por medio de capacitación de docentes.

Dos conceptos de eficiencia orientaron este estudio. Uno, en el cual se conceptualiza eficiencia como el suceder de la escuela que favorezca el desarrollo de capacidades cognitivas del estudiante y que le permita la reproducción y elaboración

del conocimiento. Emplea técnicas cuantitativas más que cualitativas para medir el conocimiento, de manera que la calidad de la educación se estima por el grado de logro que el educando posea en la producción o reproducción de este. Este concepto de eficiencia se centra en el producto y en la concepción de este producto como la adquisición de conocimientos.

El otro concepto de eficiencia que interesó en este estudio contempló no solamente a aquel, sino, principalmente, la eficiencia concebida como proceso que lleva al educando a la adquisición de un conocimiento más crítico y contextualizado en su realidad.

El problema se abordó, en este estudio, a la luz de los elementos: espacio, tiempo, comportamiento y contenidos curriculares.

El análisis de estos elementos permitió evaluar la realidad educativa tal y como esta se produce en el aula. El interés por los procesos obligó a rescatar el "aquí y ahora" de la cotidianidad de la clase.

La eficiencia se presumía no lograda. Se buscaba, con la investigación, la forma de generarla de manera participativa con los maestros involucrados.

Dicha reconstrucción sirvió para el análisis y aprehensión de parte del docente de su propia realidad para, a partir de ella, generar, participativamente, elementos para su propia capacitación y para el cambio en el aula.

La intención de abordar el problema de la calidad o eficiencia de la educación costarricense se ha manifestado como una constante a través de su historia educativa. No obstante, en las reformas planteadas en los últimos veinte años (Plan Nacional de Desarrollo Educativo, 1970; Regionalización Educativa, 1978; Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación Costarricense, 1983), cualesquiera sean sus perspectivas, se ha conceptualizado el término de calidad desde una visión macro -planeamiento o macro- currículum. Y, aunque ha habido una preocupación por elevar el nivel de eficiencia con proyectos regionales, el análisis de lo que ocurre en el aula, con estos propósitos, ha estado ausente de la práctica investigativa y sistemática del país.

En Costa Rica ha habido preocupación por el rendimiento académico del estudiante. No obstante, las evaluaciones sobre dominio de contenidos (Programa de Diagnósticos de la Enseñanza de las asignaturas básicas que integran el currículum. IIMEC - MEP, desde 1986) demuestran, mediante la medición del producto, el deterioro de la calidad educativa en relación con este indicador. Ni siquiera las destrezas cognoscitivas que se refieren al nivel de reproducción de conocimientos se logran.

Resulta claro que el deterioro educativo se ha mostrado mediante la evaluación del producto, pero se han hecho pocos esfuerzos por analizar el proceso en el aula.

Por esta razón, esta investigación se propuso abordar el problema de la eficiencia inquiriendo sobre cuáles son las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestras escuelas, que hacen que, aún dentro del enfoque academicista, no se logren los mínimos establecidos por el Ministerio de Educación Pública. Indaga sobre cuáles son las condiciones del aula que hacen que se desfavorezcan las estrategias de mayor elaboración del conocimiento, su adquisición crítica y el desarrollo de individuos capaces de aportar a la realidad.

Por la preocupación de este problema general, interesó, en esta investigación, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela ubicada en comunidades urbano-marginales, que enfrenta una problemática particular (población creciente y depauperada, limitación de recursos didácticos, carencia de capacitación para su personal docente, actitudes hacia una cultura de la pobreza, etc.) la cual debe conocerse mejor para poder administrar el currículum en forma acorde con su realidad.

Se consideró oportuno abordar esta problemática mediante un enfoque etnográfico que permita

obtener información sobre el proceso educativo del aula, de manera más directa, observando los eventos de la vida cotidiana con el fin de encontrarles el significado que tienen en esa cultura escolar.

Particularmente importante resultó, también, desprender de los resultados de esta investigación, una propuesta de capacitación que favoreciera la calidad de la educación de estos sectores urbano-marginales, de tal manera que los resultados se aplicaran a la realidad enfrentada.

Desde esta perspectiva las preguntas que guiaron la investigación son:

1. ¿Cuán eficiente es el proceso de enseñanza-aprendizaje en aulas de escuelas ubicadas en comunidades urbano-marginales del área metropolitana?
 - 1.1 ¿De qué manera influye la utilización del espacio y del tiempo, por parte del docente y los niños, en la eficiencia de este proceso?
 - 1.2 ¿De qué manera influyen los comportamientos del docente y los niños en la eficiencia de este proceso?

- 1.3 ¿De qué manera influye el tratamiento de los contenidos académicos, en la eficiencia de este proceso?

Contestadas estas interrogantes se elaboró un programa de intervención para mejorar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en estas zonas urbano-marginales.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Generales

Los propósitos globales de esta investigación son:

- 2.1.1 Generar teoría sobre los elementos que intervienen en la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2.1.2 Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en zonas urbano-marginales, con la elaboración y puesta en práctica de un programa de intervención.
- 2.1.3 Proyectar la labor de investigación del IIMEC vinculándola directamente con la

solución de problemas en la práctica educativa.

2.2 Específicos

Sobre la observación y el análisis de la interacción en el aula:

- 2.2.1 Analizar las interacciones que se dan como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas estudiadas (comportamientos del docente, trato diferencial a los niños, lenguaje del docente e interacciones entre los niños) en términos de las posibilidades de aprendizaje que promueven o limitan.
- 2.2.2 Analizar el uso del espacio por parte de los docentes y de los niños e identificar las relaciones que se dan entre el uso del espacio y las posibilidades de aprendizaje.
- 2.2.3 Analizar el uso del tiempo por parte de los docentes y de los niños e identificar las relaciones que se dan entre el uso del tiempo y las posibilidades de aprendizaje.

2.2.4 Examinar las estrategias de presentación y tratamiento del contenido académico y la forma como los niños seleccionan, interpretan e integran los elementos que se les presentan.

- Determinar si los objetivos de aprendizaje son evidentes para los niños y cuál es el significado que ellos les asignan y si son evaluados conjuntamente con ellos.
- Registrar las oportunidades de participación en el aprendizaje que tienen los niños y descubrir las normas que rigen esa participación.
- Determinar las posibilidades de reflexión sobre el contenido académico que se brindan a los niños en las interacciones de estas aulas.
- Analizar el uso de recursos pedagógicos y materiales en relación con las oportunidades de interacción de los niños con el objeto de estudio.

Sobre la interpretación de las observaciones dentro de la cultura de la escuela:

2.2.5 Definir con los maestros cuál es el uso eficiente del tiempo, espacio, contenidos y comportamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la reconstrucción de la realidad observada en el aula de una escuela de comunidad urbano-marginal.

Sobre el programa de intervención:

2.2.6 Elaborar y ejecutar, con base en este último análisis, un programa de capacitación en el cual se involucren los docentes participantes en las etapas de planificación y ejecución.

2.2.7 Elaborar módulos de capacitación para el maestro de escuelas urbano-marginales que puedan ajustarse a otras comunidades.

Capítulo II

ANTECEDENTES

El análisis de las investigaciones relacionadas con eficiencia en el aula, revela la variedad de concepciones que subyacen en la definición del concepto. Mientras unos investigadores enfatizan la medición de variables, de proceso o de producto, considerando generalmente las conductas mediante enfoques cuantitativos; otros dan importancia a la interacción o desarrollo de capacidades de reflexión y comprensión de la realidad, conceptos más difíciles de captar con un enfoque estrictamente cuantitativo.

Los estudios sobre eficiencia en el aula se han enfocado esencialmente en dos áreas: a) conductas

de los maestros y resultados en el niño y b) características de los maestros. Las investigaciones sobre conductas de los maestros se enmarcan en una visión de proceso-producto de la educación. Las que estudian las características de los maestros tratan de relacionar variables tales como sexo, edad, experiencia o características de personalidad, con resultados concretos de aula, y han generado resultados poco consistentes.

En los últimos veinte años, los estudios sobre conductas de los maestros y resultados en los niños reflejan el cambio que se da en la concepción sobre eficiencia en el aula, en este período. Tal como lo apunta Ávalos (1985), se pasa de una concepción de enseñanza centrada en el niño y de aprendizaje por descubrimiento, a una preocupación por el aprendizaje de habilidades básicas, lo que conlleva una estructuración más formal del proceso de enseñanza. Se evidencia un transcurrir de estudios basados en observación de la interacción en el aula, a investigaciones centradas en habilidades del maestro. Este grupo de habilidades se aproxima a la conceptualización de "instrucción dirigida" (*direct-instruction*) de Rosenshine (1979).

Dentro de esta perspectiva contemporánea de "instrucción dirigida" se concibe la eficiencia en el aula en términos de variables tales como: uso de materiales adecuados y organizados en estructuras secuentes y en estructuración; presentación de actividades con objetivos claros y tiempo adecuado para su logro, contenidos claros y desarrollados, evaluación sistemática y retroalimentación inmediata a los estudiantes.

Se relaciona el aprendizaje con la participación de los estudiantes y con el tiempo para la instrucción. Así lo demuestran estudios realizados principalmente en países desarrollados (Brophy, 1979).

A pesar de la evidencia sobre la relevancia de este tipo de variables, se han planteado importantes críticas a este enfoque de eficiencia educativa conceptualizada como administración de recursos o manejo de aula.

Una de las principales críticas a este enfoque es la falta de contextualización del proceso educativo: no es suficiente saber lo que se hace en el aula, sino el cómo y el porqué se hace.

Desde esta posición se cuestiona, también, la ausencia de los factores de los estudiantes, en

particular, aquellos que se relacionan con los elementos, tanto culturales como cognoscitivos, que estos traen a la escuela. Dichos elementos median la interpretación de los contenidos presentados y su consecuente apropiación o aprendizaje.

Estas críticas han sido planteadas principalmente por investigadores que sostienen posiciones socioculturales sobre la escuela, y que generalmente utilizan metodologías de investigación más cualitativas; los enfoques etnográficos desarrollados en las dos últimas décadas, Erickson (1978), Cazden (1980) y otros, apoyan la importancia de esos factores.

En América Latina los enfoques de investigación etnográfica se han desarrollado más recientemente. En este campo destacan los trabajos de Rockwell (1986) en México, y de Assael y colaboradores (1983, 1988, 1989, 1990) en Chile. Ambos enfocan el tema de la eficiencia del proceso educativo en la escuela primaria, considerando tanto variables contextuales, que incluyen aspectos históricos y culturales, como elementos del aula, que abarcan uso del tiempo, contenidos formativos, etc. El conocimiento del significado que los participantes otorgan a esas variables permitió, en el caso del trabajo de Rockwell y colaboradores, elaborar estrategias de

intervención en la formación de maestros en México, con programas relevantes al entorno sociocultural.

En el caso de las investigaciones realizadas en Chile, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) ha desarrollado múltiples trabajos de investigación cualitativa aplicada a la educación con temas que giran alrededor del "rol" docente, del sistema escolar y de la formación y perfeccionamiento del maestro. Referencias a algunos de estos estudios se presentan seguidamente:

Los estudios de Vera (1988) y Hevia (1988) exploran alternativas para la capacitación de docentes, por medio de los Talleres de Educación Democrática, los cuales constituyen una modalidad de perfeccionamiento y enfatizan ciertas estrategias como métodos de investigación protagónica, el trabajo en grupos cooperativos y la evaluación permanente de aprendizajes.

Las investigadoras chilenas Edwards (1985) y Cerda (1989) realizaron, en México, trabajos etnográficos cuyos temas, respectivamente, fueron: *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria* y *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno*. En el primero de ellos los esfuerzos se orientan hacia la construcción

de un concepto de sujeto escolar y hacia el estudio de las formas de conocimiento escolar en la enseñanza. Se caracterizan y se describen tres formas de conocimiento: conocimiento "tópico", conocimiento como operación y conocimiento situacional. Se enfatiza que el conocimiento escolar es una construcción social.

Cerda (1989), en su trabajo *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno* presenta un estudio etnográfico sobre la formación de estos aspectos en la interacción maestro-alumno, en una institución mexicana que tiene una propuesta alternativa de educación en la Enseñanza Media Superior.

Analiza las prácticas cotidianas del aula, para conocer las maneras en que se llevan a cabo, con los alumnos, los lineamientos institucionales de formar sujetos críticos, reflexivos, abiertos y comprometidos con el cambio social.

Assael y Newman (1989) investigan la conformación del clima emocional en el aula y sus implicaciones en el rendimiento de los alumnos que se encuentran en el primer grado de enseñanza básica, en escuelas de sectores urbano-populares.

Por clima emocional entienden la cualidad predominante de las relaciones afectivas en el aula. Estas relaciones son construidas, en gran parte, a partir de la percepción que el maestro tiene de sus alumnos y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción.

Edwards, Assael y López (1991) en *Directores y maestros en la escuela municipalizada* hacen referencia a la mediación de la escuela en la configuración del rol docente. Examinan el despliegue de este "rol" en el marco concreto de la institución escuela, ya que este constituye el espacio natural más directamente condicionante de la participación profesional de los educadores.

En Brasil, la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Río), por medio de su Departamento de Educación, ha venido desarrollando estudios tendientes a la renovación de una escuela pública de calidad, más democrática y en consonancia con los intereses populares. En dicha universidad, Mata (1991) investiga sobre el valor social del trabajo en niños de sectores populares urbanos.

Una de las hipótesis planteadas es que la inserción de los niños de sectores populares en el mercado de

trabajo no siempre tiene como única explicación las condiciones económicas de sus familias.

Se pretende comprender el significado y el uso del trabajo de forma contextualizada para descubrir la dimensión cultural de este y favorecer una mayor interacción entre el mundo del trabajo y el mundo escolar.

Según la investigadora Montero (1991), el mejoramiento de la educación se torna en un lema para muchos de los países latinoamericanos durante los años 80 y 90, donde los estudios etnográficos se caracterizan por el desarrollo de estrategias de investigación y acción educativa que parten de inquietudes locales, una base organizacional de grupos participativos y la exploración de diversas fuentes en el desarrollo de elementos metodológicos.

En Costa Rica se inicia la exploración de la escuela con enfoques cualitativos, a partir de los años 85.

Un primer estudio sobre la interacción verbal en el aula en una escuela de una comunidad urbano-marginal, llevado a cabo por Rojas, García, Campos y Brenes (1989), es pionero en ese campo.

La investigación se fundamenta en la concepción de que a partir de las funciones del lenguaje se

aprehenden algunas condiciones del proceso de socialización y de aprendizaje que se realiza en las aulas.

Algunas de las conclusiones anotadas en este estudio son las siguientes:

El estilo de enseñanza-aprendizaje encontrado en la investigación, revela una transmisión de normas sociales de dependencia y de sumisión en relación con la autoridad.

El énfasis en el lenguaje de control sobre la disciplina y de guías de instrucción conduce a la obediencia, a la pasividad y a la dependencia. Se socializa al niño en un proceso de relación jerárquica y vertical, con pocos espacios para lo personal y social.

En las clases se privilegia la tarea individual en detrimento del trabajo colectivo y el aprendizaje del contenido académico resulta en una repetición de contenidos que no se construyen ni se reelaboran, de manera que se olvidan pronto.

Este estudio permitió identificar algunas características importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje

en las aulas, tales como: la relevancia que cobran los elementos de tiempo, espacio, comportamientos y tratamiento de los contenidos académicos en este proceso; el énfasis del lenguaje control y guía por parte del docente, la utilización de preguntas de bajo nivel cognoscitivo y la centralización de las interacciones en el docente, desatendiéndose así el potencial educativo de la interacción entre los niños.

Este estudio, centrado en el uso del lenguaje y en el examen de las estructuras de participación, sirvió de base para el desarrollo de la investigación sobre la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, que en este libro se analiza.

Otras investigaciones que en Costa Rica abordan la escuela con una perspectiva etnográfica son la de Cedeño (1991) y la de Hernández (1991).

La primera lleva a cabo una etnografía escolar para determinar la articulación de las necesidades

educativas de la población de un vecindario urbano-marginal y la educación formal que se desarrolla en la escuela de la localidad.

Hernández (1991) explora las relaciones entre política educativa e identidad cultural en la región caribeña costarricense. Se parte de la caracterización de esta región como pluricultural y multiétnica y se señala que la política educativa, por su carácter homogeneizante, ha postergado esta diversidad y ha pospuesto su atención y la elaboración de propuestas de adecuación curricular al accionar educativo en esta región.

Si bien no todos estos estudios reseñados tienen claramente definido su interés en la eficiencia de los procesos del aula, sí muestran una preocupación constante por la búsqueda de una meta común: el mejoramiento de la calidad de la educación, abordada desde diferentes perspectivas.

MARCO CONCEPTUAL

1. ETNOGRAFÍA

Este enfoque forma parte de una tradición investigativa desarrollada por antropólogos y sociólogos. Su fundamentación gira alrededor de dos hipótesis sobre la conducta humana: la naturalista-ecológica y la cualitativa-fenomenológica.

Según la hipótesis naturalista-ecológica, la conducta humana es influida por el ambiente en el que ocurre, de ahí la importancia de su estudio en ambientes naturales (Bronfenbrenner, 1978).

La influencia del ambiente en la conducta de los individuos se da, principalmente, por las fuerzas generadas, tanto por la organización física del ambiente,

como por el conocimiento tácito que poseen los participantes de lo que es permitido y se espera de ellos en una situación determinada (Barker, 1968). Las tradiciones, valores y normas son importantes en el funcionamiento de las organizaciones y afectan la conducta de los miembros.

La hipótesis fenomenológica postula que el científico social no puede lograr una comprensión de la conducta humana sin comprender, también, el marco dentro del cual los participantes interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. De lo anterior se desprende la necesidad de descubrir las perspectivas de los participantes sobre eventos específicos, sin imponer una interpretación a priori.

De acuerdo con lo anterior, la etnografía intenta, por tanto, observar y experimentar los eventos de la vida de un grupo, describir detalladamente lo observado y experimentado y tratar de encontrar su significado. No interesa solo lo que se hace, sino también el cómo y el porqué se hace.

Se trata de reconstruir las reglas y los métodos de interacción utilizados por los sujetos al interactuar en determinadas situaciones sociales.

Con este propósito, la etnografía propone establecer entre los participantes una relación a largo

plazo que permita captar los significados reales para ese grupo concreto. Considera que esta prolongación favorece una mayor comprensión de los motivos, valores, creencias, actitudes y compromisos que hay detrás de los eventos observados (Gallagher, 1985).

En resumen, los postulados básicos de este enfoque son:

Percepción integrada de la realidad: comprensión del fenómeno en una globalidad que le dé sentido, y en la que se concibe la realidad como dinámica y compleja.

Búsqueda y comprensión de las categorías sociales utilizadas por los actores del proceso estudiado: reconstrucción de la realidad a partir de los acontecimientos observados y de las significaciones que los propios sujetos le otorgan. El producto etnográfico será necesariamente una síntesis de los modelos de la realidad social: del investigador y de los sujetos en estudio.

Interés por los procesos más que por los productos: los significados se construyen individual

y socialmente de acuerdo con la propia experiencia como resultado de las relaciones sociales en culturas específicas; por ello, dichos significados solo pueden ser desentrañados en el transcurso del proceso donde los eventos encuentran sentido, de ahí la relevancia del proceso.

Comprensión de los eventos dentro del contexto de situaciones naturales: es en el ambiente natural en el cual se dan las interacciones, donde pueden encontrarse sus significados.

Contacto directo y prolongado con el objeto de estudio: el estudio de procesos, la reconstrucción de significados desde el punto de vista de los actores sociales, la búsqueda de patrones en las conductas observadas, y la reducción del efecto de extraños en los contextos estudiados, exigen contactos frecuentes y a largo plazo con las "comunidades" que se investigan.

Interacción de los procesos de registro e interpretación: estos procesos no se pueden separar, se retroalimentan continuamente. El método de análisis es fundamentalmente inductivo,

no se empieza con modelos, hipótesis o teoremas, sino con la comprensión de detalles menores e interrelaciones que se examinan en patrones y procesos cada vez más amplios. Es decir, la teoría y categorías de análisis son determinadas sucesivamente en el encuentro con la información, en un proceso circular donde hipótesis y observación se hacen interdependientes.

Para captar la red de significaciones que subyace en el proceso social, la teoría se hace inseparable de la descripción.

2. ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

Actualmente, el uso de métodos cualitativos, en particular el uso de la etnografía en la investigación educativa, ha despertado gran interés, debido a que este enfoque permite ganar comprensión sobre la instrucción, el funcionamiento de las escuelas u otros eventos asociados con la educación, que no se pondrían en evidencia a través de otros medios.

No obstante el marco general de la investigación etnográfica, dentro del campo educativo se presenta una variedad de tendencias. En ellas, la micro-etnografía es probablemente la que más ha contribuido

a la comprensión de los fenómenos educativos en las sociedades escolarizadas. Esta tendencia tiene sus raíces teóricas en la sociolingüística estadounidense (Labov, Hymes y Cazden). Centra su estudio en el análisis detallado de registros de interacción que se presentan en eventos educativos e intenta reconstruir el "código" de la "competencia comunicativa" que rige esas interacciones y que cambia de cultura a cultura, según sus pautas de socialización.

Al descubrir las reglas implícitas de la interacción escolar, esta corriente ha contribuido con contenido concreto a la noción de "currículum oculto". Su aporte principal radica en la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción entre maestros y alumnos, distinta a la que se genera en las categorías formales de la didáctica. Agrega, así, una dimensión nueva al análisis de procesos educativos y permite una aproximación más directa a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los alumnos. De esta manera, esta perspectiva ha conducido a nuevos análisis de los procesos curriculares en el salón de clase. A la vez, ha permitido la recuperación de los puntos de vista y significaciones de los sujetos y la reconstrucción de procesos situacionales.

Según lo anterior, desde el enfoque etnográfico, la escuela y el aula se conciben como comunidades cuya organización social se establece por medio de la labor conjunta de sus participantes, quienes son los responsables de las características organizativas que presentan.

El ser miembro de una comunidad como la escuela requiere una serie de destrezas. Para conducirse apropiadamente en la escuela, los participantes necesitan interpretar correctamente las reglas y procedimientos que a menudo se manifiestan implícitamente y que varían de acuerdo con la situación. Esta competencia que se requiere para pertenecer a una comunidad escolar forma parte del conocimiento que los alumnos y maestros poseen y usan, y es parte de lo que el investigador necesita descubrir y describir.

El uso del tiempo, las formas de participación, las determinaciones del trabajo del maestro, las formas de enseñanza, la organización temática, etc., forman parte del contenido formativo de la experiencia escolar. Es decir, el contenido formativo se concreta, de manera explícita o latente, en un conjunto de relaciones y prácticas escolares. Dicha concepción rebasa algunas consideraciones acerca de lo

que el contenido formativo plantea desde otras perspectivas de investigación.

En la conformación de ese contenido participan relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, tradiciones, variaciones regionales, planeamiento técnico e interpretaciones de autoridad de maestros y alumnos. En estos términos, el currículum oficial es solo una parte de esta compleja trama.

Desde esta perspectiva, interesa reconstruir la experiencia escolar cotidiana, analizar la lógica propia de su proceso, comprender su ordenamiento interno y dar respuesta a las preguntas, con base en una concepción de la educación como proceso conformado social e históricamente y explicable, necesariamente, dentro de su contexto social.

Es así como resulta particularmente importante contemplar las determinaciones sociales que afectan la institución escolar y el ámbito social en el cual se inscribe.

3. LA CAPACITACIÓN DEL MAESTRO DESDE LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

El análisis de los programas, tanto de formación, como de capacitación de maestros, ha estado

caracterizado por una crítica constante acerca de la desvinculación que existe entre dicha formación y la realidad escolar. Aunque parece muy simple reconocer que el trabajo del maestro se realiza dentro de un contexto social específico, que es la institución escolar, no es tan simple establecer una relación profunda, entre programas formadores o capacitadores y la situación educativa concreta que se enfrenta.

La investigación etnográfica constituye una opción que abre amplias posibilidades para construir un conocimiento relevante para la práctica educativa.

Desde este punto de vista, los planes de capacitación deben tener, como partida, el conocimiento mismo de la realidad escolar que viven los maestros y los niños. Ello es evidente, si partimos de dos supuestos: 1. la institución escolar es el contexto que enmarca, constriñe y también, posibilita el trabajo docente; 2. la experiencia escolar se convierte en elemento formativo de gran importancia para los maestros. En esta línea de pensamiento Rockwell (1980), afirma:

“Los contenidos que la práctica cotidiana comunica a los maestros complementan, contradicen o hacen

efectivas las enseñanzas recibidas en la Normal y, a la larga adquieren mayor peso que éstas."

En el conjunto de interacciones dinámicas y complejas que se da en la escuela, se comunican las orientaciones y prioridades reales que definen el trabajo de los maestros, se aceptan o rechazan opciones o recursos pedagógicos y se conforman concepciones sobre el trabajo. Sugerencias, presiones y consejos diarios que le presenten sus colegas; así como las reacciones de los padres, alumnos y autoridades, matizan la práctica del maestro.

Es en la vivencia misma que posee el proceso educativo en una institución escolar, que el maestro se apropia de tradiciones pedagógicas diversas y de las concepciones sobre los alumnos y sobre su trabajo que le permiten sobrevivir en la escuela. Por ello, el proceso de cambio educativo debe gestarse desde ahí, debe buscar, en la realidad misma del aula y de la institución escolar, con el concurso de los maestros, la identificación de elementos susceptibles de

organizarse en términos de una transformación en determinada dirección.

Se hace necesario reconocer que la resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no solo reproducir, sino también integrar y generar conocimiento por parte de quienes ejercen este trabajo. Por ello, de acuerdo con este enfoque, un plan de capacitación debe ser el resultado de la interacción entre maestros, investigadores y formadores que permita recuperar los significados que subyacen al proceso educativo en determinada cultura escolar, más bien que la aplicación de modelos impuestos por equipos técnicos y generados fuera del contexto escolar real.

Un plan de capacitación de maestros que pretenda impulsar el proceso de cambio educativo no debe ser visto solamente como una alternativa técnica, sino también social, que intenta introducir modificaciones en el interior de la escuela, y está sujeto a determinaciones complejas de acuerdo con el contexto social y político general.

Capítulo IV

PROCESOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CURRÍCULUM DE CAPACITACIÓN DE MAESTROS A PARTIR DEL DATO ETNOGRÁFICO

El propósito de este apartado es compartir el proceso de sistematización de la construcción curricular a partir del dato etnográfico que se lleva a cabo en esta investigación. Se da cuenta, en él, de todas las etapas consideradas en la elaboración de las propuestas de capacitación derivadas de la investigación en el aula: curso de capacitación, talleres participativos de perfeccionamiento docente, intervención en el aula y elaboración de módulos.

Con mucha frecuencia, la construcción del currículo, en educación, se concreta en la organización de una lista de contenidos de materias, que se ordenan con criterios lógicos, generalmente de lo más simple a lo más complejo, de lo concreto a lo abstracto.

Es común que estos criterios los establezca el especialista, quien formula los objetivos de aprendizaje de acuerdo con su referencial teórico y dejando de lado, en la mayoría de los casos, las características del educando y su contexto cultural.

El conocimiento de la cultura universal acumulada constituye la fuente principal de este currículo (Magendzo, 1986). Muchas veces este conocimiento tiene carácter estático y abstracto. Se separa en diferentes asignaturas para su planificación, lo cual produce una atomización del conocimiento. Ello impide que el educando adquiera una visión más integrada del saber, lo que Magendzo (1986) llama un currículo de colección.

Es frecuente que la construcción de este currículo se elabore con base en las fuentes secundarias tales como: diseños curriculares elaborados anteriormente, textos sobre teoría curricular o sobre disciplinas específicas.

Similar situación se produce en la elaboración de currículum para capacitación de docentes. Por ello ha sido frecuente encontrar en los planes de formación y de capacitación de educadores gran desvinculación con la realidad escolar que el maestro debe enfrentar.

Para evitar tal desvinculación, que conlleva desaprovechamiento de los recursos empleados, desmotivación del maestro e ineficacia en el perfeccionamiento docente deseado, es necesario que las acciones de capacitación se nutran de los aspectos más relevantes de la cotidianidad del aula. Es en este devenir diario que continúa la formación del docente, en él se prueba la pertinencia de lo aprendido en la universidad, las limitaciones que existen para poner en ejecución ciertas prácticas pedagógicas y lo eficaz de algunas técnicas.

Desde esta perspectiva es la investigación cualitativa en el aula, con un acercamiento directo a este contexto escolar, una excelente alternativa como punto de partida para el diseño de propuestas de formación permanente para el docente.

La elaboración de currículo, planteada así, se reviste de características diferentes: parte del dato cualitativo, posee una naturaleza activa y participativa y es relevante para el sujeto y su contexto.

En dicha elaboración curricular el dato cualitativo se constituye en información que se genera de las fuentes primarias de la realidad educativa: educando, maestro, escuela, aula y comunidad. Generalmente adopta la forma de texto descriptivo. Su construcción se realiza en forma participativa con el concurso de las fuentes antes citadas. Este dato se somete a un continuo proceso de reflexión, por parte de los involucrados en el proceso. Es un dato muy dinámico, no acabado, que se examina en diferentes momentos de la construcción curricular. (García y otras, 1992).

Con el objeto de presentar una secuencia cronológica de los procesos que permitieron la construcción del modelo curricular de capacitación de maestros a partir del dato etnográfico, se divide este capítulo en los apartados que se ofrecen a continuación.

1. PROCESO DE SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS Y NEGOCIACIÓN DE LA ENTRADA

En el mes de marzo de 1989, para efectos de selección del sitio, se visitaron las instituciones educativas localizadas en zonas urbano-marginales del distrito territorial de Hatillo.

Se obtuvieron entrevistas con directores de las escuelas y con los maestros de los niveles de interés del estudio.

En esta zona se escogieron tres escuelas y un total de cuatro grupos de cuarto año en 1989 (quinto, en 1990 y sexto, en 1991).

Así los sujetos de esta investigación fueron cuatro maestros, un varón y tres mujeres con sus respectivos grupos a cargo. Los grupos estaban constituidos por 119 alumnos: 63 varones y 56 mujeres.

En esta selección de las tres escuelas fue fundamental la apertura y disposición del director y de los maestros de cuarto año para participar en el estudio. Para este proceso de negociación de la entrada, se elaboró un documento con la oferta de participación de las escuelas, el cual se presentó y discutió con los maestros de las secciones involucradas. Se constituyó, entonces, una especie de contrato de participación para ambas partes; maestros e investigadores.

2. PROCESO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PERFILES DE AULA

Una primera fase de recolección e interpretación conjunta de los datos, se llevó a cabo por medio de

la observación directa de los procesos del aula, con utilización de los siguientes procedimientos:

- Dos observadores en cada aula.
- Tres observaciones por semana en cada clase con un tiempo de observación de 80 minutos por sesión.
- Elaboración de mapas esquemáticos del uso y distribución del espacio, y otros elementos de la cultura material del aula.
- Observación, en forma alterna, al maestro y a cuatro niños focales seleccionados por sesión.
- Entrevistas a los directores, maestros y niños.
- Toma de videocintas de las interacciones de la clase.

Este proceso de recolección e interpretación de la información tuvo como meta inmediata la construcción de los perfiles de aula, entendidos estos como la caracterización de las aulas en cuanto al uso del espacio, uso del tiempo, tratamiento del contenido académico y tratamiento de los comportamientos.

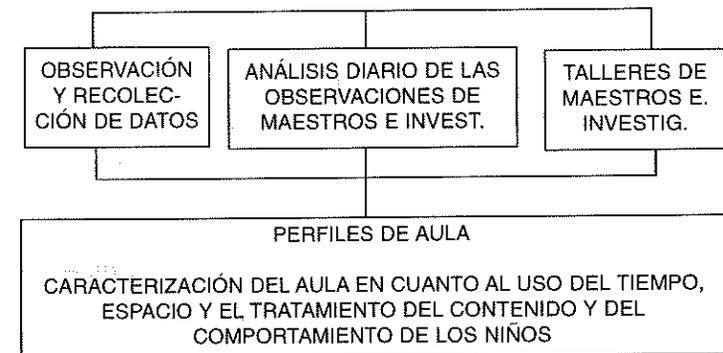
Esta fase de construcción de los perfiles de aula constituyó uno de los procesos más interesantes en el desarrollo del estudio. El trabajo participativo con

maestros, en diferentes talleres, para la reconstrucción de su propia realidad y la negociación entre maestros e investigadores fueron los elementos más relevantes de esta fase.

El diagrama N° 1 resume este proceso.

Diagrama N° 1

PROCESO DE ELABORACIÓN DE PERFILES DE AULA



En las siguientes líneas se explicitan las acciones que constituyen los procesos anotados en el diagrama.

2.1 Observación

En la observación se anotó el tiempo y la secuencia de eventos, se transcribieron palabras del maestro, de los niños y se registraron las acciones de ambos.

2.2 Análisis interpretativos

Luego de cada observación el equipo de observadores realizó un análisis interpretativo de cada sesión observada mediante el siguiente proceso:

2.2.1 Puntos relevantes de la observación del día

Se anotaban los aspectos sobresalientes que llamaron la atención a los investigadores de forma especial. A partir de este punto, si era del caso, se generaban hipótesis.

2.2.2 Secuencia y duración de eventos

Los eventos de la clase se organizaban en el orden en que sucedieron durante la observación. Se

analizó el tiempo invertido en cada actividad de la lección: ritual inicial, apertura del tema, práctica en cuaderno o libro, revisión del trabajo realizado, cierre, etc.

2.2.3. Síntesis interpretativa para cada uno de los elementos que se observaron

Se efectuó un resumen interpretativo que indicaba:

- Cómo se usó el tiempo en esa sesión observada.
- Cómo se utilizó el espacio durante esa observación.
- Cómo se trató el contenido académico.
- Qué comportamientos se dieron.

2.2.4. Se generaron hipótesis de trabajo y preguntas para futuras entrevistas y observaciones

Con base en la síntesis realizada se determinó qué hipótesis merecían establecerse para confirmarse o desecharse en observaciones futuras.

2.3 Construcción de los perfiles de aula

En esta experiencia de construcción curricular, el perfil se conceptualiza como los rasgos que caracterizan al aula en el uso del tiempo, uso del espacio, el tratamiento de contenidos y los comportamientos de maestros y niños.

Los maestros e investigadores vivieron diferentes momentos en el proceso de construcción de estos perfiles.

2.3.1 *Las investigadoras elaboran perfiles*

Mediante un trabajo participativo, del cual se generó el conocimiento del aula, las investigadoras, confrontando sus datos derivados de los registros de observación de la clase, de entrevistas a los maestros, y de las hipótesis y preguntas surgidas en las discusiones grupales del equipo, elaboraron, por consenso, el primer perfil para cada uno de los aspectos focalizados.

Desde luego, se entiende que los rasgos identificados no constituyen el perfil, sino un primer acercamiento que habría que confrontar con la perspectiva del maestro y de los niños.

2.3.2 *Los maestros elaboran sus propios perfiles*

En un afán de que los maestros identificaran su propio perfil, se les convocó a un taller, en donde cada maestro recibió cuatro sobres con los rasgos del perfil global del uso del espacio, uso del tiempo, tratamiento de los contenidos y tratamiento de los comportamientos. Estos rasgos estaban escritos en tiras de papel.

Mediante esta técnica de espejo, el maestro revisó su propia práctica respecto al manejo de aula y elaboró su propio perfil al escoger, de cada sobre, aquellos rasgos que él o ella consideró que caracterizaban su aula.

Como producto de esta sesión, cada maestro elaboró cuatro carteles (uno para cada aspecto) con sus respectivos perfiles.

Es así como se recoge la perspectiva del maestro sobre su quehacer en el aula.

2.3.4 *Los niños aportan en la elaboración de perfiles*

Mediante breves encuestas y entrevistas, se recuperaron algunos puntos de vista de los niños sobre

el ambiente de su aula y cómo ellos lo perciben. La perspectiva de los niños fue una referencia más que se tomó en cuenta para la caracterización de estas aulas.

2.3.5 *Los perfiles negociados*

En otro taller, los investigadores presentaron a los maestros del estudio, los carteles con los perfiles de aula elaborados por los maestros mismos. El propósito de esta actividad fue confrontar los rasgos que el maestro consideró que representaban su perfil con los datos de los registros de aula que los investigadores elaboraron.

En esta sesión se obtuvieron los perfiles de aula validados, los cuales sirvieron de base para el perfil programático de un curso de capacitación para los maestros. Estos se exponen en el *Capítulo 5*, en la reconstrucción del plano del ser.

3. PROCESO PARA LA ELABORACIÓN CONJUNTA DE PLAN DE CAPACITACIÓN

El proceso de elaboración conjunta del plan de capacitación se constituyó en dos etapas: identificación

de los núcleos generadores de contenido y determinación de su perfil programático.

3.1 Identificación de los núcleos generadores

Con el objetivo de identificar las áreas problemáticas en el trabajo del aula y los intereses de los docentes, maestros e investigadores analizaron los perfiles de aula ya elaborados. De esta manera determinaron temáticas relevantes en forma de núcleos generadores de contenidos para el plan de capacitación.

En el siguiente cuadro se presenta un ejemplo de los núcleos generadores.

Cuadro N° 1

NÚCLEOS GENERADORES DE CONTENIDO SOBRE EL USO DEL ESPACIO

1. TOMA DE CONCIENCIA DEL USO DEL ESPACIO.
2. COMUNICACIÓN Y ESPACIO.
3. COMUNICACIÓN Y ESPACIO EN RELACIÓN CON EL CONTENIDO, ACTIVIDADES Y MATERIALES.
4. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO PARA ÁREAS ESPECÍFICAS.
5. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO EN LAS CONDICIONES QUE SE VIVEN EN LAS ESCUELAS URBANO-MARGINALES.
6. DESPLAZAMIENTO DEL MAESTRO EN EL AULA.
7. DESPLAZAMIENTO DE LOS NIÑOS EN EL AULA.

De la misma forma en que se construyeron los núcleos generadores del uso del espacio, se elaboraron los de tiempo, comportamientos y contenidos.

3.2. Determinación del perfil programático para el curso de capacitación de maestros

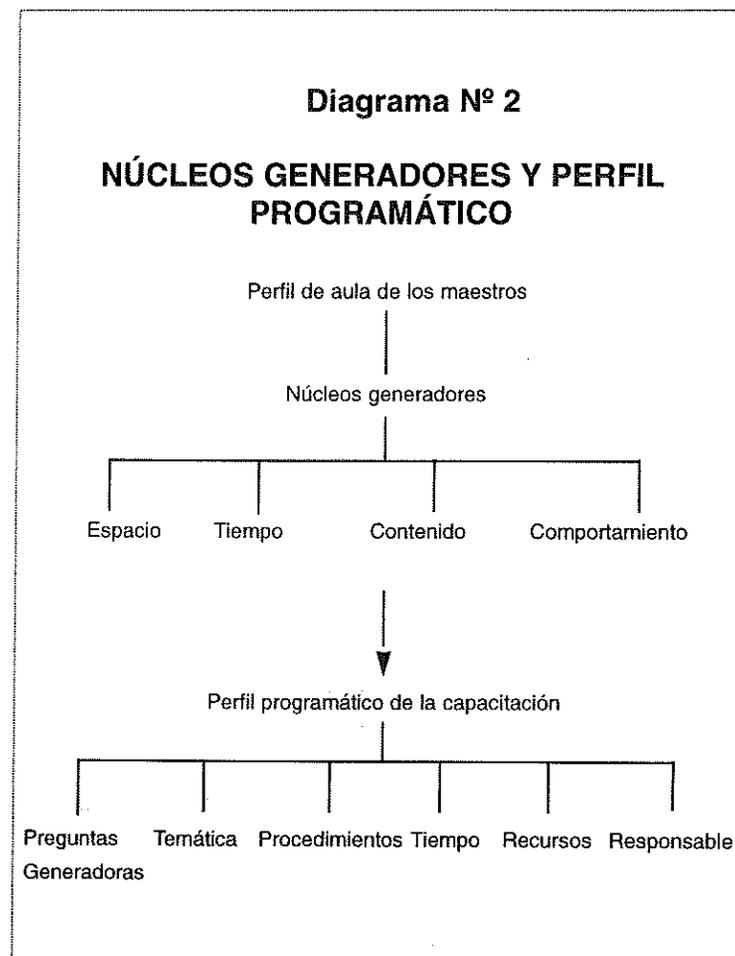
Respetando el listado de núcleos generadores, identificados por los maestros como necesidades por abordar en su capacitación, se elaboró el diseño que aparece en el *Cuadro N° 2*.

Cuadro N °2
PERFIL PROGRAMÁTICO DEL CURSO DE CAPACITACIÓN DE MAESTRO

Pregunta Generadora	Subpreguntas	Temática o Contenido	Tratamiento Metodológico	Tiempo	Responsable	Bibliografía
¿Cuáles son las formas adecuadas de organizar el espacio en el aula para una comunicación eficiente que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje?	1. ¿Cuáles actividades se deben realizar para que el docente tome conciencia sobre el uso del espacio en el aula?	1. Toma de conciencia del uso del espacio.	1. Traer especialistas en comunicación y espacio que promuevan la toma de conciencia entre los participantes sobre el uso de dinámicas, simulaciones y vivencias con espacio.	Una Sesión	Investigadora busca especialista en comunicación y espacio	
	2. ¿Cuáles son las diferentes actividades y contenidos del aula que requieren distribuciones espaciales particulares?	2. Las actividades de aprendizaje en relación con el espacio. - Arreglos de espacio para períodos de discusión, de trabajo en equipo, de narración, de expresión corporal, de lectura, etc.	2. Análisis de la realidad de la condición espacial del aula. 2.1 Análisis de mapas de clase para lograr una distribución real del aula. 2.2 Análisis de video -cintas y mapas para distinguir patrones de distribución.	Tres sesiones	Especialista de diferentes materias. Equipo de investigadoras.	

Como se puede observar en el *Cuadro N° 2*, del área problemática o del núcleo generador se desprende la pregunta generadora, de carácter general. Esta se concreta en las subpreguntas, las cuales conducen a la identificación de una temática, a la planificación de procedimientos para estudiarla, y de recursos y responsables con los cuales se ejecutará la capacitación.

El *Diagrama N° 2* presenta una muestra de cómo se desglosó el proceso de construcción curricular citado.



4. EL PROCESO DE CAPACITACIÓN

Una vez elaborado el perfil del curso que se trabajó de manera participativa con los maestros y maestras, se tomó como base para la programación diaria de las sesiones de trabajo, con un planeamiento más detallado sobre: participantes, especialistas, temáticas, tiempo para el desarrollo de cada temática, dinámicas de participación de los sujetos involucrados, equilibrio entre teoría y práctica, etc.

El curso se llevó a cabo en el período de vacaciones escolares, lo cual indica niveles de motivación muy altos en los maestros participantes, quienes sacrificaron su tiempo de descanso, a cambio de nada, por lo menos en términos económicos o de reconocimiento oficial.

En el curso participaron:

- los 5 maestros involucrados en el proyecto
- 15 maestros de 6 escuelas urbano-marginales de San José
- 14 especialistas de diversas áreas del conocimiento
- las 4 investigadoras del proyecto
- 2 investigadoras de apoyo, ambas maestras de aulas escolares
- 3 asistentes de observación del proyecto

Se escogió a especialistas que mostraran alguna afinidad con el enfoque etnográfico. Así, se pretendía que el curso no resultara en un menú de recetas para aplicar en la clase, sino en un abanico de interrogantes sobre el quehacer de la escuela y una actitud inquisidora sobre las posibilidades de cambiar los perfiles, sin perder la perspectiva de realidad de cada contexto.

Para esto, se negoció con los especialistas el uso de metodologías participativas que condujeran a la reflexión del maestro sobre su propio quehacer y que le permitieran elaborar estrategias, para la enseñanza-aprendizaje, propiciadoras de un trabajo reflexivo, creativo y adecuado a las condiciones de la clase.

Como ya se vio, los contenidos del curso se agruparon en las cuatro áreas que tenían que ver con el foco de la investigación.

Aunque esas áreas tuvieron espacios y tiempos específicos en el programa de curso, se trató de desarrollar una visión integradora del conjunto.

Además de que los núcleos temáticos fueron variados, se abordaron con tratamientos plurales. El *cuadro N° 3* muestra algunas estrategias usadas en el curso.

Cuadro Nº 3

TRATAMIENTOS MEDIANTE LOS CUALES SE ABORDÓ EL USO DEL TIEMPO, USO DEL ESPACIO, TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS Y TRATAMIENTO DE LOS COMPORTAMIENTOS

Actividades de toma de conciencia sobre un adecuado tratamiento a cada uno de esos aspectos.
Análisis de la realidad de las aulas estudiadas en cada uno de esos aspectos mediante la discusión sobre video cintas, registros de observación, mapas, etc.
Foros de discusión sobre lecturas, películas, casos.
Confrontación de la realidad, las teorías y nuevas perspectivas con el aporte de especialistas.
Mesas redondas, entrevistas colectivas, trabajo en grupos, intercambio de experiencias.
Talleres para la confección de planes, estrategias y materiales.
Exposiciones de libros.
Jornadas diarias de evaluación en los que se tomó en cuenta: cumplimiento del objetivo, de la tarea y la participación.

Una caracterización de este curso se puede resumir en los siguientes indicadores: interdisciplinario, participativo, fusionador de la teoría y la práctica, promotor del cuestionamiento y favorecedor de la evaluación y autoevaluación constante.

Como consecuencia del plan de capacitación, se obtuvieron cambios que, fundamentalmente, apuntan a la actitud para asumir el quehacer escolar. Así, se reconoció, en muchos de los maestros involucrados, sus condiciones de líderes dentro de la escuela. Se generó una toma de conciencia sobre la realidad de cada aula y la necesidad de cambio. Todo esto se asume con una actitud cuestionadora y un compromiso concreto.

Como producto del plan de capacitación, los maestros diseñaron planes de acción para el mejoramiento de su labor en el aula y para el apoyo mutuo entre los compañeros participantes en el programa.

Después del curso de capacitación, las investigadoras volvieron al aula y construyeron, junto con los maestros, los perfiles de cambio y un modelo de capacitación para el mejoramiento del manejo de aula y, por ende, del aprendizaje de los niños desde una perspectiva crítica y creadora.

5. EL PROCESO DE OBSERVACIÓN DE LOS CAMBIOS EN EL AULA

¿Cómo generar el cambio educativo?, ¿qué limitaciones se encuentran en el proceso? y ¿qué factores lo favorecen?, son algunas de las interrogantes que inquietan en la actualidad a muchos de los países latinoamericanos, interesados con mayor énfasis en el mejoramiento cualitativo de sus sistemas educativos a partir de los años 80 y 90 (Montero 1992).

Es casi un lugar común entre aquellos comprometidos con este mejoramiento, pensar que en la capacitación del docente está la llave necesaria para impulsar el cambio en el servicio educativo que se ofrece.

A pesar de la aprobación que tal idea merece, existen obstáculos de diferente orden que interfieren en su puesta en práctica. Algunos de estos obstáculos están relacionados con la concepción y diseño de las propuestas de perfeccionamiento docente. Otros tienen que ver con las dinámicas de ejecución y con el seguimiento que se le da a las acciones emprendidas en estos campos.

5.1 Nueva observación del trabajo de aula

Este proceso tuvo como producto la construcción de los perfiles de cambio y la identificación de los elementos que favorecieron o limitaron el cambio.

Esta fase no se constituyó simplemente en una etapa de verificación del impacto de la capacitación impartida sino más bien en una etapa de activo trabajo conjunto entre maestros e investigadores.

Tres componentes constituyen el trabajo en esta etapa:

- Nueva observación del trabajo en clase.
- La interpretación conjunta de la realidad observada.
- Los talleres de capacitación.

5.1.1 *Construcción de los perfiles del cambio*

Durante el nuevo período de investigación se llevaron a cabo observaciones periódicas del trabajo de aula, con los mismos procedimientos de observación y de interpretación inmediata de lo observado,

utilizados en la fase inicial de acercamiento a la realidad de la clase.

El objetivo de esta nueva observación fue establecer los cambios que se pudieran constatar entre las condiciones, procesos e interacciones que el aula ofrecía antes y después de la capacitación brindada a los docentes (perfiles de cambio). Es decir, se trataba de evaluar el impacto del plan de capacitación impartido.

Perfil de cambio de las aulas estudiadas

A continuación se presentan características en las cuales se han observado cambios en las aulas estudiadas. También se anotan elementos en los que se han manifestado limitaciones en el cambio.

La caracterización del cambio se organiza según los aspectos focalizados en la investigación, a saber, uso del espacio, uso del tiempo, tratamiento de los contenidos y tratamiento de los comportamientos.

Se resume en estos perfiles el sentido general de los cambios, en uno de los maestros participantes y

en sus respectivas aulas las modificaciones son más evidentes, otras son más limitadas.

Cambios en cuanto al uso del espacio

1. Mayor creatividad en el uso del espacio. Se procura una organización del espacio a partir de la consideración de las características de los niños, del proceso didáctico y de las condiciones físicas del salón de clases.
2. Distribución de los pupitres de acuerdo con objetivos de aprendizaje.
3. Flexibilidad para el desplazamiento de niños y maestros.
4. Aparecen desplazamientos de los maestros por el aula guiados por propósitos definidos de supervisión y retroalimentación a los niños.
5. Movilidad de los niños con propósito de trabajo en el aula y sin causar interferencias espaciales, estas se reducen.
6. Uso del espacio que favorece la incorporación de los niños a los diferentes eventos de la clase.
7. Intentos por establecer espacios para la lectura y el trabajo independiente o rincón del tiempo libre.

8. Preocupación por un ambiente agradable, limpio y ordenado de la sala de clase, por una apariencia más estética.
9. Frecuente empleo del espacio fuera del aula como escenario para diferentes actividades con propósitos definidos: actividades deportivas, trabajo en grupos de lectura, excursiones.

Cambios en cuanto al uso del tiempo

En este aspecto fueron un poco más limitados los cambios; sin embargo, se observó lo siguiente:

1. Se establecen tiempos determinados para el desarrollo de algunas actividades.
2. Hay mejoramiento en la calidad de los trabajos asignados con la intención de reducir la subutilización del tiempo.
3. Existe mayor variedad de actividades en un mismo bloque, lo cual le da un ritmo ágil y menos lento a la lección.
4. Se observan intentos de control del tiempo para la realización de los trabajos.
5. El control del tiempo comienza a ser compartido con los niños.

6. Aparecen algunos trabajos opcionales para ser realizados por aquellos niños que finalizan las tareas asignadas. Esto como una forma para reducir el tiempo subutilizado.

Cambios en cuanto al tratamiento del contenido académico

1. Se explicitan los objetivos de aprendizaje para los niños.
2. Se indica el trabajo por realizar para todo el período diario.
3. Se procura favorecer los procedimientos inductivos.
4. Se incorpora el juego en el aprendizaje del contenido.
5. Los niños tienen acceso a otros materiales no tradicionales: pizarritas pequeñas, hojas mimeografiadas con lecturas y ejercicios de comprobación, libros diversos, revistas, juegos.
6. Se muestra preocupación por fomentar un pensamiento reflexivo en los niños, cambios en el tipo de preguntas, propuestas de actividades más creativas. Hay preocupación con respecto a posibilidades de un acercamiento diferente al

- contenido que conduzca al niño a niveles comprensivos y reflexivos.
7. Se preparan estrategias para que los niños revisen su trabajo, analicen en qué se equivocaron, comprendan el error y busquen la solución.
 8. Se establecen trabajos opcionales que se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje.
 9. Se incrementa la interacción entre niños con finalidades de aprendizaje. Aparece el trabajo cooperativo.

Cambios en cuanto a los comportamientos de maestros y niños

1. Hay interacción más frecuente entre los niños y niñas.
2. Se observa seguimiento y aplicación a las normas de disciplina.
3. Se empieza a percibir un clima de entusiasmo y de gozo en el trabajo en clase.
4. Mayor participación de los niños en la clase.
5. Hay mayor interacción entre el maestro y los niños y niñas.
6. Se involucra a padres de familia en la labor educativa.
7. Se observa un clima de tranquilidad en la clase.
8. Los niños aceptan mejor las intervenciones del maestro: llamadas de atención, sugerencias para el trabajo.
9. Se muestra más conciencia y criticidad en el maestro en relación con la atención que requiere la condición urbano-marginal de los niños.
10. Es evidente la preocupación del maestro por mejorar su relación con los niños, la comunicación con los alumnos es más eficiente y cercana.
11. Se muestra mayor apertura para atender situaciones personales del niño, durante el desarrollo de la lección.
12. Se favorecen condiciones de liderazgo en algunos alumnos.
13. Se percibe preocupación por la innovación; pero con conciencia crítica: ¿Cuáles elementos de cambio se adaptan al contexto de mi aula?
14. Se desarrolla la preocupación por compartir con otros los logros del proyecto.
15. Se promueve el uso de destrezas para el trabajo cooperativo entre niños.
16. Se da retroalimentación más adecuada al niño: más específica, con explicaciones sobre aspectos por mejorar, con estímulo positivo para

el fomento de conductas deseables, con regaños dirigidos hacia las faltas y no hacia los niños.

17. Se reduce el lenguaje de control.
18. Se percibe un mejoramiento de las expectativas del maestro con respecto al niño.
19. Se fomenta la autonomía e independencia del niño.
20. Hay un mejor manejo de las conductas de ciertos niños difíciles: el maestro mantiene su autocontrol, logra detener la conducta indeseable, sanciona en forma más oportuna y adecuada.

5.1.2 Limitaciones en el proceso de cambio

Se descubrieron las siguientes limitaciones en el proceso de cambio:

- **El cambio dentro del aula es lento**
Aun cuando las propuestas de cambio se hayan asimilado en el nivel conceptual y en algunos casos también en el vivencial, por medio de la capacitación que se dio a los maestros, el cambio no se produce con facilidad. Del proceso de comprensión del sentido del cambio y de la determinación para realizarlo, a la puesta en

práctica de este en el aula, existe un buen trecho por caminar. Si esta lentitud del proceso no se conoce, no se puede enfrentar constructivamente y puede convertirse en un obstáculo que desmotiva al maestro.

Dentro de este marco de referencia general, el cambio se produjo con énfasis distintos en los diferentes maestros del estudio. Las características personales de cada uno de ellos, su apertura y actitud frente al cambio, las destrezas poseídas en el manejo de las interacciones del aula y el nivel de compromiso adquirido con la labor docente, fueron algunos de los elementos que influyeron para hacer una diferencia entre ellos y para explicar la lentitud del proceso.

- **Se generan crisis o conflictos internos en los maestros**

La existencia de un conflicto interior se manifestó en los docentes participantes.

Autocuestionamiento, inseguridad, insatisfacción por la magnitud de los cambios logrados, acompañaron el proceso.

En algunas etapas del trabajo, un examen superficial de la actuación del maestro, podría haber llevado al error de creer que se estaba

produciendo un estancamiento en el cambio. Sin embargo, observaciones más profundas y entrevistas con los maestros nos llevaron a entender que ese aparente estancamiento es parte esencial de un proceso de transformación, en el cual el maestro debe desechar los esquemas de actuación y de trabajo poseídos, sin tener todavía la fluidez necesaria para sustituir tales esquemas, por los nuevos procedimientos.

Se enfrentan dificultades y limitaciones para el cambio, derivadas de la estructura y la organización escolar

La planificación en conjunto, exigida para todos los maestros que imparten lecciones en el mismo nivel (grados paralelos), se constituyó en una fuerte limitación para el cambio.

Este hecho aumentó –con limitaciones de índole práctica– el conflicto interior vivido por los docentes participantes y dificultó el proceso de innovación. Podría afirmarse también, que extendió el conflicto interno, intra-aula vivido por los docentes participantes al ámbito externo, extra-aula.

Un sistema de evaluación un tanto rígido y la elaboración de las pruebas escritas en forma

conjunta en los grados paralelos produjo iguales efectos a los ya apuntados en párrafos anteriores.

5.1.3 Factores que favorecen el cambio

Durante esta etapa algunos factores del proceso fueron importantes para promover el cambio que se pretendía impulsar:

- El trabajo de seguimiento posterior a la capacitación

Este trabajo estuvo constituido por dos elementos: la nueva observación en el aula unida al proceso de interpretación conjunta de la realidad observada, sobre la cual se detalla en apartado posterior y los nuevos talleres de capacitación que se llevaron a cabo de marzo a diciembre del año 91, los cuales se describen más adelante.

Estos dos elementos permitieron darle continuidad a la capacitación brindada en febrero de 1990, y alimentaron el proceso de cambio educativo que se gestaba en el aula.

Dada la lentitud del proceso del cambio, ya señalada, este seguimiento posterior a la capacitación fue fundamental para promover los logros.

- **El apoyo mutuo entre los maestros**

Varias estrategias de apoyo mutuo entre los docentes participantes se pusieron en práctica durante el período de la intervención.

Entre ellas destacan las reuniones de pequeños grupos con finalidades diversas: planificación de lecciones, elaboración de materiales didácticos e intercambio de experiencias. Al respecto una maestra afirmó: "El poder compartir con otros maestros situaciones similares a las que yo estaba enfrentando, fue importante para que mi ánimo no decayera, al ver que las angustias durante el proceso de cambio, no eran solo mías".

La organización de grupos de observación mutua "un maestro observando a otro maestro" fue una estrategia calificada por los docentes participantes como "muy valiosa".

5.2 La interpretación conjunta de la realidad observada

Los procedimientos que permitieron realizar la interpretación conjunta de la realidad observada en esta etapa, se generaron a partir de ideas e interacciones entre los maestros participantes y las investigadoras.

Conviene destacar este hecho, porque se constituyó en evidencia de que se estaban produciendo cambios en las actitudes de los docentes, los cuales los convirtieron en protagonistas más cuestionadores y activos del proceso investigativo, es decir, en reales copartícipes de este proceso.

Esta construcción conjunta de los procedimientos es, a la vez, "camino" y "producto" del desarrollo de la investigación.

Dos procesos se llevaron a cabo para interpretar y construir significados a partir de la realidad observada:

- La retroalimentación inmediata.
- Los talleres mensuales de análisis conjunto de lo observado en el aula durante un mes.

5.2.1 La retroalimentación inmediata

A solicitud de los maestros, luego de cada observación, se llevó a cabo un análisis breve e inmediato sobre puntos relevantes de la observación del día.

La principal estrategia utilizada en estos momentos fue una especie de entrevista, en la cual los

investigadores asumieron el papel de facilitadores, para que el maestro lograra analizar la conducción de su clase y las interacciones que se dieron en ella, a la luz de algunos de los aspectos centrales de este estudio: uso del espacio, del tiempo, tratamiento del contenido académico y comportamientos.

De manera que este proceso de retroalimentación, no fue un análisis que los investigadores compartieron con el maestro, minutos después de observarlo, sino más bien un proceso de re-construcción, por parte del docente, de la experiencia vivida en su clase y una búsqueda de significado en la propia actuación, todo ello facilitado por la observación y la interacción con el investigador.

5.2.2 *Talleres mensuales de análisis conjunto de lo observado*

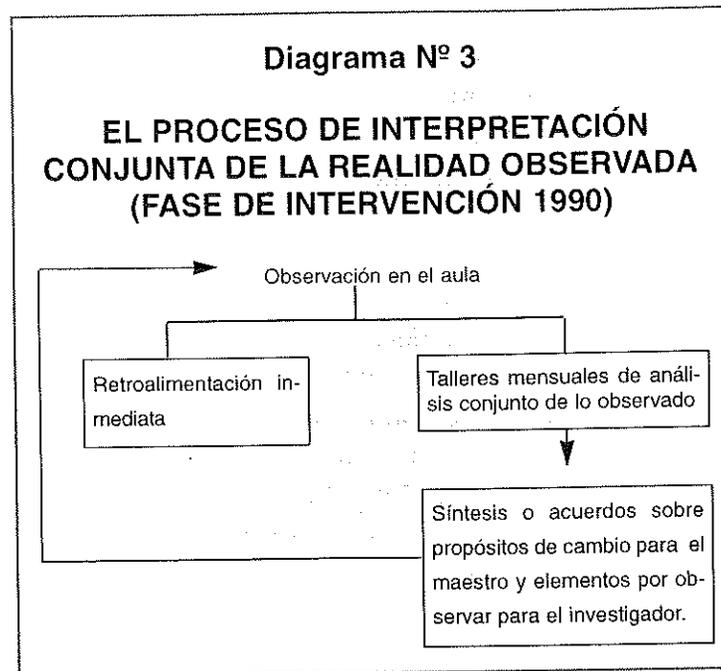
Como complemento de la retroalimentación inmediata, en la cual la posibilidad de análisis e interpretación de lo observado estuvo muy limitada por las circunstancias y el tiempo, se acordó llevar a cabo talleres mensuales con ese objetivo. Tales talleres se realizaron en la Universidad y se trabajó en subgrupos: dos investigadores con cada maestro.

Varias estrategias se desarrollaron para poner en práctica en estos talleres (véase como ejemplo, en el anexo N° 1 dos guías de trabajo para dos de los talleres realizados) y hacer más eficiente y participativa la retroalimentación que en ellos se estableció.

Para reforzar los vínculos docente-investigador y aumentar la cantidad de registros de observación que alimentaron cada taller, se hicieron ajustes en el proceso de observación: parejas de investigadores observaron en forma más intensa a dos maestros durante un mes. Al cabo de ese lapso de tiempo, esa pareja de investigadores trabajó en un taller con cada uno de los maestros observados. Posteriormente, la pareja de investigadores rotó, realizando el mismo proceso con otros dos maestros.

De esos talleres se obtuvieron acuerdos sobre propósitos de cambio para el maestro y elementos por observar para el investigador. De manera que cada taller realizado determinó y orientó el período investigativo siguiente, para todos los participantes.

El diagrama que se presenta seguidamente ilustra y sintetiza este proceso.



Conviene destacar que el análisis conjunto (maestros-investigadores) de registros de observación fue una de las estrategias que dio mejores resultados en estos talleres de retroalimentación.

Permitió realizar la "triangulación" utilizada en el enfoque microetnográfico. En este caso se estableció

una confrontación entre lo que el maestro creía que hacía en el aula o sentía que lograba mejorar, lo cual indicaba el registro de observación y lo que concluían en conjunto maestro e investigadores sobre la realidad sucedida.

De acuerdo con la opinión de los docentes, este proceso les ayudó realmente a verse a sí mismos y a construir el cambio por medio de la comprensión de los procesos que se daban en sus aulas.

5.3 Los talleres de capacitación

Se llevaron a cabo nueve talleres de capacitación con los docentes participantes en el estudio y un Seminario-Taller dirigido a formadores de docentes de todas las universidades del país.

Los talleres de capacitación de docentes cumplieron con las siguientes funciones:

- Constituyeron un seguimiento y profundización del curso de capacitación brindado en febrero de 1990.
- Dieron respuesta a las demandas y solicitudes de los maestros.

- Buscaron la satisfacción de necesidades detectadas en las observaciones del aula.
- Fueron elemento promotor del cambio educativo.

Dentro del proceso investigativo permitieron el desarrollo y la ejecución de estrategias participativas de capacitación de docentes, que serían alimento importante del diseño de módulos de capacitación de maestros, producto final de este proyecto.

El acortar la brecha entre la teoría y la práctica fue factor fundamental que inspiró los talleres para maestros participantes. Se trató siempre de proveer experiencias y vivencias, que el maestro pudiera interiorizar, para aplicar luego en la labor con los niños, en vez de exposiciones y discursos que no se logran incorporar en la práctica docente. De esta forma el tipo de trabajo que se propició en los talleres de capacitación sirvió de modelo y funcionó como elemento formativo fundamental en la capacitación del maestro.

Un informe integral de los talleres con docentes participantes puede consultarse en el *anexo No. 2*

Seminario para formadores de docentes

El deseo por promover el cambio en la escuela trascendió el ámbito del aula escolar para llegar al aula universitaria y a la formación de docentes.

La estrategia seleccionada, para este acercamiento fue la organización de un seminario-taller para formadores de docentes de todas las universidades estatales del país.

Los objetivos de este seminario fueron:

1. Establecer una relación entre el proceso de investigación educativa en el aula y la docencia universitaria en la formación de maestros de I y II ciclos.
2. Compartir resultados de investigación sobre la realidad del aula costarricense en una zona urbano-marginal.
3. Brindar oportunidades a los participantes para confrontar estos resultados con su propio quehacer en la formación de docentes.
4. Propiciar la reflexión sobre los procesos que se favorecen o dificultan en el aula universitaria, atendida por los participantes en el seminario.

5. Elaborar propuestas que orienten un proceso de revisión de la formación que se brinda a los docentes en las universidades del país.

Logros del seminario

En este seminario-taller fue de gran importancia el tipo de integración lograda por los participantes, principalmente porque se rompió el aislamiento de los núcleos institucionales que se viven entre unas y otras universidades.

El compartir resultados de la investigación sobre la realidad del aula costarricense permitió a los participantes confrontar estos resultados con su propio quehacer en la formación de docentes.

La integración de algunos maestros participantes en el estudio y su testimonio en una de las sesiones del seminario, causó gran impacto entre los participantes. Dicho testimonio demostró que es posible una relación de respeto y consideración, entre docentes y formadores de docentes, tanto dentro del aula universitaria, como en la investigación en el aula escolar.

Todo ello permitió la toma de conciencia acerca de la relevancia que tienen los resultados de la

investigación en el aula, para la revisión de los programas de formación de maestros y para el desarrollo de la labor en el aula universitaria.

6. EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS MODULOS DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES

En este apartado se explicita la difícil tarea de traducir en materiales de capacitación para maestros todo un proceso de investigación microetnográfica en el aula.

Para lograr ese objetivo, todas las experiencias de capacitación y de trabajo participativo con los maestros se integraron en la elaboración de cuatro módulos de capacitación que tienen como tema cada uno de los focos centrales del estudio: uso del espacio, uso del tiempo, comportamientos y tratamiento del contenido académico. Estos módulos se constituyen en libros producidos como parte de una serie que se denomina: conocimiento, participación y cambio en el aula.

Esta denominación evidencia un afán de reflejar, en el nombre, el marco conceptual en el cual se sustenta la formación del maestro: a partir del conocimiento de la realidad que se vive en la escuela,

se construye, participativamente, este conocimiento para elaborar, desde ahí, las propuestas de cambio.

6.1 Definición del tratamiento metodológico de los módulos

De acuerdo con el marco conceptual definido para la formación del maestro y con la intención de rescatar el proceso vivido por la investigación, se define el tratamiento metodológico de los módulos, el cual queda constituido por los siguientes procesos: enfrentamiento con la realidad, autocuestionamiento y búsqueda de soluciones.

6.1.1 Enfrentamiento con la realidad

En estos módulos, el enfrentamiento con la realidad se lleva a cabo mediante diferentes estrategias:

- Se utiliza la presentación de casos generados a partir de la observación de la cotidianidad del aula. En ellos se ofrece la posibilidad de identificar una serie de problemas representativos de los procesos de la clase.

- Se analizan muestras del planeamiento curricular de docentes con el mismo objetivo y con la intención de captar lo que el maestro declara conscientemente que hará, lo cual representa un ángulo de la realidad.
- Se presentan resultados de investigaciones en la escuela.
- Se plantean propuestas para la observación de aulas de otros colegas.

6.1.2 Autocuestionamiento por parte del maestro

Las oportunidades para que el maestro se autocuestione se presentan en:

- El análisis de los problemas derivados en los casos de aula. Una serie de preguntas planteadas al usuario del módulo lo guían en este proceso y lo involucran de manera directa y personal en el conocimiento de la realidad escolar, que quizás, por cercana, no se objetiva para analizarla profundamente.
- El examen del planeamiento curricular de otros colegas, con preguntas que lo guían en esa labor.
- El análisis de las observaciones de lecciones.

- El proceso investigativo y autoanálisis que se le sugiere llevar a cabo en su propia aula.

6.1.3 *La búsqueda de soluciones*

El planteamiento de propuestas de mejoramiento y de diferentes opciones de cambio para encontrar solución a los problemas descubiertos en el enfrentamiento con la realidad se lleva a cabo mediante un proceso de reflexión individual y también participativo. Se le presentan al usuario del módulo múltiples excitativas para que comparta la información relevante y las propuestas de soluciones con sus compañeros de institución.

La búsqueda de soluciones apela a la toma de conciencia de la realidad, a la creatividad del maestro y al trabajo compartido. Este proceso permite que el maestro recupere poder de decisión sobre su propio quehacer, lo cual posiblemente incrementa su responsabilidad y compromisos por la tarea de enseñanza que desempeña.

6.1.4. *El proceso participativo*

Se traduce en múltiples excitativas para que el maestro comparta la información relevante y las propuestas de soluciones con sus compañeros de institución.

6.2 **La autoevaluación en estos módulos**

La necesidad de favorecer el autoaprendizaje del maestro y de completar el proceso didáctico que los módulos propician orientó la elaboración de un capítulo de autoevaluación.

Este tiene como objeto que el usuario del módulo pueda constatar, en alguna medida, el nivel de logro en cuanto a conocimientos adquiridos.

Para ser congruentes con el planteamiento metodológico de los módulos, las preguntas que se presentan buscan respuestas abiertas, creativas y analíticas. De igual manera, el solucionario no ofrece "respuestas únicas", sino que refiere al usuario del módulo a las diferentes páginas y apartados del libro en las cuales podría encontrar ideas para construir una contestación.

6.3 La socialización y el aprendizaje en estos módulos

Como ya se anotó, cada uno de los módulos analiza un aspecto particular del manejo de la clase. Estos aspectos encuentran un marco global que los une, en propósitos de mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y socialización en el aula.

Al respecto, se considera que el aprendizaje tiene un contenido cognoscitivo y formativo. Los maestros influyen en el aprendizaje de los alumnos tanto mediante las relaciones que establecen, el uso que hacen del tiempo y del espacio, como por la información que ofrecen.

En este sentido, la socialización es parte del proceso de enseñanza aprendizaje que se vive en el aula. Por su medio se establecen patrones, normas y valores para la interacción social. En la formación del individuo estos aprendizajes son fundamentales y la escuela tiene, al respecto, un alto grado de responsabilidad.

En ese proceso de aprendizaje el niño construye conocimientos por medio de interacciones con los maestros, con los niños y con los recursos, en las cuales escucha, explora, experimenta, descubre, reconstruye. Se concibe, entonces, el aprendizaje como un proceso productivo, en términos de la adquisición de

conocimientos por parte del niño y no como un proceso reproductivo que repite fórmulas, datos, hechos y fechas.

6.4 Organización de los módulos en unidades

Los criterios que fundamentaron la organización de los módulos en unidades se derivan de las siguientes razones:

- Reproducir en este material escrito el proceso investigativo del cual se genera.
- Concretar el planteamiento metodológico que se definió en términos de enfrentar al maestro con la realidad, provocar su autocuestionamiento y promover la elaboración de alternativas de solución.
- Organizar el proceso formativo al cual se desea someter al maestro de manera gradual, de lo cercano a lo lejano, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto.

Se explicita seguidamente la forma como se plasman esos criterios en las diferentes unidades,

para lo cual se utiliza como ejemplo el módulo de tiempo, ya que los otros siguen el mismo esquema organizativo y presentan unidades que reproducen títulos similares.

Unidad No.1

Uso del tiempo en situaciones cotidianas

Se estructura esta unidad bajo la idea de que el docente antes que maestro es una persona. Se pretende enfrentarlo como tal al uso del tiempo, mediante casos a partir de los cuales reflexione y tome conciencia de la existencia y uso de este elemento en la vida cotidiana.

Unidad No.2

Experiencias escolares en relación con el tiempo

Con esta unidad se trata de acercar al docente a su realidad más concreta y cercana: el aula. Por medio de casos elaborados a partir de registros de observaciones de clases y de entrevistas a los maestros, se analiza la realidad del aula en cuanto al uso que se hace del tiempo en ella.

Unidad No.3

Consideración del tiempo en el planeamiento curricular

Continúa esta unidad dando cumplimiento a la intención de enfrentar al maestro con la realidad. Se pasa del análisis directo de la realidad escolar en cuanto al uso del tiempo propuesta en los casos de aula de la unidad precedente, al análisis del mismo elemento en un testimonio documental constituido por el planeamiento del maestro, elemento siempre cercano al docente, pero de índole más abstracto. La búsqueda del autocuestionamiento y de la elaboración de soluciones son evidentes en las actividades que se proponen al docente.

Unidad No.4

Resultados de investigación en cuanto al uso del tiempo en el aula

Amplía esta unidad el ámbito de las experiencias encaminadas a enfrentar al maestro con la realidad y lo ponen en contacto con resultados de otras experiencias de investigación realizadas en el país.

Unidad No.5

El maestro investiga sobre la utilización del tiempo en las aulas escolares

En esta unidad se le da al docente la oportunidad de generar conocimiento por sí mismo, con la propuesta de que investigue en las aulas de sus colegas sobre el uso del tiempo en ellas.

Para llevar a cabo esta tarea se ofrecen guías de observación, elementos para organizar el análisis y consideración acerca de la conveniencia de la realización de entrevistas y de un trabajo participativo de interpretación de lo observado.

Unidad No.6

El maestro mira su propio quehacer en relación con el tiempo en el aula

Todas las experiencias desarrolladas hasta este momento han preparado al docente para enfrentarse con la realidad de su propia aula por medio de una labor de autoanálisis que ahora ya es capaz de realizar con mejor conocimiento y profundidad.

De investigador de las aulas de sus colegas, el maestro es llevado en esta unidad a ser investigador de su propia aula.

Unidad No.7

Un concepto de uso eficiente del tiempo

En esta unidad se presenta una síntesis de los conocimientos teóricos y prácticos que se han construido a través del desarrollo del módulo y de todo el proceso investigativo que les dio origen.

Las unidades anteriores representan "el plano del ser", esta unidad se ocupa del "plano del deber ser", cuyo conocimiento le permitirá al docente, construir y promover el mejoramiento del trabajo en su propia aula.

Unidad No.8

Autoevaluación de lo aprendido en este módulo

La necesidad de obtener evidencias de lo aprendido queda satisfecha con el trabajo que se propone en esta unidad.

Se completa con ella el proceso didáctico desarrollado a través de todo el módulo.

El uso de preguntas abiertas, que estimulan la reflexión, el autocuestionamiento y la búsqueda de soluciones, seguidas de un solucionario que no es de respuestas únicas, sino que refiere a los casos y

páginas que pueden servir para confrontar las respuestas, es congruente con el planteamiento metodológico de estos módulos.

6.5 La validación de los módulos

En el proceso de producción de los módulos, se llevaron a cabo dos validaciones.

Una se refiere a la discusión y revisión de lo elaborado por parte de las investigadoras entre sí y con los maestros y maestras del estudio. Durante este proceso se incorporó la participación continua de los docentes. Con su colaboración, entre otras actividades, se definieron los tratamientos, se evaluó la pertinencia de la información y la claridad en su comunicación.

En la otra validación se sometieron los módulos al criterio de una muestra de maestros de escuelas del país.

Para este proceso se diseñó un instrumento de evaluación de los módulos que consideraba los siguientes aspectos:

6.5.1 Claridad del texto

Consistió en examinar cuidadosamente la claridad con que son presentados los asuntos, así como las preguntas, actividades que se plantean y conclusiones en términos de su comprensión.

Evalúa si las ideas son presentadas con la suficiente claridad de manera que resulten comprensibles.

6.5.2 Relación entre componentes

Consistió en evaluar la secuencia (orden en que presenta la información) y relación entre los distintos componentes de cada unidad, y entre las diversas unidades del módulo.

6.5.3 Relevancia para el trabajo del maestro

Un texto comprensible que tenga una secuencia apropiada es necesario para asegurar la utilidad del módulo, pero esto no es suficiente, el texto debe, además, presentar información que sea útil y relevante para el trabajo del maestro.

Como interesaba examinar cada una de las unidades del módulo, para valorar su pertinencia en términos de su utilidad para el (la) maestro (a) de primaria y con el fin de facilitar la tarea, se presentó una guía. El maestro anotó las observaciones y respuestas en los espacios que ahí se planteaban.

Se solicitó, para cada unidad, que indicaran:

- Si el propósito de la unidad se explicitaba claramente.
- Si la secuencia –propósito de la unidad, planteamiento y análisis del caso– resultaba adecuada.
- Si la secuencia –presentación del caso, explicación de lo que se iba a analizar en el caso, análisis y reflexión sobre el caso y conclusiones sobre el caso– resultaba adecuada.
- Si la información que se presentaba en mapas, gráficos o ilustraciones resultaba clara y adecuada.
- Si consideraban que algunos aspectos debían ser enfatizados, completados o eliminados.
- Si las secuencias de los procesos de observación eran claras para ayudar a mirar otras aulas y su propio quehacer.

- Si incluirían otras preguntas de la evaluación o eliminarían algunas.

Este proceso contribuyó a mejorar el material dirigido a los maestros.

7. PRIMERAS CONCLUSIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DE ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN DEL MODELO DE CAPACITACIÓN PROPUESTO

Con esta experiencia participativa en la construcción del currículo, a partir del dato cualitativo, los maestros y maestras participantes se aproximaron a la comprensión de que el docente puede ser una figura autónoma, pensante, con una práctica rica en conocimientos, lo cual le permite construir currículo adecuado a las características de los niños que atiende y al contexto cultural en que viven.

El proceso de reflexión resultó particularmente enriquecedor para los docentes y para las investigadoras, pues ofreció a los maestros la posibilidad de análisis de su propio quehacer de aula. Esta objetivación favoreció la crítica y la autocrítica y el planteamiento de estrategias para mejorar la práctica.

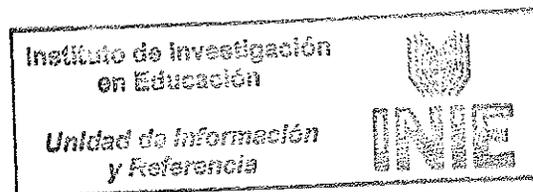
Es así como se les estimuló a ser investigadores de su propia aula y a tomar conciencia de que pueden ser protagonistas conscientes, autónomos y creativos en sus labores de enseñanza.

De esta manera este diseño curricular como proceso de construcción conjunta entre investigadores

y maestros, a partir del dato observado en el aula, es un proceso participativo y laborioso, que resulta recomendable para que el cambio en el aula se realice, puesto que es el maestro quien analiza y construye nuevos procesos que mejoran el aprendizaje de los alumnos en la escuela.

Segunda Parte

**HACIA UN MANEJO DE
AULA MÁS CREATIVO,
DINÁMICO Y PARTICIPATIVO**



De acuerdo con los focos centrales de este estudio: uso del tiempo, uso del espacio, comportamientos y tratamiento del contenido académico, en esta segunda parte se organizan, a partir de la caracterización de la realidad encontrada en las aulas en cada uno de los aspectos, las propuestas de mejoramiento que conducirán hacia un manejo más creativo, dinámico y participativo de los procesos del aula.

Fue necesario reconstruir el "plano del ser", esto es, cómo se viven estos elementos en la cotidianidad del aula, tanto por maestros como por niños, para poder generar el "deber ser", como síntesis de

conocimientos teóricos y prácticos que permitirán el acceso a la tan pretendida acción eficiente.

Este "deber ser" se deriva del trabajo con los maestros, en la capacitación y en la intervención en el aula.

Representa una perspectiva, un hacia dónde se va. No significa que ya se haya llegado allí. Es una

meta construida a partir de la experiencia de modificación del aula.

Con el objeto de favorecer la comprensión del lector, se dedica un capítulo a cada uno de los elementos. En cada aspecto, la caracterización corresponde al "plano del ser" y el concepto de uso eficiente al "deber ser".

Capítulo V

USO DEL ESPACIO EN EL AULA

1. CARACTERIZACIÓN DEL USO DEL ESPACIO EN EL AULA

1.1 La distribución de pupitres en el aula no se define en función del objetivo y la actividad de aprendizaje

A veces la intención de los maestros de modificar la distribución de pupitres en el aula, está justificada por otros propósitos.

En algunas oportunidades, los cambios de distribución de pupitres obedecen a un deseo de los maestros de dar al aula un aspecto diferente; en otros, el maestro adecua la distribución de pupitres de manera que pueda controlar la disciplina de los niños o proveer de lugares especiales a ciertos alumnos.

1.2 La distribución de pupitres es rígida

La organización de pupitres que se encuentra con más frecuencia son las hileras de mesas colocadas hacia adelante en filas individuales o en parejas.

En pocas ocasiones, se organiza a los niños en círculos, semicírculos o en grupos.

En la mayoría de los casos, esta organización en grupo no obedece a los propósitos de aprendizaje de trabajo cooperativo.

1.3 La distribución de pupitres favorece el trato diferencial en la clase

Es frecuente encontrar un niño sentado al lado de una niña.

Subyace la noción de que la interacción hombre-mujer en el aula es menor que entre los alumnos del mismo sexo y de esta manera se cree favorecer la buena disciplina de los niños en la clase. Los niños repitientes se sientan en la parte de atrás del aula. En este lugar muchas veces quedan marginados espacialmente.

1.4 La zona de acción del maestro se ubica al frente de la clase

En la mayoría de las situaciones del aula, el maestro se ubica delante de la clase, cerca de la pizarra y del escritorio. En el escritorio se centraliza la atención a estudiantes y la retroalimentación sobre el trabajo realizado por estos.

La permanencia del maestro en esta zona no le permite observar que hay niños que no participan en las actividades propuestas y desde ahí tampoco puede prestar a sus alumnos la ayuda que requieren ciertos trabajos.

1.5 Los desplazamientos del maestro por las filas parecen ser casuales, no conllevan un propósito de apoyo al aprendizaje del niño

En realidad, el maestro no es consciente de la relación entre sus desplazamientos y la comunicación con el niño, no relaciona esos desplazamientos con la posibilidad de incrementar la participación ni con un proceso de supervisión bien organizado.

Hay un énfasis en los desplazamientos de la maestra por las filas del centro y ausencia de desplazamientos hacia la parte de atrás del aula.

Además, la falta de desplazamientos del maestro por el aula no le permiten a este darse cuenta de la forma como interaccionan los niños entre sí.

1.6 La movilidad de los niños en la clase no se negocia entre maestros y estudiantes

Es el maestro quien define el uso del espacio en el aula.

Dicha movilidad, en ocasiones, afecta negativamente el proceso de la lección, pues el niño deambula por el aula sin ningún propósito relacionado con el aprendizaje. Este hecho muchas veces es consecuencia de la aplicación, por parte del maestro, de estrategias inadecuadas en el manejo de la lección: utilización del tiempo de aula para la calificación de exámenes y falta de provisiones para facilitar el acceso del niño a actividades complementarias del proceso didáctico que se efectúa.

La concepción errada sobre lo que es disciplina, por parte del maestro, provoca que todo desplazamiento realizado por los estudiantes sin su consentimiento, sea mirado por él como formas de indisciplina, como una interferencia.

1.7 Ausencia de áreas para trabajos específicos dentro del aula

La ausencia de áreas específicas dentro del aula, hacia donde los estudiantes que finalizaron su labor pudieran desplazarse para tener opciones a otras actividades, contribuyó a crear ese ambiente tan interferido y al uso ineficiente del espacio.

1.8 En el planeamiento curricular el maestro no incorpora el uso del espacio

Al examinar el planeamiento de los maestros no se alude ni a la distribución de pupitres, ni a la colocación de los materiales pertinentes para la lección, asuntos relativos al uso del espacio en el aula. No es posible,

a partir de su lectura, determinar si en su puesta en práctica se utilizan diferentes distribuciones, para atender propósitos variados de aprendizaje. Lo que sí es evidente es que, en el planeamiento, el espacio es un gran ausente.

1.9 Las aulas ofrecen una apariencia poco atractiva para el niño

En la mayoría de ellas no hay plantas ni otros elementos que mejoren su aspecto estético, tampoco hay lugares específicos para la exposición de trabajos de los niños, ni recursos materiales que estimulen su interés y faciliten su aprendizaje.

1.10 No existe conciencia clara del uso del espacio en el aula

No hay claridad acerca de las implicaciones que tiene el uso del espacio para la comunicación y para el proceso didáctico que se lleva a cabo en el aula.

2. CONSTRUCCIÓN DE UN CONCEPTO DE USO EFICIENTE DEL ESPACIO EN EL AULA

Un concepto de uso eficiente del espacio en el aula es aquel que:

2.1 Toma en cuenta el espacio como elemento participante en la comunicación que se establece en el aula

El proceso didáctico es un proceso de comunicación; este ocurre dentro de un contexto social dado y dentro de un contexto espacial particular: el aula.

La plena conciencia de la importancia de este contexto espacial para el proceso comunicativo del aula es fundamental para poder manejar, de acuerdo con nuestros propósitos, algunos de los aspectos que forman parte de la "escena" en la cual se lleva a cabo el acto comunicativo que constituye el proceso didáctico.

Solo adquiriendo tal conciencia podremos preguntarnos y definir en favor del aprendizaje cuestiones como las siguientes:

- ¿Dónde colocarnos o sentarnos en el aula?
- ¿Cómo ubicar a los participantes? ¿Quién deberá estar sentado con tal o cual niño?

- ¿Cuál será la distribución de los pupitres más conveniente para esta o aquella actividad?
- ¿Qué tipo de interacciones pretendo propiciar y cómo puedo servirme del espacio para poder lograrlas?
- ¿Cómo me voy a desplazar dentro del aula?
- ¿Cómo voy a manejar el movimiento de los niños en la clase?
- ¿Dónde deben ser colocados los materiales y recursos didácticos?
- ¿Cuál es la importancia de la estética del aula y cómo puedo yo manejar este elemento en favor del aprendizaje?

En fin, cómo van a compartir los niños entre sí y los niños y yo (el maestro o maestra) en forma armoniosa, ese espacio físico del aula.

2.2 Es flexible, utiliza adecuadamente las distribuciones de pupitres en relación con los objetivos, actividades de aprendizaje e interacciones que se pretenden establecer

Es importante que el maestro cambie la distribución de pupitres, pues este cambio en sí puede

generar interés en los niños, se rompe la monotonía y se establecen interacciones con diferentes niños del aula. Así también, cuando el maestro tiene alumnos que no se concentran en sus tareas y se dedican a molestar a los demás, un cambio en la ubicación de pupitres para colocar a estos niños más cerca del maestro puede ser beneficioso, para que este les pueda dar la atención que requieren.

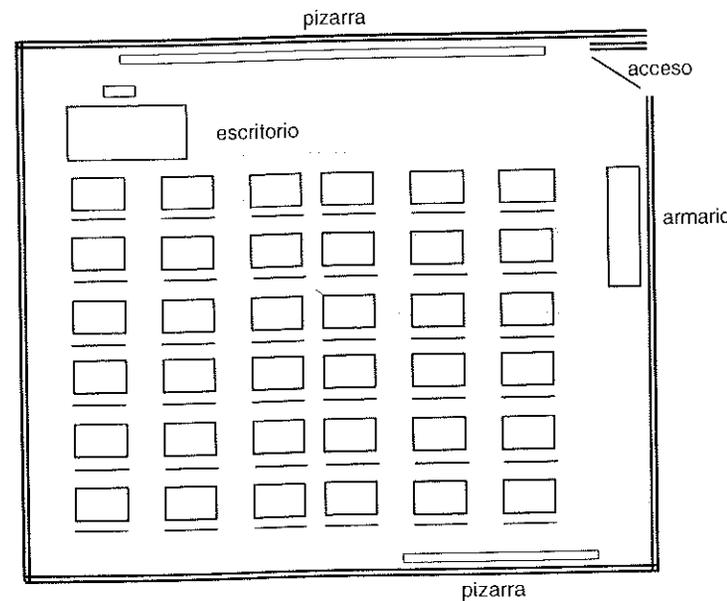
Los criterios utilizados por los maestros para las distribuciones de pupitres antes mencionadas, son válidos, pero no suficientes para un mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Con este propósito, el maestro, fundamentalmente, debe definir la distribución de pupitres y participantes en función de los objetivos, de las actividades de aprendizaje y de las interacciones que pretende propiciar.

Para ello el docente, desde el planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje necesita plantear la pregunta: ¿Qué tipo de distribución de pupitres requieren los estudiantes, de manera que puedan participar en las diferentes actividades que se llevarán a cabo para promover su aprendizaje?

Para contestar esta pregunta, debemos ubicarnos en aulas con diferentes distribuciones de pupitres y reflexionar sobre su pertinencia en relación

con los objetivos de aprendizaje, en qué circunstancias y para qué tipo de interacciones puede resultar adecuada la distribución lineal de pupitres o la de semicírculo, círculo o grupos...

La distribución lineal de pupitres



La distribución lineal de pupitres en hileras regulares, donde un estudiante se sienta detrás del otro mirando hacia la pizarra, puede resultar adecuada para trabajos individuales diversos, en los cuales no se requiere ningún tipo de interacción de unos niños con otros. En la aplicación de exámenes se necesitan estas condiciones de trabajo personal, y por lo tanto es pertinente también esta distribución.

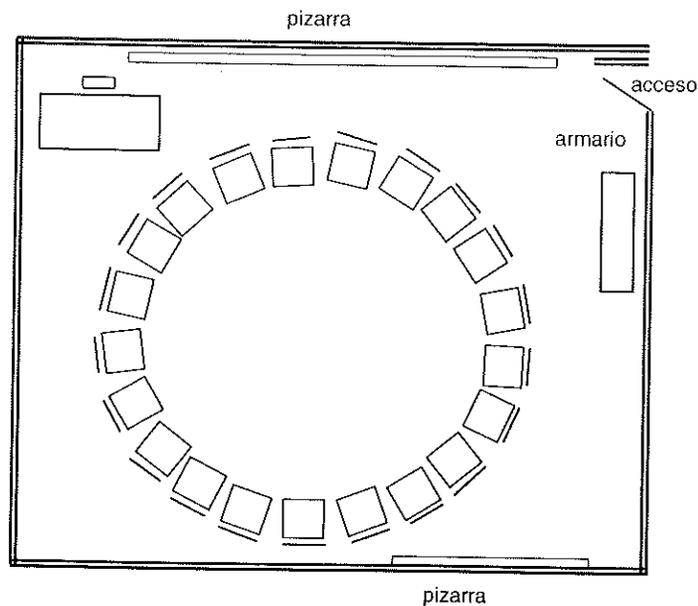
En algunas clases expositivas o en fases de la lección en las que se hace uso de la pizarra como elemento esencial para la comprensión por parte del niño, podría definirse la formación en hileras como una de las indicadas para tal ocasión.

Conviene analizar qué tipo de educación se propicia con la distribución lineal de pupitres, si esta se convierte casi en la única que se utiliza en el aula. Dicha distribución posiblemente se adapta mejor a una educación cuyo fin es la reproducción de la información, pues, en ella, la ubicación de niños dándose la espalda unos a otros no tiene mayor importancia.

Los resultados de la investigación en el aula costarricense realizada por (Brenes, Campos, García y Rojas, 1987) indican que un tiempo considerable del quehacer de aula, lo dedican los niños al trabajo escrito: copiar texto de la pizarra o de los libros o bien contestar cuestionarios.

En un tipo de educación bancaria, como esa, en donde el niño repite información, mediante la copia, pareciera que la distribución de pupitres en forma lineal más bien consolida el modelo vertical de transmisión de la información y se hace evidente su incongruencia con otros estilos de enseñanza y de aprendizaje.

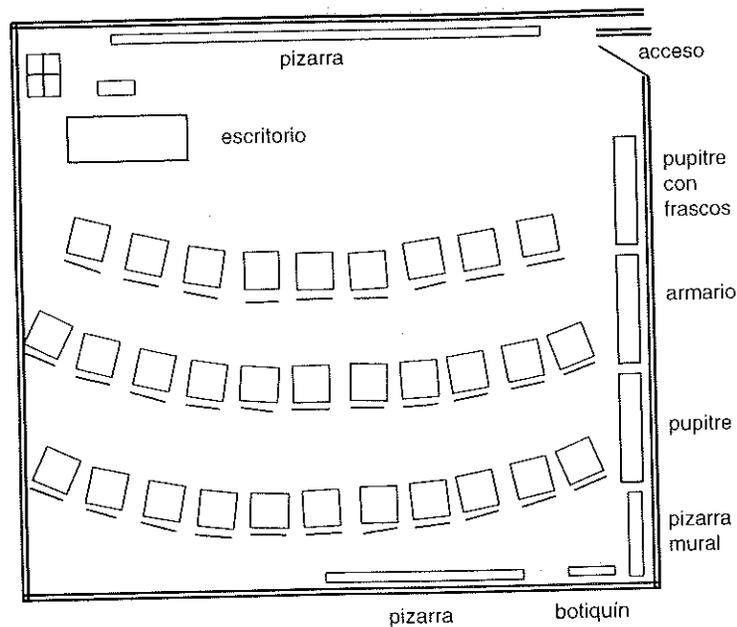
La distribución de pupitres en círculo



La distribución de pupitres en círculo resulta adecuada para actividades de grupo total o de pequeños grupos, en las cuales los niños necesitan verse unos a otros. La discusión sobre un tema en donde los estudiantes tomen turnos en la participación y ofrecen aportes, a partir de los cuales se continúa la interacción, requiere este tipo de distribución de pupitres. Para la conversación grupal orientada a la solución de un problema de la sección, o a compartir experiencias personales o escolares, también resulta favorecedora a la distribución de pupitres en círculo. Con ella se provee de un ambiente más cálido, se mantiene una distancia física corta entre unos y otros, y se establece un contacto visual más directo.

La distribución de pupitres en círculo propicia un aprendizaje de tipo cooperativo, donde la participación, el aporte y el consenso del grupo se consideran importantes para el aprendizaje y la socialización.

Distribución de pupitres en semicírculo



La distribución de pupitres en semicírculo puede utilizarse con dos modalidades, dependiendo del número de participantes y del objetivo y tipo de

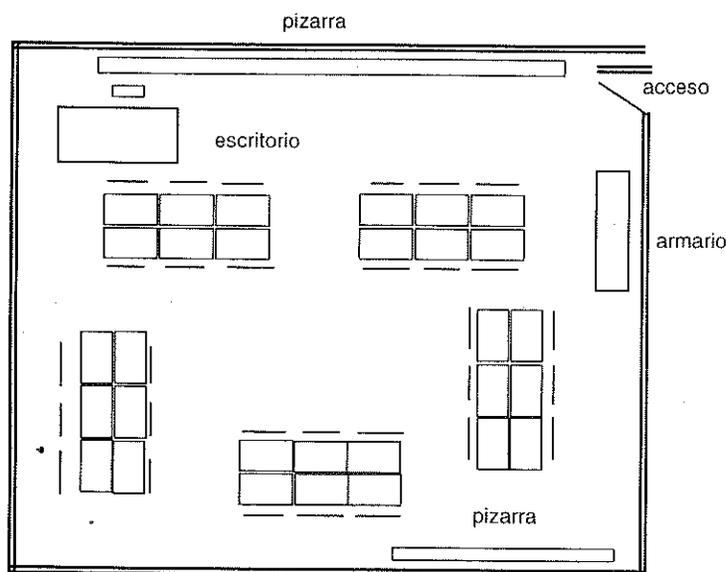
actividades que se propone. Los pupitres se pueden organizar en un solo semicírculo, o colocarse de manera que formen varios de ellos. Estos últimos permiten agrupar a un mayor número de niños.

El semicírculo es la distribución más adecuada para la narración de cuentos o la lectura de un relato, porque promueve una cercanía afectiva entre el narrador y su audiencia, facilita el intercambio de miradas entre ellos y permite a los niños observar las expresiones faciales del narrador, o las láminas que él presenta para complementar el relato.

La presentación de la noticia diaria o semanal, y diversos tipos de actividades para el desarrollo de la expresión oral pueden beneficiarse con una distribución de pupitres en semicírculo.

También este tipo de distribución es favorable en actividades de charla o conferencia, en la cual se exhibe material didáctico o se presentan películas, diapositivas, vídeos; pues permite a los niños una mejor visibilidad del recurso didáctico que se utiliza y una interacción más cercana de los niños con el cual expone el tema (maestro, otro niño, invitado, etc.).

Distribución de pupitres en grupos



Esta es la distribución de pupitres indicada cuando se desea propiciar un trabajo de tipo cooperativo entre los niños, pues se ubican mirándose cara a cara.

La distribución de pupitres en grupos permite a los estudiantes:

- Llevar a cabo una tarea en conjunto: discusión de un tema; solución de un problema, o situación, planificación de un proyecto, etc.
- Desarrollar destrezas de escucha y de respeto mutuo, cuando al sentarse alrededor de una mesa, deben escuchar el aporte que un compañero brinda.
- Intercambiar materiales con facilidad. Esto resulta muy útil para solucionar la escasez de recursos didácticos y fomentar actitudes positivas hacia el compartir.

En la dinámica de la conformación de pequeños grupos, el maestro debe considerar algunos aspectos importantes que facilitarán a los niños esta modalidad de trabajo.

Así por ejemplo, Brophy (1983) recomienda:

Que los niños sean ubicados por el maestro en los diferentes grupos para evitar que los que son buenos amigos se junten y provoquen bullicio en los grupos. Con la ubicación de niños en grupos por parte del maestro se busca que estos niños, no pierdan la oportunidad de hacer otros contactos sociales.

Otro aspecto por considerar es el tamaño de los grupos. Se recomienda que el número de participantes oscile entre cinco y siete para promover el intercambio fácil de ideas y una participación más equitativa.

También deben estudiarse las características de los niños en cuanto a sexo, estrato social o etnia. Conviene que en los grupos haya una diversidad de estudiantes para no limitar el intercambio de diferentes formas de conceptualizar la realidad cultural y educativa que viven.

Es interesante destacar que el enfoque educativo que presenta esta propuesta, requiere de niños activos, que dialoguen y discutan sobre diferentes temas, elaboren proyectos educativos en forma conjunta con sus compañeros y busquen diferentes estrategias para solucionar problemas que se les presentan.

Para lograr esto, el maestro debe ofrecer cambios en el espacio del aula que permitan a los niños realizar diferentes actividades con libertad y con una orientación clara en el aprendizaje. En este tipo de aula posiblemente se enfatizarán las distribuciones en grupo, semicírculos y círculo según la ocasión; pero también se utilizarán las hileras si los

niños requieren trabajo individual, o los pupitres hacia la pared cuando lo requieran las circunstancias de la lección.

2.3 Facilita el acceso al material de interés en las diferentes actividades de aprendizaje

Muchas veces la participación de los individuos en una determinada actividad va a estar condicionada por las posibilidades de acceso al material pertinente.

Situaciones en las cuales este acceso no ocurre, se dan con frecuencia y nuestra posibilidad de comer, de aprender a elaborar algo, o de participar en forma activa, se ve impedida, o se complica por la dificultad para obtener el material necesario para tales actividades.

Por ejemplo, aunque nos gustara cantar con el coro dominical de la iglesia, esto no sería posible si nos sentamos en las últimas bancas, desde las cuales no se puede tener acceso a los libros de las canciones, si estos están colocados en las primeras filas.

La maestra debe proponer distribuciones adecuadas de los pupitres, los estantes y los materiales, que permitan a todos y cada uno de sus alumnos un acceso fácil al material de interés para la lección.

2.4 Permite tanto la participación de los niños en las actividades propuestas, como la supervisión del aprendizaje del niño por parte del maestro

El uso del espacio en lo que respecta a los desplazamientos del maestro, es un aspecto del aula que puede favorecer o no el aprendizaje de los niños y la comunicación que se establece entre los sujetos participantes en el aula.

Por ello, el maestro debe pensar cuáles son los desplazamientos que pueden facilitarle, a los estudiantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, define si es más adecuado dar la explicación utilizando como zona de acción el frente de la clase, si para el momento en que los niños desarrollan el trabajo en grupos resulta esta ubicación adecuada, o si debe variarla desplazándose por los grupos, o sentándose en el escritorio. Esto es, los desplazamientos del maestro son un elemento que se debe manejar conscientemente y para los cuales se debe tener un propósito. Por ejemplo, "me voy a desplazar por los grupos", para poder supervisar el trabajo de los niños, observar el manejo que hacen del material y mirar la comunicación que se establece niño a niño, etc. Además, porque esta supervisión

me permitirá un mejor conocimiento del grupo, de los diferentes ritmos de trabajo y facilitará la retroalimentación, todo lo cual redundará en mejores aprendizajes para el niño.

Los maestros que permanecen sentados en el escritorio, o concentran sus movimientos en un sector del aula, corren mayor riesgo de tener conflictos disciplinarios en su aula que los que se desplazan con propósitos definidos a diversos sectores de la clase.

Con respecto a la disciplina del aula y los desplazamientos del maestro hay que tener presente que son los desplazamientos adecuados los que permiten al docente acceso a dos procesos importantes: el de tener "información oportuna" y el de efectuar una "intervención particular".

La participación del niño se incentiva a partir de la interacción que el maestro establece con él, ya sea que esta se dé por una buena ubicación del maestro en relación con el grupo de alumnos o por desplazamientos adecuados del docente que permiten promover esa participación en términos individuales.

Los desplazamientos del docente en la conducción del proceso didáctico deben definirse en

términos de: la comunicación, supervisión y promoción de la participación del niño.

2.5 Permite el desplazamiento fácil y responsable de los niños en el aula

Los desplazamientos de los niños en el aula deberían juzgarse en términos de si favorecen u obstaculizan el aprendizaje; sin embargo, casi siempre son percibidos por el maestro como interferencias al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esa actitud reprobatoria del maestro frente al movimiento del niño en el aula denota que el docente posee un concepto del niño y sus necesidades un tanto alejado de la realidad. El niño es un individuo fundamentalmente activo. Su necesidad de mantenerse activo no se refiere únicamente a la esfera intelectual, sino que también se manifiesta en la física.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que, además de la consideración de las necesidades personales del niño con respecto a su movilidad en el aula, fundamentalmente, se debe pensar en los desplazamientos que el mismo proceso didáctico exige a los estudiantes.

Del examen de las diferentes situaciones de la clase puede inferirse que algunos de los desplazamientos de los niños pueden tener absoluta pertinencia en ciertos contextos de aula y de lección. Corresponde al maestro determinar el carácter de justificado o injustificado que puede otorgarse a los desplazamientos de sus estudiantes, luego de un análisis cuidadoso de estos desplazamientos en términos de la situación comunicativa y del favorecimiento, o interferencia para el aprendizaje.

Por ello, es imperativo crear las condiciones necesarias para que los niños se desplacen por el aula en forma responsable y en favor del aprendizaje.

Es importante que el maestro tenga en cuenta que la subutilización del tiempo y la indisciplina abren un ambiente propicio para la movilidad del niño sin propósito. Con este tipo de movimientos, se invade el espacio del otro, se crean interrupciones y se interfiere el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El niño puede aprender a desplazarse responsablemente dentro del aula. Esto supone:

- Contar con el otro. Es importante que el niño piense, cuando se moviliza en el aula, cómo afectan sus movimientos el trabajo de sus compañeros.

- La adecuación del espacio a la idea de que ahí conviven un cierto número de participantes que no van a estar estáticos.
- La disposición de zonas en el aula dedicadas a trabajos especiales, organizadas tomando en cuenta la facilidad de acceso a ellas.
- La consideración de normas de seguridad para el establecimiento de zonas de tránsito en el aula; que garanticen la salida fluida de la clase, en un país expuesto a movimientos sísmicos.
- La adopción por el maestro de una actitud estudiosa, positiva y flexible con respecto a los desplazamientos de sus alumnos.
- Una adecuada organización del tiempo en función del niño y del aprendizaje.
Todo ello enmarcado en el establecimiento de normas claras por parte de maestros y niños.

2.6 Establece zonas particulares para trabajos específicos dentro del aula

El interés por individualizar un poco el proceso de enseñanza-aprendizaje obliga al maestro a buscar alternativas para brindar trabajo independiente a un sector de la clase, mientras atiende a otro, de manera más personal.

La necesidad de mejorar el uso del tiempo dentro del aula con opciones de otros trabajos para los niños más rápidos, es otra de las condiciones que enfatiza la pertinencia de la incorporación de actividades de tipo independiente, al quehacer del aula.

La búsqueda de la independencia por parte de los niños no solamente conlleva el planteamiento de interacciones diferentes entre maestro y alumnos, y alumnos-alumnos, sino que también incluye la búsqueda de arreglos de espacio que permitan estimular y facilitar ese tipo de trabajo en la clase.

La organización de "rincones" y centros de aprendizaje para diferentes áreas y aspectos del currículo escolar lleva a la estructuración de arreglos del espacio en el aula que pueden promover un trabajo independiente y creativo por parte del niño.

Con el objeto de abordar esta temática con mayor claridad conviene establecer un concepto de "rincón o centro de aprendizaje" y también un concepto de trabajo independiente.

Estamos entendiendo por "rincón" o "centro de aprendizaje" un sitio del aula en el cual se organizan y disponen una serie de materiales y estímulos para invitar al niño a la acción. Acción que incluye actividades como: explorar, experimentar, clasificar, leer, escuchar, escribir, probar, compartir, concluir, etc.

Pueden tener como foco central algunas de las materias del currículo escolar, o algún aspecto de ellas. Por ejemplo, podríamos organizar el rincón de Ciencias, de Español, Matemáticas, Estudios Sociales, Artes, etc.; o bien, el rincón de lectura, el del escritor, el de los descubrimientos y muchos más. El rincón o centro de aprendizaje, está concebido entonces, como un centro de actividades que promueve el aprendizaje del niño, porque le permite interactuar en forma directa con los diferentes objetos de estudio, ya sean estos de su iniciativa e interés, o propuestos por el docente.

Estamos entendiendo por trabajo independiente el constituido por aquellas actividades de aprendizaje que realiza el niño sin la intervención directa del maestro. El trabajo independiente refuerza por tanto, la condición autónoma del niño, su responsabilidad y autocontrol. Desarrolla la capacidad para seguir instrucciones escritas y el interés del niño en trabajar por sí mismo.

El trabajo independiente puede estar propuesto por el maestro, estructurarse con base en proyectos planteados por el mismo niño, o utilizar una combinación de ambos.

Autoaprendizaje y ejercicio de la creatividad son palabras claves que se deben asociar a todo planteamiento de trabajo independiente en la escuela actual.

No se exponen en este apartado las propuestas para la organización de algunos rincones o centros de aprendizaje específicos dentro del aula, asunto que sí se desarrolla ampliamente en el módulo "*Conocimiento, participación y cambio. Espacio en el aula*", (García y otras, 1992) generado de esta investigación.

En este campo las posibilidades son ilimitadas; el tipo de centro de aprendizaje que se organice y la definición de cuántos pueden estructurarse en una sala de clase va a depender de una serie de factores: del espacio disponible, del planteamiento curricular que se siga, de la riqueza de materiales con que se cuenta, de la condición de aula para un solo grupo de estudiantes, o para varios de ellos que la utilizan en horarios alternos, etc.; de manera que la determinación de arreglos de espacios particulares va a estar siempre interrelacionada con la definición de otros elementos propios del contexto didáctico y escolar.

Para el establecimiento de un centro de aprendizaje la organización adecuada de los elementos móviles del aula —mesas, pupitres, estantes abiertos, biombo, muebles rodantes, alfombras, etc.— es fundamental. Estos elementos permiten estructurar los arreglos de espacio necesarios para la delimitación de áreas, disposición de materiales y ambientación de la zona en forma particular, según sea el foco central de cada centro de aprendizaje.

2.7 Estimula la producción del niño porque provee espacios concretos para la exposición del trabajo

Algunos elementos de la cultura material del aula pueden indicarle al niño que su trabajo es valioso y apreciado, lo cual seguramente lo impulsará a mejorar sus labores en la escuela y a producir más.

Este valor se transmite si se disponen en el aula sitios específicos para la exposición del trabajo de los niños y se demuestra la satisfacción que dichos trabajos nos producen.

Algunos elementos que ayudan a la exposición de trabajos de los estudiantes son: la pizarra de corcho, la pizarra magnética, el franelógrafo, el rotafolio, o simplemente las paredes del aula.

Los diferentes rincones o centros de aprendizaje montados en el aula pueden servir también como sitios para exponer los trabajos de los alumnos, relacionados con cada área en particular. Así, en el rincón de lectura pueden aparecer las ilustraciones o nuevos diálogos elaborados por los niños acerca del último cuento leído; en el de ciencias, la noticia científica más relevante de la semana, y de igual forma en las distintas áreas de trabajo dispuestas en el aula, los trabajos pertinentes a su campo.

Se debe estimular la producción de los estudiantes, con la determinación en el espacio del aula de sitios y materiales que permitan la exposición de sus trabajos.

2.8 Incorpora espacios escolares extra-aula al quehacer o trabajos de clase

Al examinar el concepto de aula nos encontramos definiciones como las siguientes:

Aula.

- *"Lugar del trabajo docente".*
- *"Espacio físico en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje entre maestros y alumnos."*
- *"Salones en los cuales se encuentra dividido el edificio escolar para albergar a grupos de docentes y alumnos que comparten ahí sus clases."*
- *"Sala donde se celebran las clases en los centros docentes" (Diccionario Real Academia Española. Vigésima edición. 1984.)*

Podemos notar en las definiciones anteriores que la esencia del concepto de aula reside más en la función de dar albergue a un proceso didáctico que en la forma, estructura y dimensiones de ese espacio físico. A tal concepto de aula podrán corresponder muchos de los espacios de la institución escolar y no únicamente las salas cuadrangulares o rectangulares, de cierta dimensión, que se alínean a los lados de diferentes pabellones, las cuales constituyen el edificio escolar.

Esta concepción de cuál es en esencia el concepto de aula nos permite construir una noción de aula mucho más flexible y dinámica, que trascienda las paredes que están en el espacio tradicionalmente concebido como tal.

Al respecto, en la *Política Curricular del periodo 1990-1994* se dice:

"Se recomienda que las experiencias de aprendizaje deben ser atractivas, superar los conceptos de tiempo y espacio para ser desarrolladas más allá de las paredes del aula, en otros espacios y lugares."

(Ministerio de Educación, 1991)

Un concepto más flexible de aula puede ser la respuesta que buscamos para dar solución a gran cantidad de problemas que se enfrentan cuando queremos mejorar, con finalidad de promover el aprendizaje, el espacio físico que nos asignan en la institución para vivir el curso lectivo de un determinado año.

Un concepto flexible de aula puede construirse por medio de la incorporación de espacios extra-aula al quehacer y trabajo de la clase.

El espacio de los corredores, por ejemplo, puede utilizarse en el trabajo con grupos. Para este tipo de actividades los corredores ofrecen algunas ventajas: en ellos se reduce el efecto de ruido que se produce con el trabajo grupal.

Las dimensiones del aula se aumentan al incorporar el espacio del corredor al trabajo de la clase, con lo cual se pueden aislar unos grupos de otros manteniendo, entre ellos, una distancia suficiente para que la labor de un grupo no interfiera con la de los otros.

Los jardines, zonas verdes y terrenos cercanos a la escuela pueden constituirse en una verdadera "aula" para la clase de agricultura y ciencias. Ahí se podrán llevar a cabo la selección de especímenes microscópicos, piedras, insectos, semillas, hojas y

demás elementos que servirán para los procesos de observación, clasificación y experimentación.

2.9 Promueve un ambiente acogedor y agradable por medio del arreglo del aula en forma estética y creativa

"La conducción del grupo escolar empieza con la preparación del ambiente físico". Brophy (1983)

Es innegable la importancia del ambiente físico como fuerza motivadora para el aprendizaje. El clima emocional que se establece en el aula está condicionado por una serie de sensaciones que deriva el alumno del aspecto que le presenta el aula a su llegada a la institución escolar.

De esta forma, el niño podría quedar agradablemente impresionado e interesado por el trabajo dentro del aula, o por el contrario, el aspecto general de la sala de clase, podría no estarle diciendo nada, o parecerle un lugar frío e inhóspito.

Criterios de estética, comodidad, seguridad y funcionalidad deben estar presentes para la organización y definición del ambiente y la estética del

aula. En función de estos criterios deben considerarse el uso de colores en paredes y elementos del aula y la distribución de objetos semimóviles: alfombras, mesas, pupitres, estantes, biombos, etc.

Las plantas ornamentales y su efecto en la estética del aula

Arquitectos, decoradores y estudiosos del ambiente, han resaltado la importancia de la presencia de las plantas en la definición ornamental de los diferentes espacios físicos en las viviendas, escuelas, universidades, instituciones públicas, etc.

Algunas de las funciones que cumple la inclusión de plantas entre los elementos decorativos del ambiente en general, y, en este caso del aula escolar, son:

- Purificar el aire.
- Adornar y mejorar el aspecto estético de la clase.
- Brindar una sensación de frescura.
- Añadir calidez y tono hogareño al ambiente.
- Romper la monotonía del aula.
- Aumentar el colorido de la clase, sobre todo cuando se utilizan plantas con flores, o con hojas de diferentes tonalidades.

- Reducir el estereotipo escolar de frialdad institucional.
- Fomentar actitudes de respeto y aprecio por elementos de la naturaleza.
- Ofrecer posibilidad para que los niños se involucren en actividades de cuidado de las plantas, que les permitirán aprender sobre sus requerimientos vitales y observar el crecimiento de estos seres vivos.

De acuerdo con lo anterior, el docente no debe escatimar esfuerzos por incluir plantas en la decoración de su aula. En este esfuerzo puede involucrar a los niños y padres de familia para obtener su colaboración. La satisfacción que brinda al niño cooperar con plantas para adornar el aula, aumenta lo significativo que puede resultar este elemento en la organización del espacio en el aula.

2.10 Organización y definición del uso del espacio en el aula: trabajo participativo de maestros y niños

El espacio del aula o escenario del proceso didáctico es un lugar compartido por maestros y alumnos

durante un período prolongado de tiempo: un curso lectivo de nueve meses. Sin embargo, docentes y estudiantes, ambos participantes en la "escena educativa" no comparten las discusiones sobre el uso que darán a ese espacio físico.

De acuerdo con los resultados de investigaciones en esta área, es el maestro quien define cómo se utiliza el espacio en el aula; quizás de ahí se deriva lo difícil que resulta inculcar, en el niño, actitudes y hábitos de aprecio y cuidado por las instalaciones de su sala de clase.

Todos sabemos que cuando nos involucramos en forma directa en la creación de una obra física o intelectual, a la par del sentimiento de "esfuerzo realizado" surge el de protección por la obra concretada.

La utilización eficiente del espacio en el aula debe organizarse y definirse conjuntamente entre maestros y niños. Debe basarse en un estudio de las condiciones del aula y de las necesidades del grupo y del proceso didáctico que se comparte.

Son los futuros habitantes de la casa, quienes se reúnen para aportar al arquitecto el conocimiento, que aquel no posee, acerca de las necesidades de sus clientes. Tanto los maestros como los estudiantes comparten la interacción en el aula. Son ambos, pues,

quienes deben definir su uso y colaborar en la creación del ambiente físico propicio para el aprendizaje.

Maestros y niños deben estudiar y discutir sobre las condiciones del aula:

- Área.
- Número de estudiantes en relación con esa área.
- Entradas de luz.
- Mobiliario disponible.
- Necesidades de almacenamiento de material.
- Necesidades de exposición de material.
- Zonas de tranquilidad.

Maestros y niños deben estudiar y discutir asuntos concernientes a la relación entre el espacio y el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Diferentes distribuciones de pupitres para un mejor aprovechamiento de determinadas actividades.
- Organización de rincones y centros de aprendizaje para un mejor manejo del tiempo en el aula, para el enriquecimiento del proceso didáctico y para la satisfacción de intereses particulares de los alumnos.

- Movilidad de los niños en el aula para la consecución de propósitos definidos en favor del aprendizaje y para la eliminación de las llamadas "interferencias espaciales" o "movilidad sin propósito" que provoca tantos roces entre maestros y niños e interfiere el desarrollo del contenido académico.

Estas definiciones sobre el uso del espacio en el aula son más complejas en escuelas en las cuales existe horario alterno y la misma aula es compartida por dos maestros y dos grupos de estudiantes. En estos casos, un trabajo participativo adicional debe llevarse a cabo para coordinar la labor de las dos secciones en este campo. Una coordinación y planificación institucional deben facilitar el proceso. En esas circunstancias, corresponderá al director, por lo tanto, tomar previsiones para garantizar el diálogo, la planificación y la coordinación de esfuerzos de las dos secciones, en favor del mejoramiento de las condiciones espaciales del aula.

Cómo llevar a la práctica esta propuesta de organización y definición conjunta del uso del espacio en el aula es una respuesta que tienen que construir el maestro con sus niños...

Capítulo VI

USO DEL TIEMPO EN EL AULA

1. CARACTERIZACIÓN DEL USO DEL TIEMPO EN EL AULA

1.1 Objetivos poco claros en relación con el uso del tiempo

En general, los maestros no se proponen objetivos claros para el uso del tiempo, lo cual los conduce a no planificar el tiempo, a no comunicar dichos objetivos a los niños y a no establecer límites claros en relación con el uso del tiempo en la organización del trabajo.

1.2 Distribución desproporcionada del tiempo en el aula

La proporción del tiempo que se le asigna a las actividades de la clase no toma en cuenta una secuencia adecuada, la calidad de la actividad ni su grado de dificultad. Como consecuencia se manifiesta un tiempo que les sobra a algunos niños o un tiempo que les falta a otros al realizar sus trabajos de aula.

La distribución desproporcionada del tiempo en el aula se manifiesta en la asignación de períodos muy reducidos a la interacción maestro-niño, a la explicación del tema en estudio y a las oportunidades para incorporar la experiencia del niño, en contraposición a períodos prolongados para copiar de la pizarra o del libro de texto.

1.3 Ritmo inadecuado de las lecciones

El uso inadecuado del tiempo en cuanto a su distribución se manifiesta, consecuentemente, en el ritmo de las lecciones.

Muchas lecciones muestran un ritmo lento y poco favorecedor de un ambiente propicio para el aprendizaje. Por el contrario, se propicia un clima de aburrimiento y pérdida de tiempo. Con mucha frecuencia

no hay actividades opcionales y variadas para los niños que terminan sus trabajos antes.

Tampoco se atienden las necesidades de tiempo de los niños más lentos en sus labores.

1.4 Actividades de baja calidad conducen a la subutilización del tiempo

En relación con la calidad de las actividades de aprendizaje, también se muestra subutilización del tiempo: se mantiene al niño ocupado en actividades que no favorecen aprendizajes duraderos, placenteros ni creativos.

Interesa el uso del tiempo en relación con la actividad inmediata y no en función del proceso integral de enseñanza-aprendizaje.

1.5 El abuso del control de la disciplina interfiere en el uso del tiempo

El lenguaje repetitivo con el que la maestra pretende controlar la conducta de los niños y con el cual obtiene muy pocas consecuencias positivas en el comportamiento de estos, constituye un uso del tiempo que interrumpe y obstaculiza el desarrollo de

la lección y el aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, los niños encargados del comité de disciplina desaprovechan su tiempo de estudio por controlar la conducta de sus compañeros.

1.6 Planificación del tiempo sin criterio de realidad

En la planificación del tiempo no hay correspondencia entre los programas anuales, sus planes semanales ni diarios.

No se especifica el tiempo asignado para el logro de los objetivos, las actividades del calendario escolar, ni tiempo para reuniones, actos cívicos, etc.

Es decir, el tiempo que se considera en el planeamiento no es el tiempo real. No se planifica con un criterio de realidad, por lo cual los planes resultan poco útiles para el control del tiempo en la escuela.

2. CONSTRUCCIÓN DE UN CONCEPTO DE USO EFICIENTE DEL TIEMPO

Un concepto de uso eficiente del tiempo en el aula es aquel que:

2.1 Toma en cuenta al tiempo como un elemento participante en la comunicación de la situación escolar

El tiempo es uno de los elementos que comunican en la situación escolar, dado que es un aspecto general que enmarca el acontecer del aula.

Según Verónica Edwards (1990), entre los elementos por los que pasa la mediación del maestro en la definición de la situación escolar se encuentra el modo en que él define y maneja el tiempo escolar.

El proceso de formación de los alumnos está, en parte, regulado por el tiempo: los planteamientos curriculares, los planes y programas, la organización de la vida escolar, la planificación general están en relación con metas que deben ser cumplidas en lapsos concretos.

En este sentido, el tiempo está determinado por sujetos externos al aula. No es asignado, ni elegido ni creado por los maestros ni por los niños y, por otro lado, siempre está ahí.

Sin embargo, los maestros y los alumnos son los que toman en concreto este elemento. En general, el maestro tiene mayor cuota de poder en la organización del tiempo del aula; pues es él quien controla que se cumpla, quien lo distribuye y quien puede hacer excepciones.

Los alumnos deben cumplir ciertas normas explícitas: horarios, entrada a determinadas horas, justificación de ausencias, tiempo para las obligaciones del aula, etc. Este tiempo se subordina, principalmente, a las exigencias del maestro, quien, a su vez, cumple con sistemas establecidos (Ana Cerda, 1991).

La norma escolar vincula el tiempo con la disciplina que requiere la organización del trabajo escolar. Este se debe regular diferencialmente, según la actividad en proceso. Su distribución es una medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades (Rockwell, 1986).

Esto es, los tiempos que se destinan a diversas actividades tienen significados específicos que impregnan las prácticas que allí se desarrollan.

En este sentido, el tiempo es un elemento de la clase y no puede verse aislado de los otros elementos. No es suficiente para definir por sí mismo la relación con el conocimiento ni la relación entre maestro-alumno; pero sí es un elemento del cual se hace un manejo que puede favorecer u obstaculizar estas relaciones.

2.2 Considera en la definición del tiempo escolar las necesidades de los niños

Las jornadas escolares constan de períodos anuales, semestrales, trimestrales, bimestrales, mensuales, semanales o diarios para el desarrollo de los programas.

El día escolar tiene también límites precisos, divididos en períodos de lecciones y recreos.

En general, estas son divisiones del tiempo que no pueden variar dentro de la clase, son límites definidos desde fuera del aula.

A pesar de esta fijación de límites, externa al aula, las características con que se asume el tiempo, cómo es vivido por maestros y niños en el aula, es algo que puede ser manejado internamente por el maestro.

Con frecuencia, estos elementos fijos del tiempo determinan cortes que rompen el proceso continuo de comunicación. Por esto se debe aprender a modificar progresivamente las actividades, a prever varias actividades interrelacionadas y a poder modificarlas, a veces dejando de lado elementos menos esenciales, combinando varias actividades y utilizando técnicas que requieran menos tiempo. Lo anterior, con el fin de poder prever para estos cambios

fijos (por ejemplo, timbre para recreo), tiempo antes con el propósito de generalizar, concluir o sintetizar o, para cuando "sobra" tiempo incluir otras actividades que amplíen y fijen el tema.

Por ello, aunque en estos términos el tiempo es dado desde fuera, su estructuración en la situación del aula permite la expresión de la singularidad de los sujetos (maestros y niños específicamente en cada aula). Así, el plan de lección no es algo prefijado, sino un conjunto de experiencias por realizar, según las circunstancias.

Desde luego, es necesario que exista un plan general para organizar los períodos de tiempo. Este horario u organización debe ser lo suficientemente flexible como para permitir que continúe un debate interesante y que no acabe con un timbrazo.

Siendo así, el tiempo ofrece al maestro la oportunidad de ordenar la comunicación y determinar la organización de las actividades.

En este sentido, es el maestro quien define el uso del tiempo en el aula, y si bien es cierto que la escuela requiere de cierto ordenamiento, apegarse inflexiblemente a horarios y por ejemplo, terminar de manera abrupta una discusión porque hay que cambiar de tema por asuntos de tiempo, no resulta adecuado ni incentivador para el aprendizaje del niño.

El maestro organiza la situación de la clase. Incluso en un proceso educativo de pedagogía activa el papel del maestro es central. Es él quien debe tomar las previsiones para adecuar el ritmo de trabajo a las necesidades del niño, debe adaptarse a los diversos niveles de cada uno de los grupos o niños, debe asignar espacio para las preguntas reflexivas, etc. Pero, desde esta concepción, en tanto el tiempo es pensado en función de las necesidades del niño, se puede plantear, entonces, que en estos casos el tiempo es manejado, conjuntamente, con los niños.

En resumen, el tiempo puede ser vivido solamente como imposición desde fuera cuando no se hacen las adecuaciones necesarias, según las condiciones de los niños y del maestro del aula. En el aula, el tiempo es manejado, principalmente por el maestro y, depende de si los criterios parten o no de las necesidades del niño, de si toma en cuenta el tiempo del niño, se puede hablar de un tiempo manejado en forma conjunta con los niños.

2.3 Toma en cuenta algunos aspectos relevantes en su planeamiento

Una forma de organizar el tiempo sería distribuir el período semanal, reglamentado para cada asignatura.

Y luego, para este tiempo, las actividades con las que se lograrán los objetivos.

En el control del tiempo del aula, es importante distribuir, para cada actividad el tiempo que se va a utilizar en el día.

Esa distribución debe ser flexible; debe tomar en cuenta actividades opcionales y el tiempo real del aula.

La organización del tiempo debe conducir a un desarrollo coherente de la lección, en la que se prevean actividades de inicio, desarrollo y cierre.

Además, en la elaboración del horario debemos tener en cuenta el tiempo en relación con el día escolar: por ejemplo, última lección, primera lección, lección después de educación física, etc., pues estos períodos requieren una especial atención.

Es importante recordar, en el planeamiento, que la forma en que se use el tiempo también comunica un mensaje, también comunica las prioridades que se dan en el aula.

Así, períodos largos para asuntos administrativos (recoger dinero, recoger tareas, entre otros), instrucciones, regaños, recordatorios, entre otros comunican y favorecen la dependencia. Si para la enseñanza, entendida como interacción entre maestros y alumnos en torno al contenido curricular

(Rockwell, 1986), se ocupa menos de la mitad del tiempo real del aula y, además, en este tiempo se promueven actividades de baja calidad de aprendizaje, se comunica a los alumnos que el proceso de aprendizaje no es importante y que aprender es, además, tedioso e inútil.

2.4 Considera en la organización del tiempo, la diversidad de ritmos en los niños

Se debe atender a todos los niños según su ritmo.

En el documento *"Política curricular del período 1990-1994"* (Ministerio de Educación Pública, 1991: 26) se plantea que el aprendizaje no debe estar limitado por el tiempo, pues debe tomar en cuenta características propias de la persona y su estilo de aprender:

"El educador debe estar consciente de que las desigualdades de aprendizaje en el aula, no siempre son producto de carencia de potencialidad, sino de la madurez del educando. Este aspecto —la madurez del educando— que está relacionada con el ritmo de aprendizaje, es el criterio que debe marcar la pauta en cuanto al aprendizaje y a su evaluación".

Se plantea, entonces, en el nuevo enfoque curricular, la organización del tiempo en el aula con una perspectiva que permita atender a todos los niños según su ritmo. Así, deberá prestársele la atención debida, tanto al niño de ritmo promedio, como a los que necesitan más tiempo para desarrollar las actividades y aprender, o aquellos que lo hacen en menor tiempo.

Hay que partir de que no todos los alumnos son iguales ni pueden llevar los mismos ritmos. De lo contrario se va intentando homogeneizar a los sujetos obligándolos a vivir ritmos impuestos por otros (Cerde, 1991).

Desde este punto de vista, para conducir adecuadamente al grupo, es esencial programar actividades simultáneas relacionadas con diferentes ritmos apropiados para los niños. Esta habilidad se adquiere con base en preparación, capacidad para prever necesidades y capacidad de prestar atención a dos o más aspectos a la vez.

En el control del tiempo de los niños el maestro debe prever estrategias para que los niños que desarrollen su trabajo con rapidez tengan actividades opcionales y, también, para atender a aquellos niños que requieren de mayor duración en su tarea.

Para estas tareas opcionales, el maestro debe tener actividades listas y explicaciones claras de las normas, con el propósito de que el niño sepa qué hacer en caso de dudas, problemas o cuando finalice su trabajo. No deberían existir situaciones en las que los problemas conduzcan a renunciar a una tarea demasiado ardua o a acabar un trabajo demasiado fácil y no tener nada que hacer. Los maestros deben estar preparados para enseñar, asignar tareas y vigilar su cumplimiento.

La planificación, entonces, no abarca solamente la planificación de la tarea propiamente dicha, sino también la opción de otras actividades que puedan realizarse al terminar el trabajo.

La creación de un sistema de actividades de apoyo, que debe incluir opciones que dejen libertad al individuo, es necesario para lograr que las ejecuten los alumnos una vez que hayan terminado otros trabajos. Resultan atractivas las actividades y pasatiempos para grupos pequeños.

Es importante que los alumnos conozcan las opciones a su disposición y las reglas que las rigen. Debe permitírseles ejercerlas empleando su propia iniciativa y sin tener que estar pendiente de instrucciones del maestro.

Con ello se logra que los alumnos realicen actividades productivas y que no pierdan tiempo aguardando a que el maestro les diga lo que deben hacer. Además, esta preparación reducirá el tiempo que el maestro debe dedicar a la conducción del grupo, lo cual le facilitará su labor en la atención individual y, desde luego, promoverá el desarrollo del trabajo autónomo en el niño.

En relación con el ritmo de la clase, es importante idear métodos rápidos de distribución de material para evitar desórdenes y pérdida de atención. El tiempo que se economiza se podría asignar a actividades más sustanciales del aula.

En relación con la atención individualizada, a veces serán necesarios ajustes de horario que permitan al maestro atender necesidades específicas de niños particulares.

Por ejemplo, en la escuela se podría reunir, en una de las lecciones especiales, a la mitad del grupo de dos sesiones. Estas mitades se turnarían semanalmente. Así, dos maestras trabajarían, cada una, con la mitad de su grupo, de manera que podrían prestar atención más individualizada, al menos en estos períodos, a sus niños. Por otro lado, los niños tendrán derecho, cada quince días, a una

lección en que el maestro podría atenderlos más cercanamente.

Esta salida, combinada con otras propuestas institucionales, y con el apoyo creativo del maestro, favorecerán la búsqueda de caminos que conduzcan hacia el objetivo de la atención individualizada del niño.

2.5 Organiza el tiempo en función de la calidad del aprendizaje

Como hemos observado en las páginas anteriores, la utilización del tiempo en el aula debe ser abordada desde la perspectiva de un mejor aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, no interesa el tiempo por el tiempo, sino en función de la calidad de aprendizaje que, mediante su organización, se propone a los alumnos.

La manera de vivir el tiempo no es la misma para los distintos sujetos de la clase.

El maestro debe tener una idea clara de cómo los niños utilizan el tiempo y proponer actividades que los conduzcan a una utilización eficiente de este. Para lo cual, no puede perder de vista que la

manera de vivir el tiempo de los alumnos y de los maestros no coincide necesariamente, pues el tiempo de los alumnos no tiene la urgencia de metas y plazos. El tiempo de la maestra está sujeto a la meta de cumplir programas y a la urgencia de obtener logros en términos de aprendizaje, de estos programas, por los niños. Cabe recordar que un parámetro utilizado para determinar la eficiencia del maestro es si este cumple con el programa.

Esta concepción de productividad corresponde a una posición educativa que debe ser superada, no porque el maestro no deba cumplir programas, sino porque con la discusión y el diálogo, con la manipulación directa de materiales, con el descubrimiento y el cuestionamiento, los alumnos pueden apropiarse de los contenidos de aprendizaje y, para estas prácticas, se requiere de un uso del tiempo flexible, y además esta es la única manera que hace posible el cumplimiento de programas que conlleven verdaderos aprendizajes.

Es en este sentido que la calidad de aprendizaje de los niños es un factor decisivo para determinar si se aprovecha o se subutiliza el tiempo.

Así, aunque los niños se mantengan ocupados, si la tarea no promueve un aprendizaje de calidad, se está, realmente, perdiendo el tiempo.

2.6 Toma en cuenta que el tiempo comunica y promueve valores

La particular concreción del tiempo en el aula, representa mensajes específicos con repercusiones específicas en las relaciones maestro-alumno (Edwards, 1991).

El uso del tiempo se relaciona con los contenidos y las formas que estos adquieren al ser presentados en el aula implican una determinada manera de usar el tiempo. El manejo del tiempo por parte del maestro, cómo lo distribuye en la lección, el asignar diferentes ritmos a ciertas prácticas, determina diversas importancias a las actividades. Esto es, el uso del tiempo conlleva un mensaje implícito de valoraciones.

El tiempo no solo afecta el funcionamiento de la escuela, sino también los valores de los niños.

Un maestro que hace esperar a los niños, que no define pautas en cuanto al uso del tiempo, que propone reglas que él mismo incumple, que determina tiempo para actividades de baja calidad, promueve estos valores en los niños.

Un maestro que no da espacio para el diálogo porque hay que apurarse, fomenta individuos que

en razón de la urgencia, sacrifican la posibilidad de conocer y escuchar a otros.

Si el maestro prevé tiempo para actividades académicas de buena calidad y además incluye espacios de tiempo para la discusión de temas personales,

sociales, comunales, entre otros, comunica que estas circunstancias son parte de la realidad del aula y, desde luego, promoverá, así, la posibilidad de que el niño discuta sobre su mundo y, es posible, que favorezca actitudes de autoestima por su grupo cultural.

Capítulo VII

TRATAMIENTO DE LOS COMPORTAMIENTOS EN EL AULA

1. CARACTERIZACIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS QUE SE DAN EN EL AULA

1.1 Hay desconocimiento en la escuela del contexto socio-cultural del cual proviene el niño

Por muy diversas razones, que incluyen la carga de trabajo, en muchas ocasiones el maestro o la maestra no conoce el contexto familiar y social de los alumnos. Por lo cual, la enseñanza de los contenidos

académicos carece muchas veces de la necesaria vinculación con la experiencia de los niños y se olvida que lo que un niño puede aprender no se relaciona únicamente con lo que sucede en el aula.

El apoyo que pueda recibir de los padres en aquellas áreas en las que tenga dificultades, el tiempo que pueda dedicar al cumplimiento de sus deberes escolares, los recursos y materiales educativos a los cuales tiene acceso, entre otros aspectos, afectarán las posibilidades de éxito del niño en el sistema escolar; así, todos estos elementos tienen que ver con el contexto social en el cual el niño se desenvuelve.

El hecho de que algunos niños de ciertos contextos (por ejemplo, los de zonas urbano-marginales y los de las rurales) se vean en la necesidad de asumir responsabilidades mayores a las razonables para su edad, como el cuidado de hermanitos mientras los padres trabajan, vender lotería en las calles, vigilar carros, vender flores, pedir limosna o ayudar en labores agrícolas, tiene un impacto directo en la disponibilidad de tiempo para realizar los trabajos que se le solicitan en la escuela. Más aún, las necesidades que llevan al padre y a la madre a trabajar fuera del hogar implican que cuenten con muy poco tiempo para apoyar a sus hijos en el estudio.

La ausencia del padre como corresponsable del cuidado de los niños, aumenta las dificultades que muchas familias de nuestro país enfrentan. Esto se traduce en mayores responsabilidades para todos los miembros de la familia: madre e hijos, en general.

Una problemática particular ofrece la familia que emigra del campo a la ciudad. El desconocimiento del vocabulario aceptable, de las nuevas necesidades que les demanda el medio y de los recursos para enfrentarlas, coloca a estas familias en situaciones de mayor vulnerabilidad y riesgo. Los niños de estas familias enfrentarán el desconocimiento y la incompreensión, por parte de la escuela, de las situaciones en que viven. Esto aumenta las posibilidades de que fracasen en esta y de que, eventualmente, deserten del sistema educativo.

1.2 Con frecuencia en el aula se observa retroalimentación inadecuada de la maestra hacia el niño

Se entiende por retroalimentación la respuesta del maestro ante la conducta del niño, ante la actuación de este o ante sus palabras.

Esta retroalimentación adquiere una diversidad de manifestaciones, las cuales se explicitan seguidamente.

- **Hay énfasis en la retroalimentación negativa**

El maestro está más inclinado a señalar lo malo, los errores del niño, que a indicarle a este sus aciertos en el trabajo, su buen comportamiento o sus buenas acciones.

El énfasis en los aspectos negativos proyecta disgusto, rechazo o falta de aceptación del maestro hacia el alumno y, en algunos casos, provoca en este desmotivación, resentimiento y hasta rebeldía.

- **El maestro no tiene conciencia de que las expectativas que proyecta sobre el trabajo del niño afectan su autoconcepto y sus niveles de aspiración**

En muchos casos es evidente que la maestra o el maestro tiene bajas expectativas sobre lo que algunos de sus alumnos son capaces de hacer en sus tareas, muchas veces los encasillan como alumnos revoltosos o de bajo rendimiento por

unas pocas acciones y lo proyectan en la retroalimentación que les dan.

Si los niños se ven expuestos con frecuencia a este tipo de retroalimentación de parte de su maestra, posiblemente perderán confianza en lo que son capaces de hacer, su autoestima quedará lesionada y el trato injusto que se les brinda, reducirá su deseo de participar en las actividades académicas.

Todo ello puede llevar a un niño a esperar poco de sí mismo y a plantearse metas bajas para su trabajo.

- **Cuando el maestro da retroalimentación al niño su elogio o su crítica generalmente no son específicas**

Esto resta oportunidades al niño para corregir su actuación o su trabajo, ya que el maestro expresa criterios de bueno o malo como criterios absolutos, sin precisar el señalamiento de los aspectos por mejorar, esto es, se encasilla al niño y no se promueve su superación ni se previenen actos no deseados.

- **Es frecuente que la retroalimentación del maestro censure la persona del niño y no su actuación**

Muchas veces cuando el maestro llama la atención al niño, no analiza las circunstancias que rodean el hecho y juzga a la persona del alumno. Al juzgar al niño, el maestro lesiona su autoestima, es decir, afecta negativamente el concepto que el niño tiene de sí mismo, al etiquetarlo y calificarlo, por ejemplo, de revoltoso o de desconsiderado.

Ante esta retroalimentación, es poco lo que el niño puede hacer. Las palabras del maestro no le permiten opciones, son definitivas, se refieren a su persona y tienen categoría casi de sentencia final.

Para poder evolucionar con una personalidad sana y mejorar sus comportamientos o su rendimiento, el niño necesita poseer un buen concepto de sí mismo. Tal concepto puede verse favorecido por el maestro que hace al niño observaciones específicas sobre sus actuaciones y cuida de no juzgar a su persona.

Las palabras del maestro que juzgan al niño constituyen una exageración y, llevan implícita la generalización y el traslado de lo sucedido en

un momento determinado a todas las posibles acciones del alumno, es decir, a su persona misma. El niño tal vez no es capaz de hacer un análisis consciente del trato que el maestro le brinda; pero sí es capaz de percibir lo exagerado e injusto de las apreciaciones sobre su persona. Un niño que se siente tratado injustamente puede aprender a desconfiar del criterio evaluador de su maestro y de sus propias posibilidades para impresionarlo de manera diferente. Con ello su deseo de mejorar y las acciones que efectúa para lograrlo se ven afectadas. El trato injusto desmotiva y distorsiona el concepto que el niño está formando de sí mismo.

1.3 Hay ausencia de reglas de disciplina claras para el trabajo de aula

Se inician las clases sin dar indicaciones para las tareas por desarrollar, lo cual no es una estrategia adecuada para promover un ambiente de trabajo organizado, sino más bien es una situación que se traduce fácilmente en indisciplina.

Pareciera que los niños no tienen interiorizados patrones de conducta que funcionen de manera

eficiente en el trabajo escolar. Algunos entran al aula y continúan los juegos del recreo, como si este ambiente no implicara nuevas reglas. Otros, para iniciar su trabajo dependen completamente de la maestra y de sus guías. Se puede decir que en las aulas faltan reglas sobre el trabajo que sean comprendidas y compartidas por los niños en forma clara.

1.4 Se utiliza el regaño constante como estrategia para mantener la disciplina

Si bien es muy probable que la mayoría de los niños ha escuchado las reglas en relación con el comportamiento en el aula y en los recreos, su conducta manifiesta que no las han aprendido.

A veces los niños no aprenden las reglas porque en realidad estas no tienen ninguna consecuencia.

La reacción de la maestra, de regaño, seguido de otro regaño y de la amenaza con acciones que no cumple, deja sin efecto al conjunto de reglas que constituyen el comportamiento esperado en el aula.

El regaño constante es una estrategia de disciplina muy poco eficaz. Generalmente, no logra el objetivo deseado, sino que, más bien afecta negativamente el

desarrollo de los temas en estudio y la relación de los maestros con los estudiantes.

Se ha demostrado que los niños tienden a hacer caso a personas con quienes tienen una relación cálida y afectuosa y, con el abuso del regaño, el maestro resta posibilidades para establecer buenas relaciones con sus alumnos.

Los regaños excesivos, las amenazas y el sarcasmo tienden a producir respuestas de agresión en los niños, lo que por lo general crea un círculo vicioso en la relación maestro-alumnos.

En general, el regaño constante contribuye a crear sentimientos negativos generalizados y muchas veces no queda claro, cuáles son las conductas particulares desaprobadas.

1.5 El tratamiento que da el maestro a la disciplina evidencia que no hay conciencia sobre el poder de modelaje que ofrece la conducta del maestro al niño

Se observan en algunas aulas respuestas de enojo que se acompañan frecuentemente con sarcasmo o amenazas. Este trato tiende a producir respuestas agresivas o desafiantes por parte del niño. Debido a

esto el maestro se constituye en un poderoso modelo de aprendizaje del enojo como respuesta a los problemas.

El uso del castigo como reacción al enojo provocado por una conducta indeseable no constituye una forma eficiente de afrontar los problemas del aula, y enseña al niño también maneras inadecuadas de enfrentarlos.

1.6 Se utilizan estrategias inadecuadas para controlar la conducta de los niños

Al atender problemas de disciplina, muchas veces el maestro no es firme y no detiene inmediatamente las conductas inadecuadas.

Dirige al niño amenazas que no cumple. Lo apunta en la pizarra, utiliza mensajes indirectos con sarcasmos y burlas que a veces resienten al niño, provocan su rebeldía y lesionan la credibilidad del maestro.

1.7 Las sanciones y medidas disciplinarias no brindan a los niños la oportunidad de reflexionar sobre su actuación

No se pregunta sobre los móviles de las conductas a los protagonistas, ni se escucha el punto de vista que podrían aportar.

Las sanciones no guardan relación con las faltas cometidas, ni permiten a los niños comprender cuáles son las consecuencias de sus conductas inadecuadas, tanto para sus compañeros, como para el ambiente de aula.

1.8 Algunas veces se expulsa al niño de la clase como forma de controlar la disciplina del aula

Como ya se señaló, en lugar de acciones firmes e inmediatas por parte del maestro para evitar una mayor desorganización en el aula, se emplean muchas veces estrategias inadecuadas para controlar la conducta de los niños. Una de ellas es su expulsión de la clase.

Una serie de inconvenientes se derivaron de la acción de expulsar al alumno del aula:

- El estudiante se vio privado de la posibilidad de participar en otros aprendizajes propuestos por el maestro.
- El alumno fuera del aula causó otro tipo de problemas, sin que el maestro se diera cuenta.

- Esta medida de castigo reforzó en algunos casos la conducta inadecuada, ya que el alumno manifestó su deseo de participar en situaciones que promovieran su expulsión, con el propósito de ausentarse de la clase.

1.9 Se reacciona en forma diferente a las transgresiones de niños y niñas en el aula

Como ya se ha anotado, para que las reglas de disciplina funcionen, estas deben no solo ser conocidas por los niños, sino también deben tener consecuencias claras y firmes de su transgresión.

Es importante analizar la forma en la que la maestra atiende las transgresiones de los niños y niñas en el aula, pues estas acciones no solo se constituyen en modelos para los demás, sino que la atención que reciben los niños de parte de la maestra, se convierte en un refuerzo para el futuro.

Se observa que la maestra les presta más atención a los varones que transgreden las normas de la clase, lo cual contrasta claramente con su respuesta ante el problema que se presenta con las niñas, con quienes, generalmente, la maestra utiliza la sanción verbal basada en la normativa social de

lo que es aceptable para "las niñas", sin detenerse a analizar la situación que se plantea.

Es muy probable que conductas tales como gritar y pelear no sean adecuadas para ningún miembro del aula: ni para la maestra, ni para los niños, ni para las niñas. Es posible también que sea muy importante detenerlas antes de iniciar cualquier otra acción correctiva. Sin embargo, no resulta adecuado sancionar con mayor fuerza cuando son las niñas las que transgreden, o ubicarlas como conductas mal vistas solo en las mujeres.

Es bien sabido que ni el autoritarismo ni la permisividad son estrategias eficaces para lidiar con los problemas de disciplina en el aula. Pero tampoco es adecuada la expresión de patrones diferenciados de socialización, en los cuales se manifiesta preferencia para aceptar la transgresión de los límites por parte de los alumnos, y una mayor exigencia de obediencia y sumisión para las alumnas.

Este tipo de comportamiento de los maestros ha sido observado en otros contextos culturales, y es importante que los docentes estén atentos a sus actuaciones en relación con el tratamiento que den a la conducta de los niños y de las niñas en el aula; ya que estos tratamientos pueden limitar las posibilidades de desarrollo de los niños de ambos sexos.

1.10 Se propicia la formación de un niño dependiente

Con mucha frecuencia se observa un uso del lenguaje que tiene como fin una conducción rígida y de control en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de órdenes que se conciben como tales y no se discuten.

El énfasis en el cumplimiento de estas órdenes lleva, muchas veces, a tratar las interacciones de los niños o sus intervenciones como interferencias y se genera un clima en el que se propicia el acatamiento de órdenes y no se acogen las iniciativas del niño, con lo cual se promueve su dependencia del maestro y se le restan posibilidades para asumir actitudes autónomas y creativas.

Algunas veces se observa falta de aprecio de la maestra hacia el criterio empleado por el niño para realizar su trabajo. Ello podría conducir a que el niño no desee tomar más el riesgo de manifestar su creatividad en el futuro, y se pliegue a situaciones de inseguridad, en donde su trabajo es consultado continuamente con la maestra, para verificar si este llena o no las expectativas de ella, lo cual crearía gran dependencia del niño hacia la maestra.

También se manifiesta falta de flexibilidad y de consideración a las necesidades individuales de los niños, quienes muestran diferentes ritmos para llevar a cabo las actividades de aprendizaje: algunos son más rápidos que otros en el cumplimiento de las tareas asignadas.

Si bien es cierto que la maestra tiene que establecer límites para la conclusión de las diferentes actividades de aprendizaje planeadas para la lección, es importante que permita a los niños la satisfacción de finalizar la tarea que se les asignó. Ello les proporciona una sensación de logro, la cual les produce seguridad y estimula su iniciativa para emprender otras tareas en forma autónoma y exitosa.

Para que el maestro promueva este ambiente de autonomía en el aula, es importante que él ofrezca alternativas de aprendizaje a los niños que terminan sus trabajos más rápidamente, de manera que aquellos más lentos, también puedan cumplir con sus tareas.

Es común que se acepte solo como respuestas válidas y posibles las que convergen con el criterio de la maestra y se rechacen las que resultan de la naturaleza observadora, creativa e inquieta del niño. Se pierde, así, la oportunidad para promover

seguridad y autonomía en el comportamiento y aprendizaje del niño.

Otra forma que adquiere la promoción de la dependencia del niño es el abuso de guías en las actividades de aprendizaje por parte de la maestra.

En la experiencia de aula que nos ocupa, la maestra generalmente dirige la actividad de los niños paso a paso. Para ello utiliza, con mucha frecuencia, estrategias de control y de regaño, lo cual refleja la preocupación del maestro porque los niños avancen en la tarea de manera homogénea, acatando sus órdenes, sin tomar en cuenta su ritmo de acción.

La maestra se apropia del espacio verbal, en la interacción que se lleva a cabo entre ella y los niños. Da instrucciones repetitivas mientras que los niños se limitan a contestar sus órdenes, utilizando para ello monosílabos o frases cortas.

Esta forma repetitiva y monótona que emplea para dar instrucciones, no permite a los niños llevar a cabo su trabajo de manera libre y creativa.

Así, la maestra propicia la dependencia de los niños, cuando ella hace abuso del empleo de instrucciones reiterativas y utiliza un estilo controlador en la conducción del trabajo en clase. La actividad del

niño se limita a seguir órdenes, lo cual le reduce espacios para llevar a cabo el trabajo de una forma independiente.

Es de esperar que los niños, ante un estilo de enseñanza de la maestra demasiado directivo, rígido y controlador, se manifiesten inseguros en el trabajo que realizan. Así, ellos demandan que el maestro les avale su trabajo constantemente por temor a equivocarse y ser sancionados.

Es importante observar que también se dio la situación contraria. La falta de instrucciones claras es, también, otra forma generadora de dependencia.

1.11 No se favorece el trabajo cooperativo

Algunos arreglos de aula distribuyen a los niños en grupos. No obstante, este detalle no es suficiente para garantizar un trabajo cooperativo o un trabajo en grupos, si las interacciones de los niños no son necesarias para el cumplimiento de la tarea.

Con frecuencia, los niños están agrupados para un trabajo que cada quien resuelve de manera individual, en el cual no se plantean metas comunes para cada grupo, no se asignan responsabilidades

individuales que, una vez cumplidas e integradas, permitan resolver un problema en común o lograr un objetivo.

No se prevé la participación de cada uno de los miembros del grupo, de acuerdo con las posibilidades de cada niño y según las responsabilidades asignadas, de manera que no se favorece el desarrollo de valores que supone un trabajo cooperativo no son aspectos de los cuales la maestra parezca percatarse. Se inhiben, más bien, las posibilidades de cooperación en las que un niño ayuda a otro en el aprendizaje, pues se parte de que las interacciones de los niños entre sí conducen a la indisciplina del grupo y siempre ocurren sobre aspectos ajenos al aprendizaje del contenido académico.

Se observa una conceptualización del trabajo de la escuela como favorecedor del individualismo, con niños callados y centrado en el maestro como fuente de saber y de enseñanza. Pareciera que cuanto más silenciosa, mejor funciona la clase. Siendo así, desde este concepto, la maestra ni siquiera se plantea que la interacción entre los niños pueda referirse a otros ámbitos que no sean la indisciplina, como, por ejemplo, podría ser que un niño ayude académicamente a otro.

El niño que enseña podría sacar tanto provecho de la experiencia de enseñar, como el que es ayudado, de la instrucción que recibe.

Las oportunidades que se derivan para facilitar un manejo de aula en el que la maestra pueda apoyarse en otros niños, en el que los alumnos experimenten, enseñando con sus propios procesos a sus compañeros, y en el que los niños incorporen, en prácticas concretas, valores tales como la solidaridad y la aceptación de las diferencias, no tienen cabida en la mayoría de las lecciones.

1.12 Las conductas del niño en la escuela muchas veces encubren situaciones difíciles de su contexto familiar

Con frecuencia los niños que enfrentan situaciones difíciles en el hogar —como el abuso físico o sexual del cual son objetivo—, por lo cual desarrollan problemas disciplinarios en la escuela.

Esas conductas difíciles en el aula a veces se acompañan de ausentismo, que generalmente no es justificado por sus familiares.

Otra manifestación de que las cosas no marchan bien en el contexto familiar está constituida por la

conducta agresiva del alumno en el aula, la cual adopta diferentes formas: agresividad verbal, agresividad pasiva, agresividad física.

Casi nunca estas manifestaciones o conductas del niño son vistas como indicadores de que puede estar sufriendo algún conflicto familiar y el maestro no ahonda en el problema, más allá de la atención inmediata y a veces inadecuada del disturbio que se suscita en el aula.

1.13 Es insuficiente el conocimiento de los niños difíciles por parte del maestro y el contacto que se entabla con los padres de familia

La maestra no obtiene suficiente información de los "niños difíciles" de su aula; no dedica el esfuerzo requerido para entrevistarlos con el fin de conocer los motivos que subyacen a sus actuaciones desagradables.

Tampoco es suficiente el esfuerzo que se realiza para acercarse al padre de familia. Ante la falta de respuesta de los padres por comparecer a la escuela, no se intentan otras alternativas.

No se logra abrir este canal de comunicación padre de familia-maestro y esto contribuye a que se desconozca la realidad en que vive el niño.

A veces se culpa a los padres de familia por los problemas que presenta el niño en el aula. Este enfoque no ayuda a que se pueda establecer un canal de comunicación con la maestra, basado en un vínculo de confianza, colaboración y apoyo mutuo.

1.14 En la relación con los niños difíciles, muchas veces se establece, entre maestra y alumno, una comunicación basada en una relación de rechazo y rebeldía

Rechazo por parte del maestro ante las conductas agresivas del niño y rebeldía de parte de este contra la maestra, por sus respuestas.

Esto crea un clima de tensión, indisciplina e interferencia en el aula.

Muchas veces se llama la atención al niño frente a toda la clase en lugar de hacerse en privado.

Las palabras que utiliza la maestra para llamar la atención al niño difícil son, en algunas oportunidades, humillantes y descalificadoras, lesionan la autoestima de este y pueden reforzar su conducta de forma negativa.

1.15 No se aprovechan los conflictos provocados por los "niños difíciles" para favorecer el desarrollo de elementos formativos y valores en el alumno

No se utiliza el conflicto que se provoca en el aula con la actuación de los "niños difíciles" para discutir con todos los alumnos la dimensión social del problema dentro del contexto del aula.

Se pierde, entonces, la ocasión de analizar lo vivido en términos de los valores que deben prevalecer en la convivencia positiva de la clase y también se pierde la oportunidad de aprovechar la experiencia de los otros y las resoluciones de conjunto para aplicarlas a las circunstancias personales.

No se observó que el maestro reflexionara con sus alumnos acerca de cómo la conducta incorrecta de un niño altera las reglas de convivencia en la clase.

Por ejemplo, ante un robo sucedido en el aula se pudieron haber discutido aspectos tales como:

¿Qué pasa cuando un compañero del aula roba?

¿Será correcto o incorrecto ese comportamiento? ¿Por qué?

¿Cómo afectan a los demás las conductas del compañero que roba?

Esta discusión hubiera posibilitado una reflexión sobre el respeto a la propiedad privada, la pérdida de confianza dentro de los integrantes del grupo, la credibilidad de los individuos.

Para que los niños puedan llegar a la comprensión e interiorización de los preceptos morales, es necesario partir de lo concreto, de lo cotidiano, de lo que se vive y se experimenta en el aula.

De las interacciones entre niños y maestros y de las estrategias aplicadas a la resolución de conflictos, los niños reciben mensajes implícitos a partir de los cuales ellos van formando sus valores. Estos no se forman con discursos, sino con vivencias.

Como ya se señaló, hubiera sido beneficioso para los niños reflexionar sobre cómo la conducta incorrecta de un niño altera las reglas de la convivencia en la clase.

1.16 Algunos niños del aula manifiestan inquietudes sexuales inadecuadas

Estas situaciones se presentan, principalmente, en los niños de mayor edad con respecto al grupo, es decir, en los repitientes.

El contexto social y cultural en el cual se desarrolla el niño afecta su actitud hacia la sexualidad.

En nuestra cultura, hay aspectos en cuanto al sexo que son aceptables y hasta bien vistos cuando se trata del varón. Estas mismas conductas, en relación con las mujeres, son percibidas negativamente. Es así como la sociedad refuerza y asigna los "roles" sexuales para los hombres y las mujeres.

Por ejemplo, se espera que en materia sexual, los hombres tomen la iniciativa, sin considerar la anuencia o aceptación de la mujer. Se parte de esta situación y se llega a abusos en los cuales la toma de iniciativa se transforma en grosería y en acoso. Así, la costumbre de expresar piropos para demostrar admiración a las mujeres, se convierte, muchas veces, en expresiones de chistes soeces y frases ofensivas a la dignidad de las mujeres.

En este sentido, algunos niños en la escuela reflejan esa asignación de "roles". Puede ser que ellos vean ciertas conductas como algo normal y apropiado, y no se hayan planteado nunca cómo son percibidos por las niñas y por los otros compañeros.

1.17 El maestro no está preparado para afrontar y canalizar adecuadamente las inquietudes sexuales de los niños

Por el problema de repitencia, que se da con algún énfasis en algunas escuelas ubicadas en comunidades urbano-marginales, interaccionan en una misma aula niños de diferentes edades.

Esto dificulta la atención que el maestro puede brindar a las inquietudes sexuales de los niños de acuerdo con la edad.

Hay desconocimiento en el maestro de los principios de educación sexual que le permitirán orientar adecuadamente a los niños. Sus respuestas evasivas a preguntas de los alumnos, sus reacciones ante manifestaciones inadecuadas de la sexualidad en el aula son evidencias de que el maestro posee pocos conocimientos en este campo.

Así, por ejemplo, ante un niño que tocaba las piernas de sus compañeras y a veces les hacía señas soeces, la maestra aconseja a sus alumnas que griten cuando suceda algo parecido, para que los demás compañeros se den cuenta y el niño se avergüence.

Es decir, utiliza la sanción social como forma de prevención y desaprovecha la oportunidad para dar orientación sexual a partir de lo sucedido.

Este tipo de sanción social ofrece la limitación de que favorece que se estigmatice y se etiquete al niño.

El maestro manifiesta no haber reflexionado sobre preguntas como las siguientes y otras similares:

¿Cuáles son las actitudes que respecto de la sexualidad aprenden los niños y las niñas en nuestra cultura?

¿Por qué un niño irrespeta a sus compañeras?

¿Por qué ellas reaccionan con vergüenza?

2. CONSTRUCCIÓN DE UN TRATAMIENTO MÁS EFICIENTE DE LOS COMPORTAMIENTOS

Se plantea que los comportamientos eficientes son aquellos que:

2.1 Incorporan a la escuela el conocimiento del contexto sociocultural del niño

Una clase en la cual los niños tengan la oportunidad de integrar sus experiencias cotidianas en el

aprendizaje de nuevas temáticas, constituye un requisito fundamental para desarrollar las posibilidades cognoscitivas y sociales de los niños.

El maestro podría tratar de indagar el origen del vocabulario de los estudiantes, y ayudarles a incrementar sus conocimientos, sin tener que rechazar las informaciones que sus alumnos poseen. Es importante que la escuela ayude al niño a apreciar las diferencias que existen entre ellos como tales, pero no a estigmatizar lo diferente como deficiente.

Los niños que integran un aula vienen a la escuela con conocimientos y experiencias diversas que dependen en parte del contexto del cual provienen, y la maestra tiene la posibilidad de construir espacios donde esa diversidad contribuya a enriquecer la experiencia de todos, o de transmitir actitudes discriminatorias en relación con las experiencias de niños provenientes de contextos menos favorecidos.

Los alumnos pueden aprender los valores sociales que la escuela quiere promover, sin tener que rechazar o desvalorizar su propia experiencia, no importa cuán diferente sea esta, pues esto conlleva muchas veces el desarrollo de un sentido de desvalorización de sí mismos.

La base de un ambiente de aprendizaje democrático es el respeto por la diversidad de los alumnos y de los maestros, ambiente en el cual los derechos se fundamentan en los deberes y viceversa.

2.2 Favorecen una retroalimentación orientada hacia el mejoramiento del trabajo y la conducta del niño

¿Qué se entiende por retroalimentación en el aula?

Vamos a entender por retroalimentación el mensaje de retorno o respuesta del maestro, ante la conducta del niño, ante la intervención oral del niño, ante el trabajo realizado por este.

A partir de este concepto, puede afirmarse que muchas de las interacciones que se establecen entre el maestro y el niño se llevan a cabo por medio de la retroalimentación que el docente brinda a sus alumnos.

Podría pensarse que la retroalimentación acerca del trabajo realizado por el alumno es la más importante en nuestras aulas, claramente comprometidas con el desarrollo académico del estudiante. Sin embargo, se ha comprobado que en la realidad el

maestro da mensajes de respuesta al niño orientados con mayor frecuencia hacia el control de la conducta de este, y no hacia el mejoramiento del trabajo del alumno. (Rojas y otras, 1989)

La retroalimentación acerca del trabajo ha adoptado criterios rígidos y globales de corrección e incorrección; el maestro indica al niño si lo realizado está bueno o está malo.

Este tipo de retroalimentación ha cumplido una función más evaluativa que formativa y ha fomentado la dependencia, con el establecimiento entre maestro y alumno de una relación similar a la de un individuo frente a un juez. El "bueno" o "excelente" que coloca la maestra en los cuadernos se ha convertido, para el estudiante, en una finalidad en sí misma, sin la cual no confía en lo acertado de su trabajo, ni siente satisfacción por la labor cumplida.

La retroalimentación acerca del trabajo debe cambiar, modificar esa relación de dependencia para inducir al niño a la reflexión y al análisis de su propia labor. Debe incitarlo a ampliar sus conocimientos y brindarle información específica sobre aspectos concretos susceptibles de mejoramiento, en vez de observaciones escuetas y generales de corrección o incorrección.

Lo mismo puede apuntarse con respecto a la retroalimentación brindada sobre la conducta del niño. Esta debe aportar algo más que el regaño, o la llamada de atención, debe promover la comprensión del niño sobre lo actuado, sobre las consecuencias de lo hecho para él y para los otros, y mejorar su autocontrol. Observaciones específicas, acompañadas del análisis pertinente, que conduzca a la búsqueda de soluciones y mejoras, son necesarias para que la retroalimentación contribuya al mejoramiento del trabajo y de la conducta del niño.

2.3 Estimulan la participación del niño por medio de la retroalimentación que brindan

El estímulo a la participación resultaría efectivo si, por medio de la retroalimentación, la cual de hecho es necesaria para el desarrollo fluido de los procesos del aula, se permitiera al estudiante el aporte a la clase de sus experiencias, vivencias y puntos de vista. Cuando se nos permite hablar de lo que conocemos y es significativo para nosotros, se incrementa nuestro deseo por participar.

También dentro de este estímulo sería importante considerar una real y consciente acción del docente

para dar retroalimentación a todos sus niños y no solamente a un sector de ellos, porque tomar en cuenta a todos los alumnos ha sido un lugar común en educación, siempre presente en el "discurso educativo", pero no siempre llevado a la práctica por los maestros en el aula.

Si somos conscientes de que el niño es fundamentalmente una persona y que, en tanto persona, es durante una época de su vida, un estudiante, entonces estaremos conscientes de que la participación de los niños en el aula se vería estimulada, si se abren espacios en la clase para establecer interacciones con el niño no solo de índole académico, sino también de índole personal: una retroalimentación que toma en cuenta esos aspectos puede contribuir al establecimiento de tales interacciones y, por lo tanto, puede contribuir al estímulo de la participación.

2.4 Buscan desarrollar sentimientos de autoestima por medio de la retroalimentación que brindan

Para que la retroalimentación sea estimulante para el alumno, el maestro debe rescatar y señalar los aciertos del niño y no solo sus errores.

Van Pelt (1986:32) plantea:

"Los sentimientos que surgen cuando se realiza algo bien promueven los sentimientos de suficiencia".

El niño debe recibir retroalimentación cuando realiza correctamente un trabajo o tiene una iniciativa positiva para el desarrollo de la labor académica o del bienestar en el aula.

Al respecto Van Pelt (1986:32) en la obra citada señala:

"La productividad, las realizaciones y la creatividad promueven los sentimientos de dignidad personal."

Con bastante frecuencia el maestro se acostumbra a dirigirse al niño, cuando nota algo por mejorar en su trabajo o algún elemento por corregir en su conducta y se olvida de señalar a este con la misma frecuencia, los aciertos o los logros que percibe en lo que él hace o dice.

El maestro puede reforzar el respeto y la confianza del niño en sí mismo, cuando le dice al niño expresiones como estas:

- *"Esta mañana hiciste bien los problemas de matemática, parece que ya estás superando esa dificultad."*
- *"Su dibujo de la comunidad es realmente original y cuidadoso, incluyó muchos elementos en él, se ve que lo estabas haciendo con gusto."*

Retroalimentación para proteger la autoestima del niño: censura sobre sus actos y no sobre su persona.

El respeto de sí mismo se aprende. Generalmente, evoluciona a partir de las interacciones diarias del niño con otras personas. El niño desarrolla sentimientos positivos o negativos acerca de su persona, basándose en la suma total de sus experiencias de vida. En estas experiencias de vida, son importantes los mensajes de aceptación, rechazo o valoración justa, recibidos de parte de los adultos que rodean al niño.

El maestro es una fuente de mensajes de este tipo. En la retroalimentación que brinda al niño, la mayoría de las veces, sin pretenderlo, envía a este mensajes de aprecio o de disgusto, de rechazo o de aceptación, sin darse cuenta de

los efectos que sus palabras y acciones producen en sus alumnos.

Es importante que el maestro esté consciente del impacto que sus observaciones producen en el concepto que el niño está formando de sí mismo, y que procure proyectar valoraciones justas y específicas ante la actuación de sus alumnos y no generalizaciones que trasciendan los hechos para dirigirse a la persona.

Una de las actuaciones del maestro para con el niño, que deja en este la sensación de que es rechazado y lesiona fuertemente su autoestima, es la censura hacia su persona y no hacia sus actos. Es frecuente que nosotros como padres o maestros, sin darnos cuenta, incurramos en este error y regañemos al niño, dirigiendo el regaño hacia su persona y no hacia su actuación. Así, ante el ruido que efectúa el hijo, jugando bola, mientras la madre descansa, esta responde con impaciencia:

—*¡Sos un desconsiderado, no puedo descansar ni un momento cuando vos estás cerca!*

De igual manera, el maestro regaña al alumno que agrede a un compañero:

—*¡Usted es un gran peleón! ¡Siempre anda buscando problemas!*

Ni la madre se refiere, en forma específica, a la interferencia que representa para el descanso de una persona jugar bola cerca ni el maestro se refiere, concretamente, al hecho de agresión. Este maestro no analizó el hecho, ni lo que este hecho representa: irrespeto a un compañero, riesgo de ocasionar daño físico a otro, transgresión de las normas de convivencia en la escuela.

Ambos juzgan inmediatamente a la persona del niño calificándolo, una de desconsiderado y el otro de peleón.

La censura de la persona y no del hecho deja al regañado sin opciones para su mejoramiento. El niño tratado en esa forma puede llegar a tener sentimientos de culpa y creer que siendo un “desconsiderado” o un “peleón” es poco lo que puede hacer para que se piense diferente de él.

Es, entonces, importante que los regaños o llamadas de atención del maestro no condenen al niño, sino que se refieran al comportamiento inaceptable y a las consecuencias que este acarrea al alumno y a los demás. Con ello se establece una diferencia necesaria entre la persona del alumno y su conducta.

2.5 Proyectan expectativas positivas acerca del rendimiento y conducta del niño

Se afirma que existen efectos en el rendimiento y conducta del niño causados por lo que el maestro espera de él, es decir, por sus expectativas.

Con respecto a este tema, Rosenthal (1969:87), quien se ha dedicado al estudio de esta cuestión, indica que esos efectos de las expectativas de los maestros:

"no son más que un caso específico de un principio mucho más general: en el curso de las relaciones interpersonales es frecuente que la expectativa que una persona tiene del comportamiento de otra, puede llegar a convertirse en factor determinante del comportamiento de la segunda".

De esa forma, si un maestro piensa que su alumno es incapaz de mejorar sus notas en matemáticas o de comportarse bien en clase y proyecta estos pensamientos a su alumno con la retroalimentación que le brinda, evidenciando las bajas expectativas que tiene sobre lo que él puede hacer, es muy posible que esto influya en el estudiante y que él tienda a comportarse de acuerdo con esas expectativas.

De estas ideas ha surgido el término de "profecías interpersonales autosatisfactorias" para indicar cómo se condiciona, consciente o inconscientemente, la conducta de un sujeto, de acuerdo con lo que se espera de él, de una manera tal, que lo lleva al cumplimiento de ese marco de referencia en donde se le colocó.

Esto sucede porque, con el tiempo, las expectativas que el individuo recibe sobre él, influyen en su autoconcepto, en su motivación para el logro y en sus niveles de aspiración.

En relación con las investigaciones al respecto, Rosenthal y otros (1981) señalan:

"Con más frecuencia de la que se podría atribuir al azar, cuando aumentan en el maestro las expectativas de mejor rendimiento de sus alumnos, descubrimos una correspondiente mejoría en el grado de desempeño y de inteligencia en el aprendizaje de símbolos, en el comportamiento en el aula y hasta en la destreza para la natación."

En relación con lo expuesto, no se trata de ignorar el impacto que las actuaciones de nuestros alumnos van dejando en nosotros, sino de proteger-

nos conscientemente de lo que comúnmente se llama "encasillar al alumno", cambiando incluso nuestro trato hacia él y, sobre todo, guardarnos de manifestarle constantemente esas percepciones negativas que poseemos sobre su persona.

Debemos procurar considerar al alumno dentro del contexto de cada situación particular y utilizar los descubrimientos de la psicología, en cuanto a la influencia de las expectativas de una forma favorable, por medio del establecimiento de la retroalimentación positiva.

Debemos recordar la aseveración de Thomas L. Good (1981:1):

"Los estudiantes de los que se tienen altas expectativas, llegarán a tener rendimiento alto; los alumnos de los que se tiene bajas expectativas disminuirán su rendimiento y con el tiempo, el rendimiento y la conducta se adecuarán más y más a las expectativas del maestro".

2.6 Tratan de animar al niño en lugar de regañar

Invitar al niño a la superación debe ser una de las metas de la retroalimentación que brinda el maestro al alumno. Brophy y otros (1980:306) señalan:

"... los maestros deben tratar a sus alumnos como si ya fuesen la clase de persona que quieren que sean o por lo menos reconocer que se esfuerzan por alcanzar este ideal".

Frases con la propuesta de animar en lugar de solo regañar serían:

- *Fernando, este microscopio puede romperse, debes tener al usarlo, un cuidado similar al que pusiste al utilizar el cronómetro del profesor de educación física en nuestras competencias.*
- *Patricia, te has superado mucho en el trato con tus compañeros; debes manejar mejor tus relaciones con Marcela. ¿No crees que sus actitudes a veces negativas son comprensibles debido al accidente reciente que sufrió?*

Es importante dirigirse a los alumnos como personas provistas de responsabilidad, o por lo menos, como personas que mostrarán responsabilidad en lo sucesivo. La retroalimentación que anima, en lugar de solo reprender, proporciona una orientación positiva, ya que supone que la conducta del alumno puede mejorar.

2.7 Procuran inducir a la reflexión en lugar de ordenar

La retroalimentación que da elementos para que el niño piense, permite la participación del alumno, la comprensión de los aciertos y errores concernientes a su trabajo o a su conducta y la interiorización de las normas para la convivencia positiva.

De acuerdo con el criterio de diferentes psicólogos, la mayoría de las respuestas autocráticas son ineficaces. Aunque en algunas oportunidades producen un acatamiento aparente de la orden, con frecuencia propician rebeldía, desde de venganza, falta de autodisciplina y deseo de hacer trampa.

Un ejemplo de una respuesta autocrática lo encontramos en el maestro que responde a la reiterada indisciplina de sus alumnos con un deseo de enfatizar el poder de autoridad personal e indica:

—¡Deben cumplir mis órdenes porque yo lo digo y aquí yo soy el maestro!

En lugar de utilizar frases parecidas a la anterior el maestro debe procurar inducir a la reflexión a sus estudiantes, por medio de la retroalimentación que les brinda.

Esta reflexión que se induce puede adquirir varios sentidos, de acuerdo con la situación comunicativa en la cual se inserta:

- reflexión acerca de las consecuencias lógicas de nuestras acciones,
- reflexión acerca de cómo se afecta a otros con nuestros actos,
- reflexión que conduzca a la exploración de alternativas,
- reflexión que promueva la comprensión y toma de conciencia de nuestros aciertos y nuestros errores en el trabajo académico.

Un ejemplo de este último aspecto puede apreciarse en la retroalimentación que el maestro brinda a su alumno en la interacción siguiente:

Jacinto, un niño de segundo grado, le dice al maestro:

—Maestro, mire mi proyecto de la comunidad.

Maestro: —¡Qué interesante la forma como confeccionó los árboles! ¡Se ven muy bonitos!

En cuanto a la totalidad del proyecto ¿Está satisfecho con su trabajo? ¿Lo consideras completo?

De esta interacción del docente puede inferirse que el maestro nota algunos faltantes en la maqueta sobre la comunidad que realiza Jacinto, pero en lugar de dar una orden para que esta sea completa, le dirige al niño algunas preguntas para que él reflexione sobre esto y sea la respuesta a su propia reflexión la que lo conduzca a completarla. Habrá en el aula múltiples oportunidades para que el maestro aplique este tipo de retroalimentación que lleva al niño a reflexionar con los diferentes sentidos que tal reflexión puede adoptar. No dudemos en hacerlo, si deseamos mejorar la motivación de nuestros estudiantes.

2.8 Favorecen la construcción e “internalización” de reglas para el establecimiento de un sistema de disciplina

La construcción de un ambiente apropiado para el aprendizaje en el aula requiere de una organización eficaz de las tareas por realizar y de la construcción e “internalización” de las reglas apropiadas, para que se pueda promover el desarrollo de estudiantes autónomos que disfruten las tareas escolares.

Sin embargo, es normal que, a pesar de los esfuerzos y logros del maestro en ese sentido, surjan

en la clase problemas en relación con la disciplina de los alumnos. Es normal enfrentar problemas en disciplina porque:

- El proceso de desarrollo de los niños es un proceso del crecimiento en el que los niños aprenden a establecer su independencia y autonomía con respecto a los demás.
- En ocasiones, la vida cotidiana lleva, necesariamente, a disputas o desacuerdos, pues las personas somos diferentes, tenemos necesidades y deseos distintos que a veces chocan.
- Los niños no siempre saben con claridad lo que consideramos bueno o malo, por eso pueden actuar de maneras no aceptadas sin tener ni la conciencia ni la intención de causar un problema.

Al referirnos a la disciplina en el aula, generalmente hacemos alusión a la transgresión de las reglas o normas de conducta aceptables en el contexto escolar. Algunas veces esas normas son explicitadas por el maestro; otras veces son construidas conjuntamente con los niños y en muchas otras ocasiones, son reglas implícitas, no expresadas verbalmente, y que se espera que los niños conozcan.

Si se desea establecer un sistema de disciplina en el aula, debe trabajarse con un enfoque de prevención y no de sanción.

Dicho sistema de disciplina debe buscar:

- el establecimiento de formas de organización en el aula, favorecedoras de la socialización y el aprendizaje
- la formación de valores morales
- la formación de la conciencia en los alumnos

Establecimiento de formas de organización en el aula

Una meta de la disciplina en el aula es crear una forma de trabajo en la cual, las tareas (contestar una pregunta, ir al baño, comer con educación, etc.) pueden ser hechas de la manera más eficiente. Desde este punto de vista, la disciplina es un elemento necesario para que la vida escolar se lleve a cabo con mayor facilidad. El meollo aquí no son los aspectos morales involucrados, sino fundamentalmente los de organización.

Esta tarea de organización involucra varias dimensiones, algunas de las cuales tienen que ver

con el uso del tiempo, uso del espacio, estructuración adecuada de la secuencia de la lección, buen empleo de los recursos didácticos, oportunidades de participación para los niños y las niñas, etc. Es decir, todos los elementos que conciernen a una planificación adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra dimensión necesaria para la mejor organización del trabajo en el aula la constituye el establecimiento de reglas que sean claramente entendidas por los niños: no sirve ni la ambigüedad, ni el renegociarlas cada vez que se presente un problema. Es beneficioso tener reglas o convenciones sociales bien claras, aunque se trate de asuntos sencillos, por ejemplo, quién debe entrar primero a una reunión, cómo solicitar ayuda si no se comprende algo...

Un segundo aspecto de estas reglas es que hay situaciones en las que la obediencia inmediata es necesaria; por ejemplo, si un niño agrede a otro en forma peligrosa para su integridad física, es necesario detener esa acción de inmediato y explicar después las razones.

En general, es mejor que la disciplina funcione rápidamente para lograr resultados. El uso de discusiones prolongadas en estos casos tiende a asociarse con interacciones emocionales negativas, de irritabilidad y enojo que no ayudan a nadie.

Como guía general podemos decir que debe haber el mínimo de reglas necesarias para trabajar bien, las intervenciones del maestro deben ser limitadas, (pocas), pero cuando necesite actuar debe hacerlo con firmeza y claridad. Las acciones y palabras deben indicar qué es lo que se requiere del niño y no reflejar solamente un enojo general o la impaciencia del maestro. Desaprobar claramente la acción ayuda; criticar globalmente al niño no ayuda.

Formación de valores morales

El establecimiento de un sistema de disciplina es también una manera importante de manifestar o transmitir la propia visión de "bueno" y "malo", y así tener un impacto en los valores morales de los hijos o los alumnos.

Los valores no se derivan solamente de lo que las otras personas dicen, sino que se relacionan también con los valores que se perciben en sus actuaciones. No es que uno necesariamente imita todo lo que ve, o que los niños siguen siempre a los adultos, sino que los valores que aprenden se derivan de las experiencias y las percepciones de lo

que los otros hacen, aun cuando aquellos no sean conscientes de que lo hacen.

En este sentido, es importante mencionar que no hay que conceptualizar como asuntos de transgresión moral situaciones en el aula que no son tales: robos en niños pequeños, por ejemplo. Debemos preguntarnos si puede pensarse en niños escolares como delincuentes y nos daremos cuenta de que esa sería una conclusión excesiva en la mayoría de los casos.

Hay que recordar que es importante no condenar al niño, sino rechazar sus acciones.

Por otra parte, aceptar conductas inadecuadas porque todo el mundo lo hace, tampoco es conveniente. La importancia de los modelos consiste en que la formación de valores es incuestionable. La incorporación de los valores se percibe por identificación con el modelo. Todo lo que hacemos puede ser imitado, no solo lo que nos gustaría que se imite.

Así, nuestra visión de los que es honesto puede ser transmitida en formas que no nos gusten. Por ejemplo, si para nosotros coger materiales o recursos institucionales para uso personal es válido, eso enseñamos. De igual manera podemos enseñar que robar no es solo cuestión de honestidad, es

también una conducta de agresión; es quitar a otros sus pertenencias para conseguir lo que uno quiere.

Formación de la conciencia y de la autodisciplina

Podemos conceptualizar la "conciencia" como el desarrollo de un conjunto personal de valores. No es únicamente de ciertos valores, sino de aquellos que ya son nuestros mediante el proceso de "internalización".

El desarrollo de la conciencia no busca únicamente la adquisición de valores, sino que los niños aprendan a "internalizar" estándares propios, tanto por elección personal como por la influencia de otras personas.

Esto implica también la puesta en práctica de los valores en la vida cotidiana, la conducta moral y el desarrollo consciente de conceptos morales para la convivencia social.

Las investigaciones indican que ni el autoritarismo ni la sobrepermissividad ayudan al desarrollo de la conciencia.

El modelaje de conductas adecuadas y la discusión de los efectos que causan las conductas inadecuadas, tanto en los demás como en nosotros mismos, junto con el establecimiento de reglas claras y

de consecuencias razonables para su transgresión, constituyen elementos poderosos con los que el maestro cuenta para apoyar la formación de la conciencia y de la autodisciplina.

Por ejemplo, no ayuda al desarrollo de los alumnos el hacerlos sentir que no pueden expresar enojo, pues, en ocasiones, todos nos enojamos. Ellos deben saber que es aceptable sentir emociones negativas y positivas y que estas se pueden compartir. Esperar que se guarden todo lo negativo no ayuda, al igual que no es útil la idea de echarlo todo hacia afuera, en aras de ser sinceros o expresivos.

Debemos aprender que hay formas adecuadas e inadecuadas de expresar los sentimientos negativos. Perder el control, gritar, abusar de los demás con violencia física o verbal son maneras inadecuadas de manejar lo negativo.

Debemos desarrollar formas de expresión basadas en el respeto por uno mismo y por los demás.

Elementos de un sistema de disciplina

El establecimiento de un sistema de disciplina en el aula abarca tres aspectos o facetas: la disciplina preventiva, la de apoyo y la correctiva.

Estos tres aspectos deben ser integrados en el sistema que se desarrolle para que puedan lograrse las metas de un buen ambiente en el aula.

Como se mencionó anteriormente, el aspecto preventivo se refiere al desarrollo de condiciones que impidan o limiten la aparición de las conductas inadecuadas. Por supuesto, siempre es más satisfactorio "prevenir que lamentar", y una clase atractiva e interesante es la mejor prevención para la indisciplina.

Eso es bastante cierto en la mayoría de los casos, como es cierto, también, que una actitud de enojo por parte del docente puede reprimir, momentáneamente (por temor), las conductas inadecuadas en el aula.

Sin embargo, cuando se habla de prevención no se debe perder de vista el objetivo de un buen sistema de disciplina, que en última instancia consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar su propio sistema de autodisciplina, a partir de la "internalización" de valores positivos que enriquezcan, tanto su desarrollo personal como el de su comunidad.

Los efectos del enojo constante por parte del maestro en el ambiente social del aula y en las actitudes de los estudiantes hacia la escuela, están muy por debajo del beneficio inmediato de impedir

conductas inadecuadas, además de que, en la mayoría de los casos, a largo plazo van perdiendo su eficiencia.

La ocasión de disciplinar no debe convertirse en una letanía de las faltas y omisiones del pasado. Si la maestra espera que los niños actúen mal, es muy probable que ellos llenen esas expectativas.

Un colorario de lo anterior es que la eficiencia de un sistema de disciplina se basa tanto en la prevención de los eventos como en lidiar exitosamente con estos después de que han ocurrido.

Es importante tratar de mantener los problemas de disciplina al mínimo, conscientes de que van a ocurrir, y que se pueden solucionar.

Existen muchas estrategias que pueden utilizarse para prevenir los problemas de conducta, que pueden ser la base para fomentar un ambiente positivo y una actitud sana hacia la escuela. Algunas que pueden considerarse en este sentido son:

1. Haga que sus lecciones sean valiosas y agradables. Planifique actividades tomando en cuenta las necesidades de libertad, diversión y logro que tienen sus estudiantes.

2. Asuma la autoridad que su "rol" de maestra conlleva. A los niños se les ayuda con empatía y con firmeza, dándoles oportunidades de participación y compartiendo responsabilidades y, al mismo tiempo, ejercitando el "rol" de liderazgo y guía que se requiere.
3. Construya reglas apropiadas para la conducta esperada en el aula. Las reglas deben ser claras y concisas. Discútalas con los estudiantes y póngalas a la vista para que puedan ser útiles. Revíselas cuando sea necesario.

La mayoría de las veces las conductas inadecuadas del aula no se inician con malas intenciones, hablar o distraerse, moverse y molestar son conductas que casi cualquier estudiante tendrá. Es cuando estas conductas se inician, que las intervenciones de "disciplina de apoyo" cobran sentido. Se pueden utilizar varias estrategias para que los estudiantes recuperen su autocontrol. Por ejemplo, muchas veces una mirada o la proximidad física son suficientes. A veces también funciona el interesarse en el trabajo del estudiante, incluso tener una respuesta de broma, si la conducta lo permite.

Sin embargo, a pesar de los mejores esfuerzos, surge, en ocasiones, la necesidad de tomar acciones de disciplina correctiva. Cuando se violan las reglas establecidas, el estudiante escoge asumir las consecuencias. Es muy importante ser consistente en esto.

Se debe detener o impedir la conducta y redirigirla, con la intención de que el estudiante aprenda también en esa situación. Las estrategias deben enfatizar, claramente, el derecho de todos los participantes a un ambiente de aula apropiado para el aprendizaje.

Es importante ayudar al estudiante a hacerse consciente de sus decisiones y de las opciones positivas que tiene para modificarlas. Uno de los principales propósitos de un sistema de disciplina es enseñarles a los estudiantes a ser mejores personas, a desarrollar sus potencialidades y, además, apoyarlos en ese proceso.

2.9 Fomentan la formación del niño en forma autónoma e independiente

En el campo educativo, la formación de un individuo autónomo se promueve con enfoques de

aprendizaje, en los que se propicie un ambiente de aula donde el educando tenga la oportunidad de pensar por sí mismo, con sentido crítico, de manera que exprese sus puntos de vistas libremente y también aprenda a considerar el de los demás. (King, 1985).

Según el pedagogo Piaget, las calidades de la autonomía antes señaladas, deben tomarse en cuenta en la formación del niño, tanto en el nivel moral como en el intelectual (Kamii, 1982).

El aula se puede convertir en un espacio para la formación de personas autónomas, cuando el maestro favorece un ambiente democrático de libertad, de solidaridad y de respeto mutuo, en donde los niños tengan, como referencias para sus interacciones las convicciones interiorizadas y no las imposiciones externas.

Un ambiente de aula libre en imposiciones, controles, castigos y amenazas libera al niño de la dependencia hacia la autoridad excesiva del maestro y contribuye a que construyan sus propias reglas de convivencia, en forma interdependiente, en donde su punto de vista y el de los demás cuenta.

Para favorecer la formación de un niño autónomo, revisemos los aspectos importantes que se deben tomar en cuenta. Según Piaget (Kamii, 1982), estos son lo moral y lo intelectual.

La autonomía moral

En lo moral, el autor destaca lo siguiente:

- La reducción del poder del maestro.
- El respeto mutuo entre el maestro y los niños y los niños entre sí.
- La abstención del maestro de recurrir a premios y castigos.

Los aspectos anteriores los considera el autor como básicos en el establecimiento de una relación maestro-alumno igualitaria y respetuosa, necesaria para la formación de un niño autónomo.

Conozcamos un poco más sobre estos elementos:

La reducción del poder del maestro

En enfoques educativos tradicionales, en donde se asume que los niños aprenden mediante la internalización de conocimientos y valores por medio de la transmisión social (Pereira, 1986), el maestro juega el papel del informante que todo lo sabe, que tiene el máximo poder en el aula y cuya autoridad debe

ser aceptada por los niños, sin que medie cuestionamiento alguno. Este tipo de relación jerárquica y unilateral obstruye en el niño la construcción de sus propias ideas y valores.

Para que un maestro facilite la autonomía moral en el niño, debe reducir su poder en el aula, su punto de vista será como el de otro miembro de la clase. Esta posición da igualdad a la relación entre maestro-alumno sin que se pierda su condición de guía u orientador del proceso.

El respeto mutuo entre el maestro y los niños entre sí

El maestro como ser autónomo coordina sus puntos de vista con los niños, con los demás maestros, y con el personal administrativo y técnico de su institución. Su autonomía moral se construye de las relaciones humanas que él establece con otros. Así, el maestro tratará a los demás como él quiere ser tratado.

Si el maestro da la oportunidad de que los niños actúen de esta manera, ellos verán la importancia de creer en los demás y de ser creídos; y se darán

cuenta de que la moralidad autónoma puede ser construida por cada persona, a partir de su relación con otros, y aprenderá la "regla dorada" de "tratar a los demás como quiero que me traten a mí".

La abstención del maestro de recurrir a premios y castigos

El premio, al igual que el castigo, fomenta la heteronomía moral en el niño. Con estas acciones se estimula un comportamiento "apropiado" con el fin único de complacer las normas de disciplina establecidas en los reglamentos, las notas de calificación, las menciones honoríficas y las expectativas del maestro, más que por la satisfacción del niño al actuar de acuerdo con criterios de solidaridad y respeto mutuo, elaborados en relación con los demás. Es decir, se fomenta la heteronomía moral al referir al niño a la obediencia por cumplir reglas y no por convicción propia.

Para aquellos niños que, por circunstancias especiales, resulta difícil interactuar de manera armónica y constructiva en el aula, Piaget (Kamii, 1982) propone lo siguiente:

- Separarlos del grupo con el fin de que tengan el tiempo necesario para reflexionar sobre su comportamiento inadecuado y se integren cuando estén listos a convivir con los niños y el maestro.
- Ayudar al niño que provoca el problema a tomar conciencia sobre las consecuencias directas de su comportamiento en el otro, o en los otros, y cómo afectaría su persona si él recibiera un tratamiento similar.
- Privar al niño del objeto o espacio del que ha abusado.
- Situarlo en un evento parecido al que ha provocado, con el propósito de que experimente las consecuencias del abuso cometido.
- Expresarle, en forma simple, pero firme, el desagrado o desaprobación por el comportamiento inadecuado, sin amenazarlo o castigarlo, con el propósito de que el niño decida la forma de solucionar la falta.

Con las medidas correctivas mencionadas en las líneas precedentes, se evita la formación de un niño: calculador de riesgos ante el castigo, sumiso para no exponerse a ser castigado o rebelde, en el futuro, al tratar de combatir el conformismo experimentado anteriormente, por temor a la sanción.

Autonomía intelectual

Al respecto Piaget (Kamii, 1982) señala los siguientes postulados:

- a) El niño parte, en su proceso de aprendizaje, de lo concreto a lo más abstracto y, en edad temprana, las relaciones entre las partes y el todo son simples. El niño llega a construir relaciones más complejas, cuando alcanza mayores niveles de maduración física, intelectual y emocional.
- b) El niño aprende con mayor facilidad el conocimiento que está más cercano a su realidad.
- c) El aprendizaje del niño es más significativo y duradero cuando lo construye.

El maestro que comprenda los postulados anteriores y los ponga en práctica, estará contribuyendo a formar un niño intelectualmente autónomo.

El "rol" del maestro en esta área depende, en gran medida, del enfoque educativo que el docente maneje en el aula. Si él promueve un ambiente de aula en donde impera el control, el autoritarismo y la reproducción de conocimientos, no habrá autonomía, sino dependencia. Si, por el contrario, el maestro estructura un

ambiente de aula democrático, en el cual se alberga un aprendizaje activo, su promoción de la autonomía será exitosa.

En relación con maestros que no favorecen la autonomía del niño, observamos en la escuela cómo se violenta la autonomía moral del niño al:

- Abusar de un lenguaje controlador en la conducta del niño y reducir su campo verbal y su participación.
- Limitar la iniciativa del alumno al imponer los criterios del maestro en la realización de los trabajos.
- Promover la dependencia en el aprendizaje de los niños al asumir una posición unilateral en la conducción de este.

Un maestro con un enfoque educativo democrático puede propiciar la autonomía moral del niño al:

- a) Aumentar los espacios verbales de los niños en el aula, de manera que participen activamente en el proceso de aprendizaje.
- b) Ofrecer un ambiente de aula donde se respete el criterio de los niños y se les dé la oportunidad

de tomar decisiones. En este sentido, el maestro da oportunidades reales, de manera que no termina imponiendo su decisión.

- c) Compartir los objetivos de aprendizaje con los niños y construir participativamente el proceso de aprendizaje, lo cual permitirá integrar los intereses y las experiencias previas de sus alumnos.

En conclusión, podemos decir que el "rol" de maestro, en la formación de un niño autónomo, debe permitir opciones apropiadas a las exigencias del desarrollo y de los intereses del niño, de manera que este pueda escoger la tarea, logre mayor participación y se comprometa con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.10 Promueven el trabajo cooperativo en las aulas

En todas las lecciones, no importa la asignatura, el área o la edad de los estudiantes, los maestros y maestras deben estructurar lecciones de diferentes modalidades en las cuales los alumnos:

1. Trabajen cooperativamente en pequeños grupos, donde todos los miembros dominen el material asignado.
2. Se compromentan en una dinámica de ganar y perder, para ver quién es mejor.
3. Trabajen independientemente en su propia meta de aprendizaje y en su propio espacio, para alcanzar un preestablecido criterio de enseñanza.

Aunque, actualmente, la era del aprendizaje competitivo e individual, la "clase del yo", está superada, en algunas circunstancias estas formas resultan adecuadas. No obstante, entramos a la era de la interdependencia en las escuelas. La tendencia es hacia "el nosotros". "Nosotros estamos juntos en esto".

Al incrementarse el uso del trabajo cooperativo en las escuelas, es necesario comprenderlo mejor para llevarlo a cabo.

Se define en contraste con los aprendizajes competitivo e individualizado de la clase tradicional, en los que la preocupación se centra en la interacción maestro-estudiante y estudiante-material. Sin embargo, esta forma tradicional de interacción no es la única dentro de la situación de aprendizaje.

Según Johnson y Johnson (1986), la interacción que más influye en el desempeño del estudiante, es la interacción estudiante-estudiante.

La interacción estudiante-estudiante depende del tipo de interdependencia que el maestro estructura como meta de aprendizaje para sus alumnos. Estas pueden ser estructuradas para promover cooperación, competitividad o individualismo.

La manera en que los maestros estructuran la interdependencia por medio de las metas de aprendizaje de los estudiantes, determina cómo estos interactúan unos con otros y los resultados en su aprendizaje cognoscitivo y afectivo.

Una habilidad de enseñanza esencial que todos los maestros necesitan conocer es cuándo y cómo estructurar metas de aprendizaje para los estudiantes en forma cooperativa, competitiva o individualizada.

Cada una de esas estructuras tiene su propio lugar y deberían, en su momento, ser usadas apropiadamente para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Todos los estudiantes deberían aprender cómo trabajar cooperativamente con los otros, cómo competir por diversión y disfrute y cómo trabajar autónomamente por sí mismos. Cada estructura de participación es adecuada para cierto tipo de producto, tarea y objetivo de aprendizaje que se esté trabajando.

Un maestro promueve lecciones cooperativas cuando estructura interacciones para que los estudiantes trabajen juntos para completar metas compartidas.

Los estudiantes son asignados a pequeños grupos y reciben instrucciones para aprender sobre el material asignado y estar seguros de que los otros miembros del grupo también aprenden.

En una situación de aprendizaje cooperativo hay una interdependencia positiva entre estudiantes y entre las metas logradas.

Los estudiantes perciben que ellos pueden llevar a cabo sus metas de aprendizaje solo si los otros del grupo también las cumplen. De este modo, los estudiantes buscan logros que sean beneficiosos para todos aquellos con quienes están asociados en forma cooperativa.

Los estudiantes discuten el material unos con otros, se ayudan unos a otros a entenderlo, se instan mutuamente para trabajar duro.

Hay una diferencia crucial entre simplemente colocar en grupos a los estudiantes y estructurar una interdependencia cooperativa entre ellos.

No se tiene cooperación por el hecho de que los estudiantes estén sentados juntos alrededor de la misma mesa y hablen unos con otros mientras realizan

su trabajo individual. Tampoco se obtiene dicha cooperación si se asigna una tarea y solo uno hace un informe y los otros ponen sus nombres.

Trabajar en forma cooperativa es mucho más que estar físicamente cerca de los otros, discutir material con los otros, ayudar a los otros o compartir metas entre estudiantes. Aunque cada uno de estos aspectos es importante en el trabajo cooperativo, hay cuatro elementos básicos que deben estar incluidos para que un grupo pequeño de aprendizaje sea realmente cooperativo: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad individual y el uso apropiado de habilidades sociales interpersonales y de trabajo en grupos.

Para operar un grupo se necesita organización interna. Para que exista el grupo es preciso que haya interacción entre las personas y conciencia en la relación común. Esto es, en el grupo hay una pluralidad de individuos (más de uno) en contacto mutuo, que tienen en cuenta la existencia de unos y otros, y de un propósito común.

La asociación de individuos, la conciencia de grupo, el sentido de participación con los mismos propósitos, la interdependencia positiva y la ayuda mutua en la satisfacción de las necesidades, la comunicación

recíproca y la habilidad para actuar en forma unitaria son características del trabajo cooperativo y grupal.

Además, el grupo debe tener una estructura interna, esto es, una distribución de las funciones que los miembros asuman, compartan y alternen.

La importancia del trabajo cooperativo en el aula ha sido señalada desde diferentes ángulos.

Permitir que los alumnos adquieran la responsabilidad de ayudar, en el aprendizaje, a otros, resulta de gran utilidad para que los maestros logren individualizar la instrucción, motiven la conducta del grupo y favorezcan actitudes de solidaridad y compromiso entre los estudiantes.

Según algunos estudios, tanto los estudiantes que reciben ayuda como los que la proporcionan, se benefician con la experiencia y esta le da mayor oportunidad, al maestro, de seguir más de cerca a cada alumno.

Los estudiosos de las estrategias de colaboración (Acosta, Arthur, Dishon, Dee, Wilson O'Leary, Pat: 1985) afirman que el trabajo cooperativo provee una forma de organizar a los estudiantes para el aprendizaje. Esta organización favorece el desarrollo del pensamiento, la resolución conjunta de los problemas y el éxito en situaciones tanto académicas como no académicas.

Aunque tanto para maestros como para estudiantes toma tiempo aprender estas estrategias de comunicación, los resultados hacen el esfuerzo válido. Los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos sino que también desarrollan habilidades de pensamiento de niveles más altos, desarrollan mayor apreciación por los otros miembros y aplican habilidades sociales en grupos, más allá de su propia aula.

El aprendizaje cooperativo significa, entonces, mayor motivación, más interés por los otros, autoestima mejorada, manejo constructivo de conflictos, y aceptación y apreciación de las diferencias de los otros.

Con estos logros, el maestro ha enseñado tanto estrategias como conocimientos para guiar el desarrollo del aprendizaje, que luego puede ser transferido a otros saberes o actuaciones.

Principios del trabajo cooperativo que debe conocer y aplicar el maestro en el aula

Wilson, Pat y Dee, Dishon (1985) plantean que las experiencias exitosas de cooperación están basadas en cinco principios, los cuales a continuación se tratan:

El principio del liderazgo distribuido

Todos los estudiantes son capaces de comprender, aprender y realizar tareas de liderazgo, estas se distribuyen y no se concentran en una sola persona.

El principio de agrupamiento heterogéneo

Un grupo de estudiantes heterogéneo resulta más eficiente en el trabajo cooperativo, pues permite mayor comunicación entre diferentes alumnos y mayores posibilidades de ayuda mutua. Un grupo heterogéneo está constituido por individuos de diferente sexo, clase social, y nivel de habilidades cognoscitivas, sociales y físicas.

El principio de interdependencia positiva

Los estudiantes necesitan aprender a reconocer y a valorar su dependencia con respecto a los otros. La interdependencia positiva es promovida con el cumplimiento de tareas comunes, con la responsabilidad individual y grupal, con material, objetivos y recompensas compartidas y con la creación de un solo producto del grupo.

Los estudiantes deben percibir que ellos "nadan juntos". Esto se logra por medio de metas

comunes (metas interdependientes), división de la tarea (tarea interdependiente), división de la tarea (tarea interdependiente), división de actividades, reuniones o información entre los miembros del grupo (recursos interdependientes), asignación de "roles" a los estudiantes ("roles" interdependientes) y logro de una recompensa de conjunto (interdependencia en la recompensa).

El principio de adquisición de habilidades para el trabajo cooperativo

La habilidad del estudiante para trabajar eficientemente en un grupo está determinada por la adquisición de habilidades sociales específicas, que promueven la colaboración y el mantenimiento del grupo. Estas habilidades se adquieren y se favorecen u obstaculizan con el trabajo en la clase.

Plantea Roy Smith (1987) que los alumnos a quienes no se les han enseñado las destrezas de cooperación, son generalmente poco productivos en los trabajos de grupo y sus interacciones son, a veces, desagradables. Con frecuencia unos pocos hacen el trabajo y los otros se atienen. Por

el contrario, los alumnos que han aprendido las destrezas de colaboración tienen pocos problemas para mantenerse en la tarea, disfrutan del tiempo juntos, se preocupan por los otros miembros del grupo y entregan productos de alta calidad.

El principio de la autonomía del grupo

Los grupos de estudiantes tienen más posibilidades de resolver sus propios problemas si son respetados por su maestro. Así, los estudiantes que tienen esta oportunidad, son más autónomos y autosuficientes.

2.11 Prestan atención a niños con conductas difíciles

"Un proceso educativo de calidad es aquel que ofrece igualdad de oportunidades, para el éxito, a quienes participan en él."

(Ministerio de Educación Pública, 1990)

La atención de los niños difíciles es un gran reto para el docente. Se adoptan diferentes formas para tratarlos y estas no son, muchas veces, las más convenientes: se aceptan pasivamente o se rechazan

estos comportamientos (se sacan los niños del aula, no les prestan atención, los castigan inconsistentemente) y, al final del año, el niño difícil que no mostró avance académico, reprueba. Con lo cual, estas prácticas solo contribuyen a reforzar conductas inadecuadas que encierran al estudiante en un círculo vicioso de repetencia o deserción.

Una atención apropiada a los niños difíciles genera beneficios no solo para el niño sino para el grupo total. Por ello, el maestro debe contribuir a un mejoramiento personal y social del estudiante. El niño como persona desea ser tomado en cuenta, que se le valore y estime.

En el caso de niños difíciles, esa necesidad se acentúa, ya que, generalmente, poseen una estima personal lesionada porque sus conductas han recibido la sanción social.

Es innegable que cuando un maestro tiene niños con problemas disciplinarios severos, el clima de clase se ve alterado por una atmósfera negativa que envuelve a todo el grupo y afecta a cada estudiante de diferentes maneras.

No nos estamos refiriendo en este apartado a las conductas típicas que enfrentan los educadores diariamente, como son poner apodosos, tirar papeles,



levantarse constantemente de sus asientos, no completar el trabajo o manifestar distracción constante, sino a los niños que trascienden, negativamente, esos comportamientos con sus conductas.

Es así como vamos a identificar con el término "niños difíciles" a aquellos que presentan con mucha intensidad y durante tiempos prolongados, conductas inadecuadas que plantean serios problemas al maestro y a los compañeros y perturban, así, el ambiente general del aula.

Entre esta categoría de "niños difíciles" estaríamos ubicando a los niños con:

- manifestaciones de agresividad física o verbal hacia sus compañeros o maestros,
- conductas que violan las normas de la convivencia social: engañar, mentir o robar, hostigar o molestar sexualmente a los otros,
- comportamientos que evidencian resistencia y rebeldía hacia la autoridad del maestro.

Para mejorar la atención de niños difíciles en el aula el maestro debe:

- Procurar un ambiente motivador, agradable y tranquilo que tome en cuenta la organización

física del aula, la organización del proceso didáctico y la organización de la convivencia social en la clase.

- Mantener el control, mostrando dominio de sí mismo, cuando se enfrenta una situación conflictiva dentro de su clase.
- Parar la conducta indeseable en forma oportuna, con autoridad y firmeza, reforzando el establecimiento de límites y acuerdos del grupo.
- Reunir información del contexto, por medio de entrevistas a los niños y a los padres, de manera que esta le permita entender mejor el problema.
- Establecer un trabajo conjunto con los padres que tome en consideración lo siguiente:
 - Mostrar sensibilidad y comprensión por los problemas que los padres viven.
 - Presentar opciones sobre estrategias por seguir para ayudar a los hijos de esos padres.
 - Ayudarlos a tomar decisiones y llegar a acuerdos sobre las acciones y estrategias que se seguirán para atender de manera conjunta (padres y maestros) las conductas difíciles de los niños.
 - Ayudarlos a buscar ayuda externa, si resultara necesario.

- Sugerirles lecturas que los ayuden, si fuera pertinente.
- No culpar a los padres por los problemas que se presentan en el aula.
- Hacerles sentir que el propósito de las reuniones a las que la escuela los convoca, es la búsqueda conjunta de ayuda para sus hijos.
- Aplicar estrategias o técnicas específicamente diseñadas para atender las manifestaciones de las conductas difíciles en el aula.

Algunas estrategias o técnicas específicamente diseñadas para atender a los niños difíciles

Con frecuencia el maestro recurre a estrategias inadecuadas para atender a estos niños. Por lo tanto, resulta pertinente reseñar algunos métodos que pueden ayudar a enfrentar estas situaciones.

En el método conocido como "Glasser y la terapia de la realidad", en la primera fase se destaca, primordialmente, la necesidad de que las escuelas y las aulas sean los más humanistas posibles. Debe crearse un clima propicio donde reine la jovialidad y urbanidad.

En segundo término, el grupo debe contar con un mínimo de normas de conducta establecidas conjuntamente por el maestro y los niños. Estas normas se irán ajustando en reuniones periódicas. El maestro adoptará el papel de moderador en las discusiones y nunca el de figura de autoridad.

El tercer aspecto que destaca es que el alumno debe responsabilizarse de sus actos.

La segunda fase del método se compone de 10 etapas y su principal objetivo es que el estudiante logre dominio y control de sí mismo.

Gordon, otro autor que se ocupa de la búsqueda de técnicas que permitan atender mejor a los niños difíciles, pone de manifiesto los siguientes aspectos como requisito para la aplicación de sus propuestas: un ambiente de libertad, escuchar activamente a los estudiantes y enviar mensajes eficaces. Esto puede reducir la indisciplina en el aula y resolver muchos problemas.

Los maestros deben propiciar en las escuelas un ambiente de libertad y fomentar la responsabilidad del estudiante. Se debe renunciar al poder y autoritarismo, para dar paso a negociaciones donde nadie salga perdiendo.

El método de Gordon se compone de 6 etapas: definir el problema, generar posibles soluciones,

evaluarlas, decidir cuál es la mejor, precisar una manera de poner en práctica la decisión y estimar la eficacia de la solución.

El primer paso es reconocer quién o quiénes sufren el conflicto. Algunos problemas son exclusivos del maestro; otros, de los estudiantes. La solución se facilita si los interesados admiten de quién es el problema y se toman las medidas para superarlo.

Cuando el problema reside en los estudiantes, Gordon aconseja utilizar la técnica de "escuchar activamente". Cuando el problema es del maestro, como por ejemplo estar frustrado o enojado porque sus alumnos lo provocan, la técnica consiste en que él trate de influir en sus alumnos para que cambien de conducta, esto lo hace a través de mensajes eficaces que logren llegar a la conciencia del estudiante.

La segunda etapa del método de Gordon consiste en la producción y evaluación de soluciones: lo importante, cuando se generan soluciones, es enumerarlas sin evaluarlas inmediatamente. Si se quiere buscar cuál es la mejor solución, debe someterse al consenso general de los involucrados en el conflicto. Una manera de llegar a la decisión sobre la mejor solución es imaginarse sus consecuencias. Cuando se llega a un consenso sobre la mejor solución, se

detalla la manera de ponerla en práctica y la responsabilidad que cada estudiante debe cumplir.

En muchos casos, estos contratos o nuevas soluciones fracasan porque el estudiante no entendió bien el conflicto, o cree que no fueron tomadas en cuenta sus necesidades o actuaron impulsados por la presión del grupo. En esta circunstancia, Gordon aconseja al maestro no abusar de la autoridad cuando algún estudiante viola los convenios. Lo mejor es enviar fuertes mensajes centrados en el "yo". Por ejemplo: "me siento muy disgustado con ustedes porque no han cumplido con su responsabilidad de comportarse mejor."

La modelación se constituye en un instrumento didáctico de gran fuerza. El maestro puede utilizarla para enseñar a los niños dominio de sí mismos. El maestro puede obtener grandes cosas de sus estudiantes mediante la modelación de una conducta en forma consciente y sistemática.

Cuántas cosas puede enseñar un maestro a sus alumnos si demuestra un trato agradable, de respeto y aceptación mutuos. Si se expresa con palabras amables, se identifica con cada uno de los estudiantes sin excluir a nadie, escucha atentamente al alumno, manifiesta un dominio emocional maduro,

acepta críticas sin enojarse y muestra saber cómo actuar ante los problemas, estará dando, a sus alumnos, una lección diaria de convivencia social y de relaciones humanas.

Dentro de la modificación de conductas, el contrato de contingencias es muy útil para el niño porque se hace de manera individualizada. Combina dos métodos: premio y extinción. Debe aplicarse sistemáticamente para que dé buenos resultados.

Con respecto al premio, el maestro elabora con el niño un contrato donde se especifica la conducta que observará y lo que se le dará una vez que cumpla con el convenio. Una ventaja de esta técnica es que el estudiante puede percibir el nexo entre la conducta y sus consecuencias. Además, el niño se compromete en forma real y significativa con sus propias palabras, con lo que desea y no solo se limita a aceptar lo que dice el maestro.

Se debe incluir un período de negociación antes de que terminen los contratos, para dar oportunidad a los niños de aportar sugerencias y decir si se consideran justas las exigencias, por lo cual estos deben ser individuales para ajustarlos a la capacidad del alumno.

La extinción consiste en ignorar la conducta negativa del estudiante. Ni el maestro ni los compañeros darán atención al niño cuando se presente

esa conducta, para así no reforzar la conducta negativa. Surte mejores efectos si se acompaña del refuerzo de la conducta correcta.

Con la atención de los niños difíciles hay que recurrir a formas moderadas de sanción, cuando el mal comportamiento persiste. Es necesario que la sanción sea flexible y adecuada a la situación concreta. Cuando se utilice habrá de ser como método sistemático con el que se pretende poner fin a la mala conducta, nunca debe utilizarse como un medio de vengarse, ni como una reacción impulsiva e involuntaria. Ha de ser breve y moderada; pero lo suficientemente desagradable como para motivar un cambio de conducta en el alumno.

2.12 Abren el diálogo en el aula con la intención de buscar estrategias para prevenir el abuso físico y sexual

Muchos niñas y niños agredidos física, emocional o sexualmente sufren serias consecuencias psicológicas que los pueden conducir al alcoholismo, a la prostitución, a la drogadicción, a la delincuencia y hasta el suicidio si no reciben la ayuda oportuna".

Ministerio de Educación Pública

Es de imperiosa necesidad que los maestros presten atención al problema del abuso físico y sexual en sus escuelas. La observación diaria de los comportamientos de los alumnos puede ayudar a detectar, a tiempo, cualquier síntoma de abuso físico o sexual, pues manifestaciones en la conducta de los estudiantes pueden ser un reflejo de que éste está sufriendo alguna situación de maltrato físico o agresión sexual en su hogar.

Por ejemplo, es necesario prestar atención a:

- comportamiento sexual inadecuado para la edad, en su relación con otros niños o en sus juegos,
- conversación sobre temas sexuales en términos poco adecuados para su edad,
- comportamientos muy agresivos, como pelearse con otros niños,
- incapacidad de relacionarse bien con otros niños o compañeros en su clase,
- frecuente ausentismo de la escuela, vestimenta inadecuada para el clima con el propósito de ocultar golpes o heridas,
- bajo rendimiento escolar, repentinamente.

Es fundamental que el maestro se prepare sobre este aspecto para que pueda tomar medidas preventivas, de manera que este abuso se disminuya.

Puede contribuir de manera efectiva en la prevención del problema, utilizando las siguientes estrategias:

1. Facilitar espacios en la clase para hablar sobre la existencia de estos problemas. Los niños deben conocer la realidad de lo que sucede en su contexto.
2. Propiciar un clima de respeto, confianza y aceptación dentro de la clase, donde se valore al niño y nunca se permita que este sea agredido, de ninguna manera, por parte de un maestro u otra persona de la escuela.
3. Informar y reflexionar en reuniones con padres de familia sobre el problema de la agresión.
4. Creerle al niño cuando manifieste que está sufriendo algún tipo de agresión en el hogar.
5. Buscar ayuda inmediata para ese niño con los organismos especializados para tal fin: Patronato Nacional de la Infancia, Fundación Ser y Crecer, Fundación Paniamor, etc.
6. Denunciar cualquier caso de agresión física o sexual que se dé en la escuela.

Capítulo VIII

TRATAMIENTO DEL CONTENIDO

1. CARACTERIZACIÓN DEL TRATAMIENTO DEL CONTENIDO EN EL AULA

1.1 Falta de claridad en el docente sobre los objetivos de aprendizaje que se propone

A pesar de que el maestro estructura un planeamiento, en el cual explicita los objetivos programáticos que guiarán el proceso de aprendizaje en un mes, una semana o un día, éstos no se concretan en la dinámica de la clase, lo cual los hace quedar en el plano de la declaración formal en un documento escrito.

En el aula toma lugar entonces el "activismo", la puesta en práctica de "recetas" que pasan de un maestro a otro, y se pierden, en este quehacer, las verdaderas metas de aprendizaje.

Como consecuencia de esta situación, se observan incoherencias entre el objetivo planteado y la actividad de aprendizaje.

Por ejemplo, un maestro plantea un objetivo para incrementar la comprensión de lectura y las prácticas que propone se refieren a reconocer hiatos y diptongos.

1.2 No se explicitan los objetivos de aprendizaje para el niño

El objetivo se concibe como una herramienta de trabajo para el docente, para ordenarlo y guiarlo en el proceso didáctico que dirige, por lo cual, no se comparte con el estudiante ni se explicita ante el alumno. Esto es congruente con un proceso vertical y centralizado en el docente, como figura de poder, poseedora de toda la información relevante en el aula.

De esta manera, no se incorpora al niño al proceso de aprendizaje como sujeto activo, comprometido,

responsable de su propio desarrollo, ya que este, al desconocer las metas, no comprende el sentido que tienen las actividades propuestas por el maestro.

No sabe el enfoque, ni el para qué de lo que se lleva a cabo en el aula. De esta forma asume un "rol" pasivo y de reproducción del conocimiento que recibe.

1.3 Ausencia de objetivos formativos para los procesos de trabajo en el aula y para el desarrollo de valores

La falta de intenciones declaradas para formar actitudes de solidaridad, cooperación, respeto mutuo, trabajo organizado y placentero, entre otras, y la ausencia de un trabajo sistemático en esos campos, conduce a pocos logros en la formación de actitudes y valores para la convivencia positiva en el aula y en la sociedad.

Cuando estos valores son tratados reciben un enfoque inadecuado. La paz, la solidaridad, el respeto a las diferencias étnicas o culturales, la ecología y otros, son tratados como discursos abstractos, alejados de la realidad del niño y del joven, y no como vivencias posibles de interiorizar e incorporar, para la aplicación en la vida.

En esta realidad observada parece subyacer una concepción fragmentada y parcial de la formación del ser humano y del "rol" que la escuela debe asumir en esta tarea.

1.4 Desarrollo inadecuado de las diferentes fases de la lección

Problemas en el desarrollo de las diferentes fases de la lección se dieron en varios sentidos:

El orden secuencial de las actividades que permiten plasmar los objetivos de la lección se vio muchas veces interferido por tratamientos inadecuados que condujeron a un manejo de aula desorganizado, poco claro y desfavorecedor de los aprendizajes del niño.

Por ejemplo, algunas veces se observaron clases de matemática en las que se partía de una práctica de orden abstracto y el material concreto se utilizaba en una fase avanzada de la lección, cuando debió haber sido a la inversa.

La falta de uno de los elementos lógicos de la lección, apertura o cierre, fue otro de los aspectos que alteró la secuencia adecuada de la clase.

Al no existir una buena apertura se perdieron oportunidades para explicitar los objetivos, introducir las temáticas y aclarar las partes que se seguirían en esa lección.

Con esto se desaprovecha la ocasión para despertar el interés del niño por el tema en estudio e incentivar el compromiso en su aprendizaje. También se limitan las posibilidades para que el niño relacione el tema que se inicia con sus experiencias, e incorpore a la clase algunos aportes que se deriven de ella.

Siendo la apertura una fase de la clase en la cual su dinámica permite mayor interacción maestro-niño; si se omite, se reduce esta comunicación.

Al no existir cierre de la lección el proceso didáctico queda inconcluso: se pierde la revisión sobre la comprensión del tema, la evaluación del logro de objetivos y la determinación de metas pendientes, las posibilidades para llevar a cabo una puesta en común, el elaborar conclusiones y síntesis sobre lo aprendido.

Además de lo señalado, se observó que cuando alguna de estas fases se incorpora al proceso de la lección, se realiza con ciertas limitaciones.

La apertura adquiere condiciones de estereotipo y se reduce a un momento apenas inicial de la clase.

En ella no se incorpora el juego, la curiosidad, las experiencias del niño. Se le destina un tiempo muy reducido, todo lo cual se traduce en aperturas de la lección muy cortas y de baja calidad.

Cuando la finalización de la lección no es marcada en forma abrupta por el timbre de la escuela, el cierre se reduce a una determinación mecánica, con procedimientos siempre iguales, de lo correcto y lo incorrecto en el trabajo realizado.

1.5 No se integra el contenido de una materia con otra

Prevalece una concepción atomizada de cada una de las materias que componen el currículo escolar.

De nuevo esta característica restringe aprendizajes que le permitan al niño el establecimiento de relaciones entre diferentes saberes, sus conocimientos previos y su propia realidad.

Algunos intentos se observan, en forma incipiente, de integrar, por ejemplo, la formación de valores al desarrollo de ciertas materias.

No obstante esta integración es también estereotipada, porque solo se lleva a cabo con ciertas

asignaturas de las áreas humanistas o sociales y no de las ciencias básicas.

La fragmentación del conocimiento alcanza también el interior de las materias mismas. Por ejemplo, se da desintegración en las diferentes áreas del español, no se relacionan expresión oral con lectura, ni estas con expresión escrita. A veces se relacionan las áreas inadecuadamente, por ejemplo, se concibe que una manera de integrar la lectura literaria con gramática es usar el texto como pretexto del análisis gramatical.

1.6 Procesos de aula centralizados en el docente y en la transmisión de contenidos

Esta caracterización del proceso didáctico se traduce en un manejo de aula en el cual el espacio verbal es acaparado por el docente: es el maestro quien habla y el niño quien escucha; el maestro pregunta, el niño responde.

El maestro toma las decisiones de uso del tiempo, del espacio, define los objetivos con poca consideración de las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los niños. El es el "gran director" del



proceso y asume, entonces, un "rol" de autoridad vertical.

Los papeles que se asumen en el aula parecen partir de una concepción dicotómica, en la cual el maestro enseña y el niño aprende.

Las metas están comprometidas con la transmisión del contenido y no con el desarrollo del niño. Importa más el producto en cuanto a reproducción de contenido y no el proceso de apropiación de este.

Ante toda esta dinámica establecida, el niño se convierte en un receptor pasivo, limitado a participaciones de respuesta y con un alto grado de dependencia de las guías del maestro.

1.7 Ausencia de procesos de elaboración o reelaboración del contenido por parte del niño

Como ya se señaló, es la pregunta uno de los elementos principales de la comunicación didáctica que se establece en el aula. De su análisis puede derivarse conocimiento relevante acerca del tratamiento que se le da al contenido en la clase.

Con mayor frecuencia aparecen preguntas que requieren operaciones mentales puramente memorísticas

y que demandan respuestas de poca elaboración verbal, en ocasiones es suficiente una sola palabra para responderlas.

Preguntas que requieren del establecimiento de relaciones se reducen a la clasificación de elementos y aquellas que pretenden ser de aplicación se ocupan de una aplicación mecánica del conocimiento.

En general, las preguntas llevan a respuestas poco creativas, a la ausencia de cuestionamiento y a planteamientos convergentes.

Esto es, el espacio que se abre para la respuesta denota expectativas del maestro muy restringidas sobre las posibilidades intelectuales de los niños, al mismo tiempo que expresan poca creatividad del maestro para elaborarlas.

El tipo de actividades propuestas también denota procesos de elaboración o reelaboración del contenido muy limitados para el niño.

Las actividades son monótonas, reproductivas, esquemáticas y esperadas por la poca variedad que ofrecen. Un repertorio de actividades restringido a la copia del libro de texto, a la resolución de cuestionarios y de prácticas en la pizarra que pretenden, mediante la repetición, consolidar el aprendizaje, no estimula la aventura del descubrimiento, el juego ni la creatividad.

Se agrega a estas circunstancias, el hecho de que se dan muy pocas oportunidades para la incorporación de las vivencias de los niños en el enriquecimiento del contenido académico, con lo cual se desaprovecha la posibilidad de que el alumno establezca relaciones y conexiones entre el contenido académico y su propia realidad, y de esta forma le encuentre sentido y pueda hacer suyo el conocimiento que la escuela le ofrece.

Todo ello se resume en la preponderancia, en el aula, de aprendizajes aburridos que desmotivan al niño.

1.8 Uso inadecuado del libro de texto

Un aspecto importante por abordar cuando se discute el tratamiento del contenido en el aula, es el libro de texto y su uso.

Un análisis del libro de texto implica establecer una relación entre el sentido del texto y el enfoque curricular, esto es, entre el texto, la corriente pedagógica y la sensibilidad social que intenta fomentar el texto.

Aunque no se analizan en esta investigación las características del libro de texto usado en Costa Rica, sí se puede afirmar, en términos generales, que los

libros de texto, que se utilizan en la escuela son, en una gran proporción, estereotipados, esquematizados, atomizados y aburridos. Sus actividades y ejercicios tienen un énfasis en respuestas convergentes, poca incorporación del ludo y de las experiencias del estudiante.

En cuanto a su uso en el aula, este es rígido y monótono. No constituye un elemento que favorezca el trabajo autónomo o interdependiente (grupal) sino, más bien, se reduce a una práctica individual y mecánica que consiste en copiar textualmente el libro en el cuaderno. Con frecuencia hasta los dibujos se calcan.

La pasividad, el temor y la inseguridad prevalecen en las dinámicas de lectura y uso del libro de texto en la escuela, lo cual no permite apropiarse de los textos ni reelaborar sus contenidos. El pensamiento creativo y crítico se plantea, más bien, como un peligro.

Por otro lado, los temores al deterioro o extravío del libro restringen su uso por parte del niño. El libro de texto, en las escuelas marginales y públicas del país, no le pertenece al niño, sino a la escuela.

Esta limitación, cuya causa es económica, restringe el uso que el niño y el maestro podrían hacer del libro de texto. Dado que, generalmente, este no

puede ser llevado a la casa, el maestro dirige un proceso en el cual el niño copia el texto en su cuaderno, para luego poder estudiar en él. El problema fundamental, en este caso, es el hecho de que el contenido no se sintetiza ni se reelabora, simplemente se reproduce.

Así, los niños participan de las actividades del libro de texto, en el trabajo de la clase, sin ninguna propuesta orientada por el libro o por el maestro, que favorezca su capacidad de razonamiento, investigación y creatividad.

El libro se convierte en simple estímulo para la memoria y la reproducción de contenidos. En las actividades del texto y con el texto están ausentes la creatividad y reflexión por parte del niño.

Otro asunto digno de mencionar es que, la mayoría de las veces, el libro de texto sustituye al programa y casi nunca es enriquecido con otras actividades o experiencias.

1.9 Presentación del contenido en forma abstracta

Para el tratamiento de las temáticas de estudio se parte de definiciones, a veces tomadas de un libro, sin

que medie reelaboración de estas ni una real comprensión del maestro mismo. La falta de utilización de procedimientos inductivos lleva a la ausencia de experiencias concretas que permitan al niño participar activamente en la elaboración de los conceptos por aprender.

Otro elemento que favorece este tratamiento abstracto del contenido se manifiesta en el énfasis que se da a las técnicas expositivas, con lo cual se dejan de lado experiencias que incluyan la manipulación de objetos, las discusiones, la observación, el análisis y otros acercamientos pertinentes y variados, de acuerdo con el objeto de estudio.

Se agrega a este énfasis en las técnicas expositivas, la existencia de prácticas rutinarias para consolidar los aprendizajes deseados, las cuales generalmente se encasillan en la resolución de cuestionarios en las áreas de Ciencias, Estudios Sociales y Lectura, y en prácticas repetitivas para Matemáticas y Español.

Todo ello conduce a un proceso didáctico que adolece muchas veces de adecuación al nivel cognoscitivo del niño y a sus intereses.

1.10 Desaprovechamiento de la interacción entre niños como forma de aprendizaje

Al estar el proceso de enseñanza-aprendizaje centralizado en el maestro, se restringe la interacción entre niños y se desaprovecha esta como forma de aprendizaje, pues estas interacciones son vistas como interferencias.

El diseño de atención grupal, en el cual el maestro atiende al grupo total, limita al docente en el desarrollo de otras estrategias donde se dé mayor participación individual o colectiva de ciertos sectores del grupo de alumnos.

Esto, entonces, no favorece que haya enfrentamiento de diferentes puntos de vista aportados por los niños, crecimiento en destrezas de comunicación, solidaridad y socialización, en general.

Afecta esta situación la falta de conocimiento del trabajo en grupo: la concepción, los requerimientos, la puesta en práctica y los logros. Todo lo cual se concreta en intentos de trabajo en grupo que se quedan en la mera organización espacial, que no establece metas comunes, que no se evalúa en términos del comportamiento de los integrantes totales, ni del desarrollo del tema en estudio.

1.11 Atención inadecuada al ritmo de trabajo de los niños

La falta de individualización del proceso didáctico lleva a un irrespeto del ritmo de trabajo de los niños: atropellado para algunos y lento para otros. Con frecuencia se observa que se pasa del desarrollo de un contenido a otro sin que haya mediado la práctica necesaria para consolidar su aprendizaje.

Parecen existir, entonces, cortes bruscos en el tratamiento del contenido que obedecen, no a las necesidades del niño, sino a otros factores que podrían estar relacionados con el cumplimiento mecánico del programa, con la falta de planificación o con el desconocimiento de principios didácticos por parte del maestro.

En muchas ocasiones se observó que, al finalizar el niño la práctica propuesta para la lección, el maestro agrega ejercicios similares como una estrategia para mantener al niño en tarea escrita y favorecer así el control de la disciplina.

Otra consecuencia de la falta de individualización del proceso didáctico es el empobrecimiento de oportunidades para el crecimiento personal del alumno. No se observa la participación en trabajos

optativos que canalicen los intereses específicos de los alumnos.

Se une a esta condición el hecho de que, al ser las prácticas propuestas por el maestro repetitivas y rutinarias, no se exploran otras alternativas que favorezcan a niños más lentos o más rápidos.

1.12 Muy poco o ninguna utilización de recursos materiales para apoyar el aprendizaje del niño

La cultura material del aula es sumamente pobre. Se reduce a tiza, pizarra y libros de texto oficiales, cuando los hay.

La concepción de material didáctico es estática y estereotipada. Se considera en esta categoría únicamente a los materiales diseñados específicamente con ese fin, por eso, se desaprovechan los recursos del medio escolar, los elementos del aula, la naturaleza, la figura humana, juguetes del niño, etc., los cuales podrían convertirse todos en material didáctico usado en el aula.

No se incorpora al niño ni al padre de familia como corresponsables en la dotación de material del aula.

Esta falta de creatividad para convertir en recursos didácticos los medios de la escuela y de la comunidad limita el desarrollo sensorial del niño y la participación en experiencias concretas, manipulación de objetos y otras que acerquen al niño, en forma directa, al objeto de estudio.

2. CONSTRUCCIÓN DE UN TRATAMIENTO MÁS EFICIENTE DE LOS CONTENIDOS

Para dar un tratamiento más eficiente de los contenidos en el aula, el maestro debe comprender, en primer lugar, que se encuentra con una situación escolar estructurada, con planes y programas de estudio por ciclos y niveles, que indican el contenido por enseñar.

Una manera inteligente de dar un tratamiento más eficiente a los contenidos de esos programas, es que el maestro examine los significados que ellos guardan. De tal forma que pueda adecuarlos a su concepción educativa, a las formas en que aprende el ser humano, a las necesidades, motivaciones e intereses de sus alumnos, a las características del entorno geográfico, social y cultural en que

ellos viven, y al contexto histórico en que la acción educativa se da.

Dicha adecuación implica que el maestro debe tomar decisiones y establecer criterios de cómo ejecutar los programas, lo cual lo lleva a construir su propia experiencia docente y de aprendizaje en su realidad de aula.

En este apartado se plantean algunas concepciones y estrategias que podrían favorecer esta experiencia de aula en relación con el tratamiento del contenido programático y de su aprehensión por parte del niño, para lo cual se parte de que:

Un tratamiento eficiente del contenido programático es aquel que:

2.1 Se apoya en una posición teórica sobre aprendizaje que el maestro ya ha clarificado para él

Para dar un tratamiento eficiente al contenido, el docente debe tener clara su posición teórica sobre el aprendizaje. Una breve reseña acerca del desarrollo de algunas teorías de aprendizaje resulta pertinente, para reflexionar en torno a la concepción

que encierra nuestra práctica escolar y sus implicaciones en el aprendizaje.

Según fuentes tradicionales, el estudio del aprendizaje del ser humano tiene sus diferentes interpretaciones en dos grandes momentos históricos: la tradición filosófica y la tradición psicológica. Nos atrevemos a agregar que existe un tercer momento en el cual los aspectos culturales del individuo toman relevancia en el estudio del aprendizaje.

La tradición filosófica

La tradición filosófica se remonta a la Grecia clásica. En este sentido, Greene (1989) señala que, en el mundo occidental, la filosofía reinó por un período aproximado de dos mil años y antecedió la época de la ciencia.

En el reinado de la filosofía, como eje de los saberes, el aprendizaje se conceptualizó a partir de cómo el ser humano se aproxima al objeto de estudio. Así, el individuo se convertía en un espectador contemplativo o en uno objetivo. En una u otra posición, se asume que el individuo descubre la verdad.

Platón gestó el planteamiento del aprendizaje contemplativo cuando propuso que los conceptos se forman a partir del conocimiento imperfecto de las cosas (imágenes) que tiene el ser humano, y que por medio de procesos racionales (iluminación) el individuo llega a encontrar la verdad: la idea pura.

Aristóteles generó ideas en torno al aprendizaje objetivo, por descubrimiento, cuando sostuvo que: "El ser humano utiliza el pensamiento racional en el proceso de discernimiento de la verdad y escudriña el diseño de (TELOS), esa membrana que cubre la realidad" (Marzano J. Robert y otros, 1988).

Con esta posición, Aristóteles establece las bases del método científico y sus etapas de observación, análisis y síntesis o creación de nuevo conocimiento.

La concepción platónica originó teorías de aprendizaje centradas en el desarrollo de la razón, las cuales se traducen en enfoques educativos, que favorecen un aprendizaje centrado en el desarrollo de facultades mentales, procesos o estrategias cognoscitivas.

La concepción aristotélica se centra en el devenir de las cosas. En esta, la esencia, la verdad, el ser superior, está inserto en ese devenir.

Esta concepción provee bases epistemológicas, en donde el mundo de lo sensible cobra validez en

la adquisición del aprendizaje. Es a partir de la observación de los hechos y de sus procesos, que el ser humano construye los conceptos, la teoría. Esta posición empírica da bases teóricas para enfoques educativos centrados en la observación de los hechos, de los fenómenos, y de los planteamientos hipotéticos acerca de ellos.

Las posiciones platónica y aristotélica dan origen al racionalismo, la primera y al empirismo, la segunda. El racionalismo postula que la razón es la fuente principal del conocimiento y el empirismo sostiene que es la experiencia.

Ambas concepciones dan origen a otras posiciones mediatóricas tales como el idealismo, el realismo y el fenomenalismo.

El idealismo señala que no hay cosas reales independientes de la razón. Por ello, los objetos son meras representaciones que se tornan realidad cuando son aprehendidas por la razón.

Por otro lado, el realismo sostiene que hay objetos independientes de la razón, los cuales tienen sus estructuras definidas, son cosas acabadas. Hace énfasis en que son los objetos los que aprehenden la razón.

Finalmente, el fenomenalismo postula que la cosa en sí es incognoscible. Por lo tanto, para que se produzca el conocimiento, debe existir una interrelación entre el sujeto cognoscente y el objeto, de manera que se generen procesos de elaboración y reelaboración entre el material sensible (el objeto) y el intangible (la razón).

Las orientaciones filosóficas citadas anteriormente sustentan diferentes teorías de aprendizaje, las cuales se abordarán en el acápite de la tradición psicológica que se expone a continuación.

La tradición psicológica

En el siglo XVIII, llamado Siglo de la Iluminación, por los avances científicos que se comienzan a generar, surgen teorías que buscan explicaciones sobre el comportamiento del ser humano, entre ellas la manera en que este lleva a cabo el aprendizaje.

Algunos de los primeros experimentos sobre la conducta los realizaron científicos, utilizando, para ello, los animales.

Darwin y Spencer, en el período de 1809 a 1903, observaron correlaciones importantes entre la flexibilidad

del comportamiento de los animales y el tamaño de su cerebro. (Marzano j. Robert y otros, 1988).

Posteriormente, Pavlov realizó experimentos con perros que sentaron las bases para las teorías del aprendizaje sustentadas en la relación del estímulo y la respuesta. (Milhollan Frank, Forisha E. Bill, 1972).

Más tarde Wundt y colegas, en Leipzig, Alemania, fundaron el primer laboratorio en psicología y se dedicaron a investigar las etapas de la construcción del conocimiento, a partir de dos elementos esenciales: las percepciones y las sensaciones. Estos estudios dieron origen a la teoría "Gestalt".

Las investigaciones realizadas por los estudiosos antes citados, sus discípulos y otros investigadores, en diferentes épocas, consolidaron dos grandes corrientes psicológicas sobre el aprendizaje: una basada en la relación entre el estímulo y la respuesta, y la otra en las percepciones y sensaciones del ser humano.

La primera generó tendencias en la línea del conexionismo, del conductismo y del reforzamiento. Entre sus representantes, se citan a: Thorndike, Hull, Osgood y Skinner.

La segunda corriente desarrolló las tendencias de: la teoría de campo, el configuracionalismo, las

cognoscitivas, y el construccionismo. Algunos estudiosos de estas corrientes son: Wertheimer, Necker, Kohler, Luchins, Dunker, Taylor, Brunner y Piaget.

Samples, en su libro *The Wholesome Book* (Samples, 1977) llama al conductismo: primera fuerza; a la gestalt, segunda fuerza y se detiene a considerar al humanismo como la tercera fuerza.

El humanismo, dice el autor, trasciende las fronteras de las dos primeras fuerzas, ya que concibe el aprendizaje de una manera global; es decir, no solamente se centra en los procesos mentales y en la conducta, sino también en aquellos dominios que el ser humano posee: la emoción, el sentimiento, la espiritualidad y la creatividad.

El psicólogo humanista se preocupa, entonces, porque el docente tome en cuenta, en el aprendizaje, lo que hay dentro de la persona: lo intelectual, lo emocional, lo espiritual, lo creativo, sin dar prioridad a uno sobre el otro.

Hasta el momento, hemos esbozado, brevemente, tres posiciones sobre el aprendizaje. Con el fin de continuar la aproximación al objetivo de este acápite: ofrecer orientaciones que permitan aclarar la concepción de aprendizaje que encierra el diario quehacer del maestro en el aula, abordaremos cada

una de ellas con el propósito de explicar sus principios y cómo estos afectan el aprendizaje.

Concepciones de aprendizaje que encierran el conductismo, la gestalt y el humanismo

Conductismo

En el conductismo, la fuente principal del conocimiento, es lo sensible, lo tangible. En esta posición, el objeto actúa sobre la razón para modificarla.

El aprendizaje se produce entonces cuando un objeto, situación o fenómeno actúa sobre el organismo y este emite una respuesta.

Para facilitar esta relación dicotómica entre el estímulo y la respuesta, de manera que se produzca el aprendizaje, el docente debe de preparar al educando un ambiente propicio, en donde le presente material graduado o una situación específica de aprendizaje de acuerdo con su maduración y sus intereses (el estímulo). La reacción del estudiante ante la situación preestablecida, se concibe como aprendizaje.

En esta relación entre el estímulo y la respuesta, y en un afán de motivar el aprendizaje en el educando,

los neoconductistas introducen un nuevo elemento: el "reforzador". Es decir, aquel estímulo que se ofrece al individuo con el fin de que repita la conducta deseada hasta consolidarla, lo cual equivale al aprendizaje. Por el contrario, la ausencia del "reforzador" tiene como propósito eliminar o neutralizar aquellas conductas que no son adecuadas para el aprendizaje.

El conductismo, basado en el empirismo, en donde se practica la manipulación de situaciones u objetos para motivar el aprendizaje, concibe al ser humano como un mosaico de respuestas que se presentan ante estímulos específicos. Esta concepción tiene implicaciones en la organización del contenido para el aprendizaje, de las cuales hablaremos posteriormente.

La teoría gestalt y sus derivados

En la teoría gestalt y otras tendencias que se generan a partir de ella, se señala que el origen del conocimiento en las teorías cognoscitivas, radica en las estructuras mentales innatas que el ser humano posee y en su capacidad de aprehender la realidad, mediante su uso. En el construccionismo, la fuente de conocimiento se genera cuando el individuo establece

relaciones, reflexiones y elabora nuevo conocimiento a raíz de la interacción entre sus capacidades cognoscitivas, y el mundo real, en una forma dinámica.

De esta manera, en el constructivismo el aprendizaje es concebido, básicamente, como un proceso de selección y organización de la realidad, en donde concurren una serie de estrategias cognoscitivas, las cuales convierten el aprendizaje en un proceso activo.

En esta teoría, el papel del individuo está fuertemente asociado con la reflexión y conlleva procesos creativos que se generan durante la organización de la información. La percepción de la realidad y la reorganización que el individuo construya a partir de ella, cobran gran importancia. El aprendizaje es, entonces, la comprensión de los hechos y de los fenómenos y la construcción de los significados que se elaboran a partir de ellos.

El humanismo

En el humanismo, la fuente de conocimiento es la percepción que el individuo tiene de la realidad. En esta percepción concurren no solo la razón sino también la experiencia.

El ser humano, desde el punto de vista humanista, es un ser integral, el cual emplea su potencial cognitivo, emocional, espiritual y vivencial para captar la realidad.

En el humanismo, el aprendizaje se produce cuando un fenómeno, situación o hecho se convierte en una experiencia personal para el educando, una vez que haya desarrollado una percepción de su yo, congruente con el mundo que le rodea.

La motivación por autorrealizarse, por crecer intelectual, moral, espiritual y físicamente, se convierte en la fuerza principal del aprendizaje. En consecuencia, el maestro tiene como misión principal facilitar, al educando, el descubrimiento de su propia identidad y potencial de desarrollo.

Implicaciones que tienen las concepciones conductistas, de la gestalt y humanistas en la organización del contenido para el aprendizaje

En el conductismo

El aprendizaje, en el conductismo, se define por los cambios de conducta que se operan en el individuo, a

partir de las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan, los cuales actúan como estímulos.

Para evaluar si hubo o no aprendizaje en el educando, el docente debe de medir los niveles de logro establecidos previamente. Esta medición avala la competencia que el educando demuestre al ejecutar las diferentes conductas deseadas. Es así como, en los objetivos conductuales, representativos de esta tendencia, se debe especificar con claridad: qué contenidos y en qué porción los necesita el educando, para realizar determinadas conductas, así también se establece el nivel de logro de estas conductas. Lo explicitado anteriormente define el PARA QUÉ del aprendizaje. Para dar respuesta al propósito general del conductismo, el contenido se organiza a partir de la dosificación de fuentes de información. Esta dosificación se ordena en secuencias que se establecen de lo más fácil o básico a lo más complejo o difícil.

La consecución del aprendizaje, el CÓMO, se logra mediante la concatenación de contenidos y conductas, para lo cual se emplea la repetición de ejercicios y el uso de los reforzadores, y se espera, entonces, que los efectos de los reforzadores: la retroalimentación conlleva al educando a perfeccionar el aprendizaje,

cuando adquiere las conductas deseadas en los niveles de logro preconcebidos.

La evaluación de aprendizajes, en consecuencia, se centra en medir el nivel de logro que exhiben los estudiantes en las conductas que ejecutan. Así, aquellos que se acercan más al porcentaje de logro preestablecido han adquirido un mayor aprendizaje.

En la gestalt

Para la gestalt y las tendencias derivadas de ella, el aprendizaje es concebido como un proceso inteligente y esencialmente activo, en donde el ser humano selecciona y organiza la información que aprehende de la realidad. Cuando se acomoda la información y se construyen las diferentes estructuras de conocimiento, se produce el aprendizaje. Es así como:

"el aprendizaje es considerado como un fenómeno muy unido a la percepción, y es definido como una reorganización del mundo perceptivo y conceptual del estudiante".

(Álvarez Sylvia, 1984).

El PARA QUÉ del aprendizaje, en esta tendencia, no se centra en la reacción externa del educando (conducta) ante una situación de aprendizaje (estímulo). La naturaleza del aprendizaje es más compleja, porque encierra procesos internos de integración de la información que no se pueden evaluar, al medir fragmentos de información (dosificación de contenidos programáticos) y su respectivo dominio, en conductas específicas.

Lo citado anteriormente conlleva a un planteamiento de objetivos abiertos en cuya consecución el educando emplea respuestas multiplurales, con información variada que seleccionará y organizará para dicho fin.

El QUÉ, la organización de contenidos, en esta posición, no se limita a ofrecer cuerpos de información específicos, sino que propone situaciones globales de aprendizaje en donde el educando puede utilizar una variedad de fuentes de información, hacer uso de destrezas para organizarla y asimilarla, de manera que ofrezca su respuesta individual o colectiva a una situación, problema o caso.

En esta tendencia se hace realidad el dicho de que lo importante en el aprendizaje del individuo no es darle todo listo para que coma el pescado, sino enseñarlo a pescar.

Entonces, en el CÓMO del aprendizaje, lo pertinente es ayudar al educando a desarrollar destrezas (procesos esquemas, mapas conceptuales) que le permitan la adquisición de habilidades como: buscar, seleccionar, organizar, analizar, sintetizar y aplicar la información que aprehende de la realidad.

En cada una de estas categorías, el docente le dará al educando las situaciones de aprendizaje necesarias para que desarrolle las destrezas que le permitan la adquisición de estas categorías. Así, por ejemplo, cuando un estudiante necesita información, el docente debe de orientarlo, al indicarle cuáles son las diferentes fuentes de información que existen, las técnicas que se aplican para seleccionarlas, el tipo de resúmenes que se pueden hacer y la catalogación de la información, y lo ayude a seleccionar las formas que mejor se ajusten a la finalidad del trabajo en cuestión.

La evaluación de aprendizajes, entonces, no se reduce a medir la adquisición de un contenido específico, mediante conductas concretas, sino en evaluar la forma en que el educando resuelve una situación, problema o caso, al aplicar las diferentes estrategias cognoscitivas.

En el humanismo

En la tercera fuerza, el humanismo, Rogers señala que "el aprendizaje emerge del alumno, el cual es capaz de autoinstruirse. La función del docente es de facilitar la emersión del aprendizaje, desde las motivaciones, necesidades e intereses de los alumnos" (Álvarez, 1984).

En esta posición el PARA QUÉ del aprendizaje se orienta a facilitar el cambio en el educando. Este cambio no es producto solamente del estímulo externo, como se plantea en el conductismo. Es un cambio interno que se da en el ser humano, cuando el docente ayuda a potenciar en él su capacidad, de "aprender a cómo aprender" a adaptarse y a cambiar (Álvarez, 1984).

En la organización del QUÉ en el humanismo, el criterio que prima esencialmente es el significado que el contenido tenga en el educando como persona; en este sentido la forma particular en que cada educando concibe la realidad es importante para el aprendizaje. El conocimiento, entonces, se construye desde la perspectiva personal, pero se comparte con la colectividad. (Mc Cutchson, Gail, 1985).

De acuerdo con lo anterior, se le permite al educando seleccionar la temática o se la presenta para que este la seleccione y la trabaje con base en su desarrollo personal. De tal forma, el sistema de construir conocimientos se convierte en una manera de interpretar el mundo. (Mc Cutchson, Gail, 1985).

La observación sistematizada del desarrollo del educando, los anecdóticos, la autoevaluación, la entrevista individual o colectiva son las técnicas de evaluación que se aplican en esta posición. Por medio de ellas, se avala el aprendizaje del educando desde el punto de la autorrealización y su capacidad para dar respuestas adecuadas a diferentes situaciones, de acuerdo con sus conocimientos, creencias, habilidades y convicciones.

En la tradición cultural

La tendencia humanista, la cual hace énfasis en el educando como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, es retomada por pensadores de diferentes partes del mundo: Europa, Norteamérica y Latinoamérica. En esta se le da un carácter más cultural al aprendizaje; lo que Elisa Lucarelli llama "el ser humano en situación" (Lucarelli, 1981); y

otros especialistas, el ser humano y su contexto geográfico, social, político, económico y cultural. Esta posición concibe la diversidad y la pluralidad de los seres humanos, los cuales se desarrollan de diferentes maneras de acuerdo con sus contextos específicos y tienen la capacidad de generar colectivamente o individualmente nuevos conocimientos y formas de realizar los cambios económicos y sociales, así como de dar soluciones a los problemas que les aquejan.

Este tipo de tendencia, que produce respuestas pluralistas a diferentes situaciones y promueve la participación activa de los involucrados en ella, es conocida como socio-reconstruccionismo y promueve la práctica de aprendizajes colectivos llevados a cabo por los seres humanos, de acuerdo con las características particulares de su contexto.

En el ámbito educativo, la tendencia socio-reconstruccionista promueve un aprendizaje en donde los educandos desarrollan conciencia social al participar activamente, de acuerdo con sus capacidades y ritmo de aprendizaje, en la solución de situaciones de problemas de carácter social y cultural.

La tendencia socio-reconstruccionista, en la visión de Paulo Freire (1973) encierra una misión liberadora del ser humano. Esta se libera de un status impuesto por las clases dominantes que le oprimen y

no le permiten realizarse de acuerdo con sus necesidades y características particulares.

El objetivo primordial del aprendizaje tiende a generar en el educando conciencia de su posición de dominado y a la vez "potenciar" en él las habilidades de comunicación, producción y competencia que necesita para su autorrealización y el de la colectividad específica, a la cual pertenece.

La práctica docente en el aula puede evidenciar un énfasis en algunas de las tendencias antes señaladas, o en una mezcla de aspectos de algunas de ellas.

Lo importante, para el docente, es que él o ella las conozcan y reflexionen a partir de este conocimiento sobre cuáles efectos producirán en la formación y aprendizaje del educando.

Predominio de las tendencias filosóficas y psicopedagógicas en el currículo costarricense

En forma breve, ubicaremos en la historia del desarrollo curricular costarricense, aquellas tendencias que han tenido efecto en ella.

El currículo costarricense, específicamente, los programas de estudio elaborados por áreas

de conocimiento, ciclos y niveles, tienen como objeto de estudio las asignaturas. Un principio de organización curricular similar a los currícula de los griegos, espartanos y romanos en la época Antigua (Harold Johnson).

Antes del siglo XX, el currículo de nuestro país tiene influencia de los currícula romanos, el *trivium* (gramática, retórica y lógica) y del *cuadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), de las artes liberales de los currícula griegos (danza, deportes y juegos) y particularmente de la religión cristiana de la Edad Media, cuya enseñanza se ofreció en las asignaturas de la teología y de la filosofía.

El currículo costarricense, entonces, tuvo un dominio del idealismo como se apuntó anteriormente. En el aspecto ontológico, "el qué", de esta posición filosófica es lo sobrenatural (la verdad absoluta de carácter divino) y la razón del ser humano.

En relación con la naturaleza del conocimiento, este se recibe por revelación o por la transmisión que las personas iluminadas o estudiosas aportan al educando. (Zais, S. Robert, 1976).

En el siglo XX, con el desarrollo del método científico, sustentado por la posición filosófica del realismo, en donde "el qué" es "el cosmos" y la forma de

buscar el conocimiento la constituye el descubrimiento, mediante el uso de los sentidos; el currículo se enriquece notablemente, con la inserción de asignaturas de las ciencias exactas tales como: física, química y biología, entre otras.

Las teorías empiristas dictan las metodologías por usar tanto en las ciencias exactas como en las sociales. Un caso particular es la psicología que tuvo gran auge en este período y que ha provocado una influencia importante en las teorías educativas, desde esa época hasta nuestros días.

La tendencia curricular, centrada en el empirismo, influyó, en los años cincuentas, el nivel de preescolar de nuestro sistema educativo; cuando las educadoras Carmen Lyra y Rosa González emplearon los métodos montessorianos en el aprendizaje de los niños de kinder.

Posteriormente, en la década de los sesentas, el planeamiento educativo del país se rigió por el uso de los objetivos conductuales. Esta tendencia conductista todavía está presente en la medición diagnóstica y sumativa que se ha venido utilizando en el sistema educativo costarricense, desde 1988 hasta el presente.

Las tendencias curriculares centradas en la persona con enfoques cognoscitivos (Brunner, Gagne,

etc.), construccionistas (Piaget), fenomenológicos (Rogers), socio-construccionistas (Freire), cuya naturaleza ontológica es la experiencia del ser humano y su extracto epistemológico postula que el conocimiento se construye a partir de la experiencia, afectan nuestro currículo, en diferentes períodos, a partir de la década de los 70.

En 1970, con la reforma del Plan Nacional de Desarrollo, se proclama la promoción de un aprendizaje en donde el educando desarrolla las calidades cognoscitivas, emotivas, actitudinales, motrices, en forma integral, sin dar a un dominio prioridad sobre el otro. En el currículo, propuesto en los setentas, el educando es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En 1980, con la reforma educativa de la regionalización, se explicitó, en las políticas curriculares, la intención de formar un ser humano en situación; en donde el educando se autorrealice, pero, a la vez, tome una conciencia social y cultural de su entorno. En este caso, interesa en el currículo, los aprendizajes que se pueden generar en el contexto cultural inmediato al educando.

Posteriormente y después de los cuatro años comprendidos entre 1987 y 1990, en donde se retomó en

el currículo, una mezcla de enfoques academicistas y conductistas, impulsados por el sistema de medición: pruebas diagnósticas y pruebas de bachillerato (sumativas), se vuelve, en 1991 a un currículo con un enfoque humanista integrado. (Bosco, 1990) que centra su interés en el desarrollo multidimensional del educando, al concebir que este tiene un potencial de aprendizaje, el cual mediante los procesos de enseñanza, debidamente orientados, lo liberarán y desarrollarán. El papel del educando es el del protagonista que construye su propio aprendizaje y no es solo reproductor de los conocimientos de otros. Para que el sujeto vivencie un aprendizaje significativo, el docente debe de facilitar el desarrollo de las áreas cognoscitivas, afectivas, sociales y valorativas.

En síntesis, se deduce que el currículo costarricense ha tenido la influencia de enfoques con teorías de aprendizaje conductistas (de gran efecto en el planeamiento educativo), cognitivas (unas centradas en el desarrollo de las facultades mentales, especialmente en la memoria, y otras en el desarrollo de habilidades cognoscitivas para abordar diferentes situaciones de aprendizaje); y por último, la corriente humanista. En esta posición, la tendencia rogeriana, hace énfasis en la autorrealización

del educando y la tendencia de carácter antropológico y social (Freire y otros) busca dar al educando no solo su autorrealización; sino también, la de la colectividad, a la cual pertenece, mediante la liberación de su *status* de dominio social, económico y cultural.

2.2 Reconoce la importancia del aprendizaje significativo en la construcción del conocimiento por parte del niño

En la actualidad se admite, en forma generalizada, que el aprendizaje es un proceso constructivo. En él, el niño adquiere nuevos conocimientos al interactuar sus estructuras presentes con la nueva información que le llega, de manera que los nuevos datos se articulan con la información existente y esta adquiere sentido y significado para él. Así, el contenido se construye mediante la estructuración activa y continua de la interpretación que el niño tiene del mundo y en la cual se elaboran relaciones con la nueva información.

"Hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significados como el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje"
(Coll, 1987).

Esto es, el alumno aprende cuando es capaz de atribuirle un significado a lo aprendido, no cuando lo memoriza, lo repite y lo utiliza mecánicamente.

Para propiciar aprendizajes que conduzcan al niño a la construcción de conocimientos, el docente debe involucrarlo activamente en el aprendizaje, desde su planeamiento hasta su ejecución, de manera que el estudiante interactúe con el objeto de estudio, indague sobre este, lo manipule y llegue a sus propias conclusiones. Para ello, es importante que se incorporen, a la construcción de nuevo conocimiento, sus conceptos e ideas, aptitudes y actitudes adquiridas en experiencias previas, de tal forma que el niño elabore o reelabore su conocimiento, a partir de ellas.

Se aprenden valores, normas de conducta, procedimientos de resolución de problemas, conceptos; pero este aprendizaje no es cuestión de todo o nada, sino más bien de grado; por lo tanto, el propósito es que los alumnos, en cada momento de su escolaridad, lleven a cabo aprendizajes lo más significativos posibles.

En esta perspectiva, el aprendizaje tiene un carácter abierto y dinámico, dirigido por un proceso de enseñanza que conduce a los alumnos a profundizar

y a ampliar los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje.

Ausubel y sus colaboradores (1983) plantean que construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Así, la mayor o menor riqueza de significado atribuido a lo que se aprende, dependerá de la mayor o menor riqueza de complejidad de las relaciones que somos capaces de establecer.

Es decir, se construye significado en la medida en que lo nuevo se integra a esquemas o marcos que ya poseemos de la realidad, lo cual permite establecer relaciones, modificar conceptos y atribuir nuevos significados.

Estos marcos o esquemas se refieren a ideas, conocimientos, experiencias, actitudes, prejuicios, aptitudes, valores, etc. desde los cuales interpretamos las informaciones nuevas, establecemos relaciones, les damos significado y les encontramos aplicabilidad.

En esta perspectiva, estos marcos son fundamentales para la adquisición y el sentido de los nuevos conocimientos que resulten significativos para el estudiante, pues solo así es posible su apropiación.

El aprendizaje significativo plantea algunas exigencias:

a. Es necesario que el material de aprendizaje, el contenido que el alumno va a aprender, sea potencialmente significativo, es decir, susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para esta exigencia son necesarias dos condiciones.

a.1 El contenido debe poseer cierta estructura interna, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo. Un contenido vago, poco estructurado o arbitrario, dificulta la construcción de significados, pues no es potencialmente significativo desde el punto de vista lógico.

Esta significatividad lógica no depende solamente de la estructura interna, sino también de la manera como este se le presente al alumno.

a.2 Es necesario que el alumno pueda poner ese contenido en relación, de forma no arbitraria, con lo que ya conoce. Esto es, el contenido debe ser potencialmente significativo

desde el punto de vista psicológico, donde los conocimientos previos del alumno son un factor decisivo para afrontar la adquisición de nuevos conocimientos (Coll, 1987).

b. Es necesario que el alumno tenga actitud favorable para aprender significativamente. Esto es una consecuencia lógica del protagonismo del alumno y de su responsabilidad en el aprendizaje. Esta actitud hace referencia a una intencionalidad del alumno para relacionar el material nuevo de aprendizaje con lo que ya conoce, con los conocimientos adquiridos previamente, con los significados ya construidos (Coll, 1987). Esta actitud dependerá de su motivación para aprender significativamente y de la habilidad del profesor para despertar e incrementar esta motivación.

Otras características del aprendizaje significativo, se esbozan a continuación:

En el aprendizaje significativo, la memorización mecánica y repetitiva no tiene sentido, pero, por el contrario, el aprendizaje significativo de un contenido cualquiera implica inevitablemente su memorización comprensiva, su ubicación o almacenamiento en una red más o menos amplia de significados.

Asimismo, en la medida en que se contribuye a ampliar y extender dicha red de significados, se incrementa la capacidad del alumno para establecer nuevas relaciones cuando se enfrenta con posteriores tareas o situaciones.

Por lo anterior, un aprendizaje realizado en forma significativa es, al mismo tiempo, un aprendizaje que tiene un elevado valor funcional, es decir, un aprendizaje útil, que puede ser usado con relativa facilidad para generar nuevos significados. (Coll, 1987).

Vale la pena anotar que los conocimientos previos dependen, en parte, de la competencia intelectual del individuo, pero también y, sobre todo, de las experiencias previas de aprendizaje, tanto escolares como extraescolares, pues corresponden a todo lo que se aprende en la cultura escolar, en la comunidad, en la familia, etc.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje del alumno no depende únicamente de la influencia del profesor y de su metodología de enseñanza, sino más bien en él se pone de relieve la importancia del conocimiento previo del alumno y, en general, de sus procesos de pensamiento.

Además, otros aspectos o procesos psicológicos que actúan como mediadores entre la enseñanza y

los resultados de aprendizaje son: la percepción que tiene el alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; sus expectativas ante la enseñanza; sus motivaciones, creencias, actitudes y atribuciones; las estrategias de aprendizaje que es capaz de usar, etc.

"El alumno construye significados al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen solamente de los conocimientos previos que posee y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a este y a la propia actividad de aprendizaje".

Coll, 1987).

El término sentido tiene un carácter relacionado con la experiencia, donde un conjunto de factores motivacionales, racionales, afectivos, desempeñan un papel en la "movilización" de los conocimientos previos del alumno. Esto es, la construcción de significados implica al alumno en su totalidad.

La manera como el profesor presenta la tarea y la interpretación que de ella hace el alumno, según

su autoconcepto académico, sus hábitos de trabajo y de estudio, sus estilos de aprendizaje, etc., son, sin duda, muy importantes en la elaboración de nuevos significados y, al respecto, es pertinente destacar que esta interpretación tiene un carácter dinámico, no viene dada de una vez, sino que se forja y se modifica en el transcurso mismo de la actividad de aprendizaje (Coll, 1987).

Así, toda la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen en múltiples niveles entre los participantes de la clase (alumnos entre sí y alumnos con el maestro, entre otras), son también elementos determinantes en la atribución de significado a la tarea escolar.

Aunque el aprendizaje que lleva a cabo el alumno no puede entenderse únicamente a partir del análisis de lo que se le enseña y cómo se le enseña, sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye, no se puede olvidar que los significados que los alumnos construyen corresponden a contenidos que, en su mayor parte, son creaciones culturales.

Los sistemas conceptuales y explicativos que configuran las disciplinas académicas tradicionales, los métodos de trabajo, las técnicas, habilidades y

estrategias cognoscitivas, los valores, normas, actitudes, costumbres y modos de vida, etc., en fin, los contenidos educativos son formas culturales que tanto los profesores como los alumnos encuentran elaborados y definidos antes del proceso educativo (Coll, 1987).

Teniendo en cuenta esto, es necesario, por un lado, que el alumno construya significados en una dinámica que no se limite a la transmisión de una forma directa y acabada y, por otra parte, es indispensable considerar que la naturaleza cultural de los contenidos marca la dirección en la que la enseñanza debe orientar de forma progresiva la construcción de significados.

Así, en la construcción de significados hay una compleja serie de interacciones en las que intervienen el alumno, los contenidos de aprendizaje y el profesor.

El alumno construye su conocimiento atribuyendo sentido a los contenidos de la enseñanza, pero es el profesor el que facilita, con su actuación, con su enseñanza, que las actividades en las que participe el alumno, posibiliten un mayor o menor grado de amplitud y profundidad de los significados construidos y, sobre todo, el que asume la responsabilidad de

orientar esta construcción. El profesor es, en esta visión, un guía y un mediador, a quien corresponde realizar una serie de acciones que implican la adecuación curricular, para determinar qué contenidos selecciona y organiza de los programas que la oficialidad del sistema le propone.

En la concepción de construcción del significado se ofrecen argumentos de peso para conceder a los contenidos programáticos el papel que les corresponde en el sistema escolar y, a la vez, se amplía el concepto mismo de contenido y se diversifican los tipos de contenido susceptibles de ser objeto de aprendizaje.

Se plantea que no se puede hablar de los contenidos al margen de la persona que aprende y de cómo aprende, ni de las estrategias que se instrumentan para favorecer esos aprendizajes (enseñanza).

Los contenidos son aquello sobre lo que versa el aprendizaje, las interacciones de la clase que hacen posible el desarrollo y el crecimiento de los estudiantes mediante la atribución de significados. Si bien los contenidos son sistemas conceptuales, como tradicionalmente se ha considerado, también incluyen las actitudes, normas y valores que, en otros enfoques,

se han restringido a un currículum oculto, lo mismo que las estrategias, procedimientos o técnicas.

En una posición como la que se propone, cualquier asunto de la cultura de un grupo social que este considere que debe ser asimilado por sus miembros, es susceptible de convertirse en contenido de aprendizaje.

Es evidente, entonces, que la importante función que poseen los contenidos específicos para el aprendizaje exige una selección cuidadosa.

Dicha selección debe tener en cuenta la perspectiva o análisis epistemológico, relativo a las diversas disciplinas o campos del saber, es decir, debe identificar los conocimientos esenciales, la estructura interna de ese conocimiento y los elementos fundamentales para organizar secuencias de aprendizaje potencialmente lógicas.

Se requiere, además, la perspectiva psicológica que da indicaciones sobre la pertinencia y adecuación de los contenidos relacionados, así como los factores que hay que tener en cuenta para su adecuada organización.

También es importante el análisis sociológico que ayuda a determinar las formas culturales que es

necesario que los alumnos incorporen para llegar a ser miembros activos de la sociedad.

Así, el concurso de diversas disciplinas en la selección del contenido, lo cual constituye una aproximación integradora, es conveniente.

La reubicación de los contenidos en el currículum, tal como se han entendido, deviene en un factor necesario para que este sirva de guía y de referente de la intervención pedagógica, es decir, para que cumpla lo que consideramos que deben ser sus finalidades (Coll, 1987).

Al respecto, la maestra no es una mera ejecutora de un plan previamente establecido por otros, ni su labor se restringe a ser una organizadora de ambientes adecuados y propicios para que los alumnos se pongan en contacto con esos contenidos. El maestro o maestra planifican actividades que, desde su punto de vista y de acuerdo con sus criterios, van a ayudar al alumno para que él atribuya sentido a los materiales y actividades.

Desde esta perspectiva, el maestro debe tener conocimientos científicos, técnicos y culturales relativos a lo que debe enseñar. Además, debe tener una actitud dinámica y de aceptación del cambio respecto al conocimiento, y poseer marcos de interpretación

para planificar, evaluar y modificar situaciones de enseñanza-aprendizaje acordes con los objetivos perseguidos.

Para un proceso de construcción de conocimientos con las características antes citadas, el niño debe involucrarse con situaciones de aprendizaje que consideren actividades globalizadoras o situaciones problematizadoras que parten de su experiencia, en donde el niño cuenta como persona en la selección del contenido pertinente y, luego, tiene una participación activa en el proceso de ejecución del aprendizaje.

Lo anterior debe estructurarse de manera que el educando manipule objetos, lance hipótesis, busque soluciones a diferentes situaciones en un proceso de relaciones humanas, en donde sus compañeros son colaboradores y el docente un facilitador en la tarea de educarlos para descubrir nuevas alternativas a los problemas planteados.

En este sentido, el maestro puede problematizar el contenido programático, en busca de la producción de un aprendizaje significativo. Es decir, toma un contenido como núcleo temático generador de una situación problemática por resolver, de una pregunta por esclarecer. Esto exigirá enfrentar al niño con el contenido en la búsqueda de soluciones. En

esa búsqueda, el niño interactúa con diferentes contenidos, establece relaciones entre las asignaturas o conocimientos culturales y se acerca al contenido de una manera que resulta con mayor sentido y con mayor relevancia para él mismo.

Desde este punto de vista, la situación problematizadora puede dar inicio a una reelaboración de las ideas del niño y dar lugar a la construcción del conocimiento. Cuando él se enfrenta con un problema intenta afrontarlo con las ideas y creencias que tiene. Si su concepción de mundo no le sirve para interpretar la situación planteada ni para elaborar estrategias para resolverla, se facilitarán condiciones idóneas que le permitan iniciar un proceso de reestructuración, en el que posiblemente cambien sus ideas en relación con la temática del problema.

Por tanto, un tratamiento eficiente del contenido en donde el niño construya conocimiento, a partir de la resolución de problemas y mediante un aprendizaje significativo requiere que el maestro:

- facilite al niño la explicitación y el análisis de sus concepciones relacionadas con el problema.
- induzca al niño a relacionar sus concepciones con otras informaciones que provienen de su entorno físico y social.

- posibilite que, en esa situación, se reestructuren las concepciones del alumno.
- favorezca la reflexión del niño sobre su propio aprendizaje, la autoevaluación de sus estrategias para la resolución de los problemas y el establecimiento de conclusiones.

2.3 Brinda atención al desarrollo de las habilidades de pensamiento

Sin duda, una meta primaria de la educación debe consistir en enseñar a pensar.

Cuando se aluda al acto de pensar, algunos se refieren a opinar, creer, recordar. En sus acepciones más cercanas a lo propuesto por Nicherson y otros (1987) pensar es considerar, reflexionar, ponderar, razonar o deliberar.

Aunque las actitudes, creencias y procesos de memoria tienen su interés considerable, pensar se refiere a un pensamiento intencionado, resuelto y orientado hacia un objetivo.

Los autores mencionan que en este asunto de "enseñar a pensar", la escuela ha tenido poco éxito y que aun en aquellos que aceptan la posibilidad de una enseñanza explícita del modo de pensar, hay

muchas diferencias de opinión en cuanto a la forma idónea de promover este aprendizaje.

La vida moderna exige mucha capacidad de adaptación, de aprendizaje de nuevas técnicas, de una aplicación renovada de los conocimientos antiguos, de resolver qué creer o aceptar dentro de gran variedad de contextos.

Hacer estas decisiones "de una manera racional exige la capacidad de juzgar la credibilidad de determinadas afirmaciones, de sopesar muchas pruebas, de valorar la solidez lógica de distintas deducciones, de discurrir argumentos en contra e hipótesis alternativas: en síntesis, de pensar de un modo crítico". (Nicherson y otros, 1987: 21)

Numerosas investigaciones, así como educadores, señalan la necesidad de poner énfasis en el aprendizaje de la habilidad de pensar, pues es un hecho indiscutible que las experiencias de la escuela no facilitan en muchos estudiantes el desarrollo de esta habilidad. Además, hasta hace poco se ha presentado relativamente muy escasa atención a la posibilidad de hacer del aprendizaje de las habilidades del pensamiento un objetivo educativo primario.

El ser humano, como ser inteligente, tiene la capacidad de clasificar patrones, de aprender, de hacer

deducciones e inducciones, de desarrollar y utilizar modelos conceptuales y de tener intuiciones. Pero no todos hacen estas cosas igual de bien.

La capacidad del pensamiento es una compleja habilidad o un conjunto de habilidades. Siendo así, pensar se puede hacer deplorablemente o con eficacia, y hacerlo mejor es algo que se puede aprender.

De igual manera que las actividades atléticas exigen un condicionamiento físico intensivo general y actividades determinadas para el desarrollo de capacidades específicas, la capacidad general de alguien para dedicarse a tareas intelectualmente exigentes podría mejorar sencillamente mediante un ejercicio mental vigoroso y frecuente. Pero no cabe duda de que a fin de prepararse óptimamente para determinados tipos de problemas cognoscitivos, se hace necesario tener práctica en el manejo de esos tipos concretos de problemas.

"Los enfoques tradicionales de la educación se han centrado en la enseñanza de material de 'contenido de los cursos'.

"En comparación, se ha prestado relativamente poca atención a la enseñanza de las habilidades del pensamiento, o al menos, a la enseñanza de las habilidades que intervienen en

actividades de orden superior tales como el razonamiento, el pensamiento creativo y la solución de problemas”.

(Nickerson y otros, 1987: 67).

Sostienen estos autores que al enfocarse en las habilidades del pensamiento, no se niega la importancia de la adquisición del conocimiento, pues ambas metas son interdependientes. Por una parte, el pensamiento es esencial para la adquisición de conocimiento y, por otra, el conocimiento es esencial para el pensamiento.

Reconocer esta interdependencia no niega la realidad de su distinción. Por ejemplo, en la resolución de problemas es necesario analizar el conocimiento requerido para resolver una clase de problemas y por tanto, es indispensable cerciorarse de que el educando lo posea. De manera que tanto el conocimiento como los métodos generales de operar sobre él son esenciales para una eficaz solución del problema.

Entonces, con respecto a la cuestión de si el propósito primario de la educación debe ser impartir contenido o desarrollar las habilidades del pensamiento, la educación debe dirigirse a ambos objetivos, pues

sería muy difícil alcanzar uno de ellos hasta un grado significativo sin hacer ningún progreso en el otro. (Nickerson y otros, 1987)

Numerosos autores que han escrito sobre el pensamiento, aunque difieren en los nombres y en algunas concepciones, han distinguido dos tipos de procesos intelectuales cualitativamente diferentes:

Uno de ellos se describe como analítico, deductivo, riguroso, constreñido, convergente, formal y crítico. El otro, como sintético, inductivo, expansivo, libre, divergente, informal, difuso y creativo.

La mayoría de los principales problemas que brinda la vida presentan oportunidades para ambos tipos de pensamiento, de lo cual se deduce que los esfuerzos encaminados al aprendizaje de las habilidades del pensamiento deben tener en cuenta los dos tipos, o si “focalizan” en uno de ellos, no deben perder de vista esa realidad global.

Se hace con frecuencia una diferenciación entre el razonamiento deductivo e inductivo. Estos dos tipos de razonamiento invaden totalmente la vida cotidiana, ambos son esenciales para una conducta inteligente y ambos son susceptibles de diversos tipos de deficiencias.

El razonamiento deductivo incluye una inferencia lógica. Cuando una persona razona de modo deductivo, no va más allá de la información que tiene delante. Saca sus propias conclusiones de las premisas existentes, pero la información que se enuncia de un modo explícito en la conclusión —si se ha aplicado bien la lógica— estaba contenida ya en las premisas, aunque solo de un modo implícito. (Nickerson y otros, 1987: 27)

Observemos este razonamiento, a manera de ejemplo:

Los carros tienen ruedas. Juan tiene un carro. El carro de Juan tiene ruedas.

En este caso, la última afirmación no añade nada nuevo, es una consecuencia lógica de las anteriores y si las anteriores son ciertas, esta última tiene que serlo también.

Mucho de lo que se aprende del mundo no se sabe de manera explícita, sino que se ha deducido: aunque no lo conozcamos, sabemos que el lago de Nicaragua contiene agua.

Siendo así, el razonamiento deductivo es la capacidad de razonar de acuerdo con los principios de

la lógica deductiva. Esta se ocupa de la validez de los argumentos: un argumento deductivo es válido solo y cuando sus conclusiones se siguen de sus premisas, como consecuencia necesariamente lógica de ellas, independientemente de la verdad o falsedad de las premisas o conclusiones.

Por ejemplo, el argumento:

Los arbustos tienen todas las hojas verdes. El croto es un arbusto. Todas las hojas de los crotos son verdes.

Como argumento, el ejemplo anterior es perfectamente válido, aunque su conclusión es empíricamente falsa como su primera premisa.

En cambio, el argumento “ningún mamífero es invertebrado, ningún invertebrado es un ave, luego ningún mamífero es un ave” es inválido, a pesar de que tanto sus premisas como su conclusión son verdaderas.

Así, la validez se refiere a la forma de razonamiento, no a su contenido.

Estas premisas permiten clasificar al método deductivo aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje como aquel que va de lo general a lo singular,

de las causas a los efectos, de los principios que rigen los hechos a los hechos mismos. De esta forma, se enfoca el contenido considerando lo general para moverse desde allá a lo singular (Álvarez, 19:172).

Por ejemplo, un maestro que promueva este enfoque partirá de la definición conceptual a la aplicación de esta definición en prácticas concretas.

El conocimiento inductivo implica ir más allá de la información que se recibe. Tiene que ver con el descubrimiento de reglas y principios, con la conquista del caso general a partir de ejemplos particulares.

Esta capacidad de generalizar, de ir más allá de la información presente tiene una importancia profunda en el aprendizaje.

Según Nickerson y otros (1987), continuamente nos dedicamos a generar y evaluar hipótesis inductivas.

"Cada vez que, partiendo de ciertas observaciones específicas sobre el mundo en que vivimos, pasamos a hacer una generalización, hemos hecho una inducción; o sea que gran parte de lo que llamamos aprendizaje es inducción".

(Nickerson y otros, 1987: 145)

En el libro *Planificación del currículo* (Álvarez, 19:172), al referirse al método inductivo como aquel que va de lo general a lo particular, se plantea:

"Así, al aplicar este método a la enseñanza se puede ir desde los hechos singulares a los principios o leyes que los rigen o desde los efectos a las causas. La enseñanza se inicia en la singularidad para llegar a la generalidad."

Aplicando este proceso de razonamiento al contenido ortográfico, por ejemplo, no se partirá de enunciar las reglas ortográficas, sino mediante la presentación y el análisis de casos concretos de palabras escritas, el niño clasifica, analiza, formula hipótesis, confronta con más datos y descubre las reglas generales.

Los planteamientos didácticos que se promueven actualmente y a los cuales se adscribe nuestra propuesta, consideran importante que el niño reconstruya el significado, manipule los objetos, descubra relaciones; por tanto, en ellos se favorece o se da prioridad a procesos del razonamiento inductivo.

Un proceso favorecedor de las habilidades del pensamiento implica objetivos relativos a:

- Las capacidades subyacentes al pensamiento: tales como la clasificación, comparación, el análisis, la formulación de hipótesis, las inferencias, la exploración, la experimentación, el descubrimiento, etc. El contenido, entonces, será vehículo y material importante que permitirá al niño aplicar estas capacidades del pensamiento.
- Los métodos que ayudan al pensamiento y que hacen hincapié en determinados heurísticos, estrategias o técnicas de solución de problemas: se trata de ejercitar al estudiante en desempeños de tareas, en operaciones cognoscitivas que se consideran relevantes. No se recalca solo la necesidad de la aplicación de las estrategias sino también es importante comprender por qué funcionan.
- Los conocimientos sobre el pensamiento: se centra la atención en el pensamiento como materia. Es decir, se estimula al estudiante a pensar sobre el pensamiento, a aprender algo sobre las capacidades y limitaciones intelectuales de las personas, en general, y a hacerse más directamente conscientes de sus propios procesos de pensamiento. Pone de relieve el

aprendizaje de la habilidad metacognitiva que implica un manejo consciente de los propios recursos intelectuales.

- Las actitudes que promuevan los esfuerzos para aprender a pensar: fomenta el sentido de curiosidad y asombro, la emoción del descubrimiento, la excitación y profunda satisfacción que procede de la creatividad intelectual productiva.

Los autores mencionados en este apartado aclaran que, lamentablemente, no hay una receta unívoca y cierta para aprender a pensar; no obstante, sus reflexiones les permiten señalar como ingredientes de éxito algunos elementos que se esbozan a continuación:

El programa debe ayudarle al profesor con la enseñanza, en lugar de tan solo proporcionarle el contenido que debe enseñar, dentro de lo cual resultan importantes los entrenamientos y capacitaciones que al respecto se reciban.

"La mayoría de diseñadores de programas para enseñar a pensar están de acuerdo en que el papel del profesor en estos programas no

debería ser principalmente el de un administrador de conocimiento. En lugar de ello, su papel debe ser el de facilitador del aprendizaje y, lo que es quizá más importante, el de un colaborador en un proceso exploratorio". (Nickerson, 1987: 369).

La mayoría de los programas para enseñar y aprender a pensar subrayan la importancia de la participación, la exploración y el descubrimiento por parte del alumno, por lo cual restan importancia a metodologías expositivas, pero reconocen la necesidad de un tipo de exploración y descubrimientos guiados.

"El desafío consiste en proporcionar el tipo de guía que maximice la posibilidad de que se adquieran los conocimientos y las habilidades deseadas y que al mismo tiempo fomente la curiosidad, la investigación y la inventiva".

(Nickerson y otros, 1987: 369)

Mantener el compromiso activo de los alumnos constituye un aspecto importante en este proceso, por lo cual se recomienda permitirles un alto grado de interacción, darles opciones en cuanto a qué problemas deben abarcarse o qué proyectos deben emprender y presentar las habilidades que se

aprenden por medio de contextos y problemas genuinamente interesantes.

"Puesto que normalmente el objetivo de la enseñanza de la habilidad para pensar no supone enseñar un contenido limitado, el diseñador de los procedimientos de enseñanza tiene la oportunidad poco frecuente de seleccionar campos de aplicación que tengan un interés intrínseco para los alumnos".

(Nickerson y otros, 1987: 374)

Los procedimientos deben evitar el error de proporcionar poca práctica y pasar con demasiada rapidez de una habilidad a la siguiente, pues los alumnos deben practicar varias veces con una habilidad antes de que esta se convierta en una parte estable de su repertorio. Una práctica más extensa a un modesto nivel de dificultad, para pasar luego a problemas más difíciles a medida que el alumno es capaz de manejarlos con una elevada proporción de éxito, parece constituir un método adecuado.

El procedimiento deberá incluir, también, elementos diseñados para estimular la transferencia. Se debe promover, explícitamente, la traslación de las habilidades adquiridas hacia otros contextos o

situaciones nuevas. Los ejercicios pueden incluir problemas de diferentes clases de modo que los alumnos encuentren, en sus propias experiencias, la amplia escala de aplicabilidad de la habilidad en cuestión.

"Belmont, Butterfield y Ferretti (1982) afirman que, en general, la clave de la transferencia es la auto-dirección; los alumnos deben aprender no solo las habilidades particulares en cuestión, sino también las habilidades generales del autocontrol y selección de estrategias que ayudan a mediar la transferencia. Creemos que a través de tácticas como estas es posible aumentar considerablemente la probabilidad de transferencia".

(Nicherson y otros, 1987: 378)

Mantener una atmósfera en la cual las ideas puedan expresarse con libertad, sin temor al ridículo es, sin duda, un entorno favorable para aprender a pensar, pues se crea una condición cooperativa y libre de tensión en la cual resulta posible aventurar ideas experimentales, explorar hipótesis alternativas y cambiar respuestas con otros datos adicionales. Así, el valor se coloca en los procesos creativos y no en el producto restringido a respuestas "correctas".

El aspecto físico de la clase también constituye un entorno para favorecer el ambiente intelectualmente estimulante, para lo cual resulta adecuada la variedad en la ordenación de los asientos y recursos didácticos, según se ha mencionado en otros apartados de este libro.

Entre las actitudes que el esfuerzo por mejorar la capacidad de pensar puede promover se encuentran, según Nickerson y otros (1987: 382), las siguientes:

- Un sentido vivo de la curiosidad y la indagación.
- Disposición para modificar el criterio propio, ante pruebas que así lo ameriten.
- Compromiso para explicar las cosas y meditar sobre ellas, para evaluar con criterios.
- Respeto por las opiniones ajenas.
- Interés en llegar a conclusiones apoyadas en hechos y no en ganar debates.

Para concluir este acápite, transcribimos un pensamiento de Nickerson y otros (1987: 388) que dice así:

"La cuestión de cómo puede enseñarse mejor a pensar es una pregunta que no debemos esperar

que se conteste en un sentido definitivo. Independientemente de cómo se debe enseñar a pensar en un determinado momento, existirá —debería existir— un deseo de enseñarlo mejor. Por tanto, nos enfrentamos a una búsqueda que, de modo legítimo, siempre se está iniciando”.

2.4 Incorpora, al tratamiento del contenido, objetivos formativos y el desarrollo de valores

Cuando el maestro y la maestra interaccionan con los niños en el aula, en sus procesos de comunicación y enseñanza-aprendizaje, no solo se pretende facilitar el acceso a los conocimientos o contenidos programáticos y transmitir valores o contenidos como implícitos en los comportamientos en el aula, sino también como temas explícitos de discusión y análisis.

Laurence Kohlberg y Elliot Turiel (1981) afirman que los maestros actúan constantemente como educadores morales: le dicen a los niños lo que deben hacer, hacen evaluaciones de su conducta y dirigen las relaciones de ellos en el salón de clases.

Plantean que así como los adultos y maestros tienen sus propias maneras de pensar respecto de

los valores, los niños también las tienen, por lo cual el docente debe ser:

- “1. un filósofo de la moral que tiene en cuenta las implicaciones morales de sus propias acciones y*
- 2. un filósofo moral que entiende el pensamiento del niño y la manera como este percibe el significado moral de las acciones del maestro.”*

(Kohlberg y Turiel, 1981: 513)

Muchos consideran que “un conjunto de virtudes” aceptadas como la honradez, responsabilidad, amistad, carácter servicial, etc., deben enseñarse a los niños a manera de discursos, dándoles la oportunidad de practicarlas y recompensándolos cuando las expresan. Sin embargo, este tipo de enseñanza no ha tenido resultados eficientes.

Al hablar de desarrollo moral o desarrollo de valores hay que tener en cuenta que no se trata de afiliar al estudiante a una doctrina o suposición religiosa, sino facilitar un pensamiento y una acción congruente con un juicio socialmente útil.

Al respecto, la educación tradicional ha tenido poco éxito, pues no ha tomado en cuenta el desarrollo del

niño y se ha limitado a transmitir un grupo de clichés morales propios de los adultos.

Partiendo del supuesto de que la manera de pensar de una persona se relaciona con la forma en cómo esta actúa, pues la conducta y el pensamiento están íntimamente vinculados (Kohlberg y Turiel, 1981), la enseñanza moral se define como un proceso de discusión abierto, encauzado a estimular al niño y a la niña a progresar en el desarrollo de esa congruencia. Entonces, el interés del docente debe centrarse en la congruencia del juicio del niño con su accionar, y no en la concordancia de ese juicio con el contenido de los puntos de vista del maestro.

Se trata, entonces, de una enseñanza moral viva, vivida, en la cual es importante que a los niños se les proporcione la oportunidad de participar activamente en las decisiones de carácter moral, donde la moral sea un interés explícito y donde los estudiantes asuman un "rol" protagónico en las decisiones morales que se tomen en el plantel. En vez de tratar de inculcarles un grupo de valores "indiscutibles" y preestablecidos debe estimularse a los estudiantes a participar de los asuntos morales que enfrenta la comunidad escolar, como problemas por resolver y no mediante situaciones en las que las reglas se aplican mecánicamente.

También, como parte de esta formación de una moral madura, se debe interesar a los estudiantes en problemas morales contemporáneos como la guerra, los derechos civiles, la responsabilidad, el respeto a la ecología del planeta, los diferentes tipos de discriminación, etc.

"En suma, es menester crear una atmósfera en que la justicia sea el interés primordial".

(Kohlberg y Turiel, 1981:567).

Lo anterior presupone comprender y aceptar los principios de justicia, libertad y bienestar humano de donde "conducta moral" no se concibe únicamente como "buena conducta" sino como conducta acorde con esos principios o juicios.

Estimular esa correspondencia conduce a métodos diferentes de los persuasivos, coercitivos o disciplinarios.

A continuación se esbozan algunas situaciones prometedoras para estimular la correspondencia entre el juicio y la conducta:

- En vez de velar por el cumplimiento de las exigencias, el maestro debe mantener una posición que conduzca al niño a reflexionar

- sobre la coherencia o incoherencia entre sus juicios y sus acciones.
- Enfrentar al niño con conflictos entre lo que se ha hecho y lo que se va a hacer.
 - Discutir las acciones, las habilidades comunicativas, las formas de liderazgo y solidaridad como temas explícitos alrededor de las interacciones entre los compañeros de la clase.
 - Discutir asuntos relativos al uso del tiempo y del espacio en el aula como aspectos relevantes para tomar conciencia de la consideración al otro, de las formas de comunicación y de otros elementos de las relaciones humanas.
 - Hacer hincapié en la conducta positiva del niño como una manera de conducir a la correspondencia entre el juicio y la acción. Es más fácil fomentar esta correspondencia cuando la acción es positiva y no cuando se interponen reacciones defensivas, ante conductas negativas.
 - Es útil considerar las similitudes entre los problemas de la educación moral y la educación cívica estimulando la participación general en el proceso político y la adecuación entre la acción política del estudiante y la naturaleza de sus juicios políticos.
- Alentar la correspondencia entre el juicio y la acción supone estimular a los estudiantes para hacer una escuela y una sociedad más justa, lo cual implica una mayor participación, mayor responsabilidad y mayor compromiso que trascienda los límites del aula y la escuela. Esta participación precisa del diálogo, la discusión argumentada y el respeto al otro.
 - En relación con el desarrollo de valores, es importante que, cuando sea necesario, no se rehúya el tema conflictivo, su discusión y la búsqueda de soluciones. El niño no vive en una torre de marfil, sino que está inmerso en una problemática donde hay prejuicios raciales, diferencias culturales, económicas y más. No resulta formativo negar esa realidad. Es necesario traer a la discusión de la clase el problema de las relaciones machistas y de la paternidad irresponsable; el respeto a los ancianos, las relaciones con la ecología del planeta, la conformación social pluriétnica, etc.
 - Es importante, entonces, que se haga un trabajo explícito con los valores ecológicos, con la solidaridad, la paz, el respeto a las diferencias étnicas y culturales; el respeto a los niños, a las

mujeres y a los adultos. Es decir, el tema de los derechos humanos como principio de justicia, libertad y bienestar debe ser motivo de cuestionamiento, ejemplificación de sus violaciones en niveles globales y específicos y formar parte de la realidad y de los contenidos que el niño aprende y aprehende en el aula. Esto se debe hacer a partir de trabajos concretos y no de discursos abstractos alejados de la realidad de los niños y de las niñas.

Evidentemente, la educación tiene una función relevante en la creación de lazos flexibles entre las personas, para la contribución al desarrollo de una comunicación abierta, sin la cual la cultura democrática no puede prosperar y en "cuanto a los derechos humanos y la educación en y para (sic) una sociedad humana y comprensiva, difícilmente se puede expresar de otra forma que no sea refiriéndose a las convicciones y creencias universalmente válidas". (Misgeld, 1989: 20).

En este sentido, el conocimiento, la discusión y la reflexión son fundamentales como formas que nos conducen a pensar con el intelecto, pero que también abren un espacio para "pensar con el corazón". Al

respecto, cerramos este apartado con una cita de Dieter Misgeld (1989) que plantea lo siguiente:

"Claramente pensar con nuestros corazones es necesario, especialmente cuando llegamos a los derechos humanos y a la educación. Puesto que en este campo no podemos evitar las cuestiones de la solidaridad, de la identificación personal y la comunicación con otros a través de los grandes abismos del dolor y la destrucción".

2.5 Promueve la creatividad del alumno

Tanto maestros como alumnos contribuyen a la formación de un ambiente escolar que bien puede ser limitante o ser generador de la creatividad del grupo y del individuo. Existen una serie de condiciones características de un ambiente capaz de estimular la creatividad. Así, por ejemplo, la existencia de una atmósfera que ofrezca seguridad psicológica donde predomine la confianza y aceptación para el alumno es indispensable.

En este ambiente, el ofrecimiento de retroalimentación puede sustituir la habitual crítica que afecta la seguridad psicológica del individuo.

Esta atmósfera de seguridad psicológica abrirá la vía para que el alumno piense, sienta y sea quien quiere ser, sin olvidar su responsabilidad consigo mismo y con quienes lo rodean.

Según Hallman (1979), el maestro puede disponer de una serie de conductas que pueden ser aplicadas para estimular la creatividad en sus alumnos. Algunas de sus recomendaciones son las siguientes:

1. Estimular el aprendizaje autoinducido de modo que los alumnos busquen problemas, respuestas y elaboren hipótesis.
2. Sustituir el estilo autoritario por el cooperativo. Se tratará de brindar un espacio con libertad suficiente para que el alumno experimente bajo su responsabilidad.
3. Aplicar ejercicios especiales que estimulen el pensamiento creativo:
 - Describir problemas y percibir relaciones.
 - Ejercitarse en visión y audición.
 - Elaborar bosquejos para cuentos, problemas y otros.
4. Postergar el juicio que solemos aplicar al trabajo de los alumnos y aceptar el "error creativo" que con frecuencia puede aparecer como producto de la experimentación y búsqueda de soluciones.
5. Ofrecer tareas que estimulen la flexibilidad del pensamiento.
6. Aplicar la autoevaluación en los adelantos individuales y el rendimiento.
7. Atender con seriedad las preguntas que hacen los niños. Por su parte, el maestro debe elaborar preguntas que admitan varias respuestas.
8. Ofrecer oportunidades para el trato activo con el objeto de estudio. Los alumnos deben contar con la posibilidad de manipular herramientas, ideas y estructuras.
9. Educar para la tolerancia y la frustración. Lo anterior significa la creación de actitudes para enfrentar el fracaso y actuar en situaciones difíciles e inseguras.
10. Ofrecer al alumno la oportunidad de percibir la estructura total que conforma un aprendizaje determinado y no solo partes inconexas.

2.6 Explicita los objetivos de aprendizaje para el niño

La estrategia de explicitar a los niños los objetivos de aprendizaje está asociada con la importancia, ya señalada, de brindar al estudiante un papel protagónico dentro de su propio aprendizaje.

Como ya es sabido, con más frecuencia de lo que sería deseable, el niño participa del proceso didáctico como un ente que recibe órdenes e instrucciones del maestro acerca de lo que debe hacer; instrucciones que muchas veces no tienen un verdadero sentido para él, porque no comprende el porqué, ni el para qué, de las actividades en las cuales participa durante la jornada escolar.

Para comprender la importancia de explicitar a los niños los objetivos de aprendizaje, como forma de promover por parte de este un acercamiento protagónico hacia su aprendizaje, conviene analizar los conceptos derivados de una investigación de Charms (1981), autor que propone convertir a los alumnos de "peones a rectores" para incrementar la automotivación hacia el aprendizaje.

Charms (1981:477) plantea las siguientes conceptualizaciones de peón y rector:

"El rector es una persona que se considera director de su propia vida. Considera que lo que hace es el resultado de su propia elección; lo hace porque desea hacerlo y porque las consecuencias de su actividad serán valiosas para él. Piensa lo que desea hacer en este mundo, ahora y en el futuro y elige sus metas más importantes, eliminando las que para él son demasiado fáciles o demasiado arriesgadas ... Antes bien, es genuinamente confiado en sí mismo porque ha determinado cómo alcanzar sus metas mediante su propio esfuerzo. No "depende del destino" puesto que está consciente de sus capacidades y limitaciones. Con base en la experiencia personal que ha entresacado de sus fracasos y logros, se las ingenia para que sus virtudes superen a sus debilidades."

"El peón es la persona que siente que alguien o algo más gobierna su destino. Siente que lo que hace se lo han impuesto otras personas, porque se le fuerza a hacerlo y que las consecuencias de su actividad no pueden ser motivo de orgullo para él. Como considera que su destino está determinado por factores externos, el peón no considera cuidadosamente sus metas en la vida, ni se preocupa de lo que pueda hacer por su causa."

Nadie es siempre rector, pero algunas personas sienten y actúan más como rectores que otras. El maestro que desea generar compromiso por parte del niño con su propio aprendizaje debe procurar que sus estudiantes actúen más como rectores, que como peones.

El maestro que impone sus objetivos a los niños sin aclararlos ni compartirlos con ellos, los coloca en situación de "peones" ya que no son ellos los que se plantean las metas, sino que es el maestro quien las determina unilateralmente para ellos.

Si el maestro comparte con el niño información acerca de lo que se va a aprender y acerca del sentido que tienen las actividades que se le proponen y, además, lo involucra en alguna medida, en la toma de decisiones sobre las estrategias o los materiales que serán utilizados en el proceso didáctico, es posible que ese maestro logre que sus niños hagan suyo el objetivo de aprendizaje.

Cuando el niño hace suyo el objetivo de aprendizaje participa de las actividades del aula porque desea hacerlo y porque las consecuencias de su actividad serán valiosas para él.

Como se le ha involucrado en la planificación de su propio aprendizaje, se incrementa la confianza

en sí mismo, la necesidad de mejoramiento de sus capacidades y la responsabilidad sobre sus acciones en favor de lo que se propone aprender, todo lo cual coincide con la definición de rector ofrecida en párrafos anteriores.

Las siguientes afirmaciones de Charms (1981) constituyen suficiente excitativa para que los maestros traten de acercar a sus alumnos más al papel de rector que al de peón.

"Piénsese en un salón de clases en que todos los niños tengan confianza, traten siempre de mejorar sus capacidades, se sientan personalmente responsables de su conducta, deseen trabajar ahora sin dejar las cosas para después, disfruten de sus adelantos y aprovechen constructivamente sus errores.

Estos niños serían estudiantes modelo, pero ¿lo serán realmente? Sí, si sus objetivos en el aula fuesen los mismos que los del maestro."

Es obvio para todos que explicitar y compartir los objetivos de aprendizaje con los niños, no basta para convertir a estos en rectores o administradores de su propio destino en la escuela, pero sí puede contribuir a alcanzar esta meta junto con otras propuestas de cambio de los procesos de aula.

Vale la pena, entonces, intentarlo.

Si se logra coincidencia entre los objetivos del maestro y el del niño el aprendizaje tendrá mayor éxito, ya que el alumno trataría de sacar el máximo provecho de lo que el maestro ofrece.

2.7 Tiene en cuenta el desarrollo secuente y adecuado de las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje: apertura, desarrollo y cierre

Los procesos de interacción del aula pueden adquirir diferentes modalidades: trabajo en el cual toda la clase, ya sea individualmente o en grupos, se mantiene en la misma tarea; y trabajos en los que diferentes subgrupos hacen tareas diversas, según sus intereses, necesidades o madurez. Estos últimos pueden ser proyectos específicos que los niños y niñas o los subgrupos llevan a cabo con cierta independencia, o actividades de intercambio con el maestro que, entre otros propósitos, permiten la recuperación o la acción correctiva para el aprendizaje.

Cualquiera que sea la modalidad de trabajo que se seleccione, es importante que se organice el proceso de manera coherente, para atender la organización

lógica y la secuencia del proceso de comunicación didáctica, en el cual se requiere de actividades de apertura, desarrollo y cierre.

Vale la pena recordar que todo proceso de comunicación —aún aquellos de carácter informal, cotidiano y de poca duración (por ejemplo un saludo)— se estructura en actividades de entrada, de desarrollo y de finalización. Tal es el caso de una llamada telefónica, la cual, en general, se abre con un saludo y con la especificación del propósito, posteriormente se desarrolla la conversación con una serie de intercambios y se sale con una despedida.

En el escenario del aula, al maestro, en su labor de facilitador del aprendizaje de los niños y niñas, le compete prever una organización coherente de la interacción entre los sujetos y objetos de estudio, proceso en el cual se requiere de una estructura con inicio, desarrollo y cierre.

Lo anterior no significa encasillar las actividades en una distribución mecánica que vaya en detrimento de la flexibilidad. En el interior de cada una de estas estructuras, la actividad del maestro, la participación del niño, la incorporación de sus experiencias y del ludo, permitirán flexibilizar el proceso.

Las actividades de apertura

En este marco de referencia, independientemente de la modalidad de trabajo que se seleccione y del tema en estudio, la apertura es el momento de explicitar los objetivos de aprendizaje para el niño, de aclarar las reglas de organización de la clase, de incentivar el interés por el tema de estudio, de plantear la situación problemática, de establecer preguntas por esclarecer, de ver qué concepciones o conocimientos tiene el niño al respecto, etc.

Estas actividades iniciales cumplen la función de motivar al alumno. Son punto de partida del estudio por realizar. No existe un tiempo definido para desarrollarlas. Pueden abarcar varios períodos de clase. Deben ser variadas, interesantes y espontáneas. (Solano y Alpízar, 1990).

Entonces, la apertura es un valiosísimo momento de interacción maestro-niño, necesario para que la comunicación didáctica facilite la comprensión del niño, la organización misma de sus estructuras mentales y de sus afectos, y ejerce una acción motivadora general para el aprendizaje.

Las actividades de desarrollo

Con respecto al desarrollo, son múltiples las facetas que el análisis de su organización y ejecución requerirá. Como su nombre lo indica, se dan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno ejerce un papel activo en este momento y el maestro es guía, orientador. Son ejemplo de este tipo de actividades la búsqueda de información, la resolución de problemas, la realización de entrevistas y la ejecución de destrezas". (Solano y Alpízar, 1990).

Este módulo sobre el tratamiento del contenido da algunas pautas para el desarrollo de estas fases, específicamente y con mayor amplitud para la de desarrollo.

Las actividades de cierre

Las funciones que el cierre desempeña están relacionadas con las posibilidades para promover procesos igualmente valiosos a los que proporciona tanto una adecuada apertura como un buen desarrollo del contenido.

Estas actividades de culminación tienen como propósitos efectuar síntesis que hagan énfasis en los aspectos modulares del conocimiento reelaborado y que permitan una comprensión global, el establecimiento de relaciones entre diferentes aspectos y áreas del conocimiento y la aplicabilidad de lo aprendido.

"Tienen como objetivo culminar la unidad, evidenciar el logro de los objetivos (evaluación), reajustar el aprendizaje, ampliar, profundizar y transferir el conocimiento". (Solano y Alpizar, 1990 :25).

El propósito de síntesis o cierre también se puede lograr mediante una puesta en común del trabajo de los diferentes grupos o individuos. Así, se permite un intercambio social más amplio y se promueve la participación de los estudiantes.

A este proceso debe incorporársele una revisión evaluativa de lo aprendido, donde se valoran no solo los logros en cuanto al conocimiento adquirido, sino también en cuanto a los valores, y a las destrezas y habilidades comunicativas y de organización.

Esta revisión evaluativa permitirá determinar los faltantes y los aciertos, y proporcionar pautas claras

y el establecimiento de nuevos propósitos para el trabajo por continuar en los días subsiguientes.

Será esta una ocasión propicia para discutir la multiplicidad de respuestas al problema, para dar cabida en el proceso y para valorar la respuesta divergente. También para brindar un espacio a la niña y al niño para la planificación de su propio aprendizaje, con sugerencias y compromisos para elaborar diferentes recursos, propuestas de nuevos objetivos, temáticas o problemas por enfrentar y con una participación muy activa en el análisis de sus procesos de aprendizaje vividos.

Si se omite el cierre, se restringe la posibilidad de que el niño asuma el papel protagónico como rector de su propio aprendizaje, planteado en el apartado anterior.

2.8 Propicia la incorporación de experiencias del niño en el proceso de aprendizaje

La idea de que el estudiante se apropie del contenido mediante un proceso interactivo entre lo ya poseído, el objeto de estudio y la nueva información, hace cobrar especial relevancia dentro del

proceso de aprendizaje a las experiencias vividas por el niño en su entorno familiar y social.

Al respecto afirma Álvarez (1984:146)

"Los contenidos que llevan a los alumnos a establecer una interacción con su medio ambiente inmediato, tienen mayores probabilidades de conducir al logro de los objetivos respectivos".

Es por esta razón que, actualmente, con mayor énfasis que en el pasado, el maestro está preocupado por incorporar la experiencia del niño al proceso didáctico.

La incorporación de estas experiencias puede actuar en forma positiva de diferentes maneras:

- Sirve de base para la construcción de nuevos aprendizajes.
- Mejora la autoestima del niño que siente valoradas y apreciadas sus vivencias.
- Cobra sentido de realidad y aplicabilidad lo que se aprende.
- Se aumenta el interés, y la motivación porque se vuelven más fáciles y personales los procesos de comprensión, interpretación e interacción con el objeto de estudio.

- Se incrementa el conocimiento que el maestro posee sobre el niño y su entorno inmediato.

El maestro puede valerse de diferentes estrategias para incorporar la experiencia del niño en el aula. En algunas oportunidades puede ser el maestro quien trae al tapete de la clase la experiencia del niño, en otras ocasiones puede ser el mismo alumno el que la presenta en el aula u otro miembro de la comunidad quien hace su aporte en este campo.

Algunas de estas estrategias se comentan a continuación:

1. La maestra incorpora la experiencia del niño

- Si el maestro conoce muy bien la comunidad de la cual proviene su alumno, puede tener en cuenta en la selección de lecturas y textos que utiliza, temas de relevancia de acuerdo con las vivencias de los estudiantes. El divorcio, el alcoholismo, el trabajo de menores en la calle, la armoniosa vida familiar, la actuación solidaria de un grupo de vecinos en favor del barrio, pueden ser algunos de los temas pertinentes en determinadas aulas escolares.

- En el tratamiento de los diferentes contenidos, el maestro debe tratar de establecer relaciones entre el tema en estudio y lo que sucede en el entorno familiar y social. Esta intención deliberada, lo hará encontrar las vías para establecer ese puente. La adecuación de los temas con incorporación en las actividades de elementos familiares al niño, es otra de las tareas que el maestro puede hacer cuando se convierte en un conocedor del contexto en el cual se desarrolla el niño y desea enriquecer el contenido con las experiencias de su alumno. De esta manera será importante utilizar en la redacción del problema matemático las transacciones de compra y venta que el estudiante está acostumbrado a presenciar cuando acompaña a su madre a vender empanadas en el estadio, o copos en el área de la Sabana, por ejemplo. De igual forma será posible adecuar el tratamiento de la ecología para relacionarlo con la tala de árboles, en la zona rural y con la contaminación por ruido o humo en la zona urbana.

Con respecto a la labor que puede hacer el maestro para incorporar la experiencia del niño al desarrollo del proceso educativo, Pérez y otros (1991: 93) señalan:

"El planeamiento curricula; en un sistema que tiende a consolidar la vivencia democrática, debe incorporar los elementos de la cultura del grupo, para lograr pertinencia con los intereses, las necesidades, las expectativas del educando y del grupo cultural a que éste pertenece."

Este grupo de autores proponen que, para lograr esta meta, el planeamiento curricular desarrolle tres fases:

Fase No.1. Análisis del contexto sociocultural natural

En esta fase se debe obtener información sobre la realidad socioeconómica, cultural y natural del grupo al cual pertenecen los educandos.

Para ello, dichos autores aconsejan llevar a cabo tres procedimientos:

- a) Recorrido y observación de la comunidad, para observar el tipo de vivienda, la condición social y económica, el ambiente geográfico natural, la ubicación de los hogares de los alumnos.
- b) Aplicación de encuestas escritas para recuperar condiciones, creencias, tradiciones, valores, situaciones problema, expectativas, necesidades e intereses del grupo.
- c) Aplicación de técnicas de proyección para extraer elementos de la cultura de parte de los alumnos.

**Fase No.2.
Determinación de situaciones críticas que deben incorporarse en el planeamiento didáctico**

La información derivada de los procedimientos anteriores, se analiza para extraer de ella una lista de situaciones críticas positivas y negativas. Por ejemplo:

- Crecimiento industrial acelerado en la zona.
- Deforestación.
- Desintegración familiar.

- Movimiento comunal solidario.
- Maltrato a la niñez.

Esas situaciones críticas pueden ordenarse de acuerdo con la importancia que les asignen miembros de la comunidad, padres y alumnos, con el objeto de llegar, luego, a una selección de las situaciones críticas que pueden ser tratadas didácticamente.

Pérez y otros (1991:93) aconsejan para hacer esta selección someter cada situación crítica a interrogantes como los siguientes:

“¿Puede el proceso educativo mediante el estímulo de experiencias de aprendizaje contribuir a superar o enriquecer esta situación?”

“¿Proveen las asignaturas elementos que permitan comprender, analizar, fortalecer o solucionar la situación crítica?”

**Fase No.3.
Incorporación de las situaciones críticas al planeamiento didáctico**

En esta fase se incorporan al planeamiento didáctico los elementos tomados del contexto sociocultural y natural.

Para lograrlo se analizan los programas de estudio para determinar las relaciones entre las situaciones críticas y los objetivos, contenidos y actividades planteadas en ellos.

Con base en este trabajo, el docente ubica las situaciones críticas en sus planes al determinar la asignatura y el momento (mes, trimestre, etc.) y finalmente las incorpora al elaborar sus planes de unidad, mes, semana o día.

Pérez y otros (1991:98) indican al respecto:

"Al elaborar los planes de unidad, mes, semana o día el docente debe incorporar los objetivos, los contenidos y las actividades necesarias para desarrollar un proceso de aprendizaje en que se analicen, comprendan, enfrenten, valoren y enriquezcan, o superen las situaciones críticas detectadas y seleccionadas mediante este proceso de acercamiento del currículo a la realidad sociocultural y natural."

2.1 El niño aporta su propia experiencia

La organización de discusiones de grupo total o de pequeños grupos, permite, que en el seno del grupo de iguales, el niño pueda manifestar y compartir sus experiencias.

Las propuestas de discusión deben ser cuidadosamente planificadas para que se logre en estas la proyección de la experiencia y los valores que el niño aporta y la conexión con el contenido en estudio.

Por ejemplo, contenidos seleccionados en el área de Educación Vial, pueden ser sometidos a discusión por pequeños grupos.

Para un mayor provecho de la actividad el maestro ofrece una guía escrita a cada grupo para orientar la discusión, la cual debe permitir también la incorporación de las noticias sobre la aprobación de la nueva Ley de Tránsito y el aporte de las experiencias del niño en su interacción cotidiana con las vías públicas, los vehículos que transitan en las calles, las señales de tránsito, etc.

Las actividades de círculo que se organizan al inicio de la jornada escolar constituyen otra ocasión propicia para que el estudiante comparta con el grupo sus experiencias.

En el círculo pueden abrirse foros informales para presentar "La mejor anécdota que he vivido", "Mis pasatiempos favoritos", "Mis actividades de fin de semana", "Los deberes y derechos de un

niño en su hogar” y otras propuestas similares que permitan tanto la manifestación del quehacer individual, como el intercambio y el enriquecimiento colectivos, unidos ambos elementos al desarrollo de contenidos propios del área de la expresión oral y la escucha.

3. Otros miembros de la comunidad facilitan el enlace entre la escuela y el entorno que rodea al niño

Integrar el saber popular de la comunidad, mediante la invitación de varios de sus miembros, ya sean estos padres de familia o no, es otra forma de establecer un enlace con el entorno ambiental que rodea al estudiante.

Son múltiples los beneficios que pueden derivarse de la visita del abuelo que relata cómo fue la comunidad hace 60 años:

- Establecimiento de un puente entre generaciones.
- Aprecio por el saber y experiencia adquirida por los mayores.

- Comprensión de conceptos sobre el desarrollo urbano y el cambio social a través del tiempo.
- Respeto por los ancianos.

De igual manera puede resultar positiva la visita de la “tía contadora de cuentos”, cuando encanta con sus relatos y trae un rato de recreación a los estudiantes:

- Revalorización de la palabra hablada y la comunicación personal.
- Desarrollo de la imaginación.
- Rescate y aprecio por nuestras tradiciones orales, entre otros, serán los logros que pueden derivarse de este encuentro.

Sería interesante constatar el aporte que puede brindar la participación del mecánico que explica acerca de los conceptos o principios que conoce para arreglar el sistema eléctrico de los carros de sus clientes, o la enfermera de la unidad sanitaria, que expone cómo se previenen las enfermedades por medio de la higiene o de la vacunación oportuna.

La llegada de un jardinero de la comunidad a la sala de clase, puede resultar un elemento motivador de singular importancia para la organización de la huerta escolar, del cuidado diario de las plantas ornamentales del aula o para el conocimiento de las plantas medicinales que se cultivan en nuestro país.

No solamente los miembros de la comunidad pueden dar su aporte haciéndose presentes en la sala de clase, también es pertinente que los niños salgan de la escuela a establecer una interacción con el ambiente social o cultural.

Se pueden aprovechar las oportunidades que brindan las diferentes ocupaciones y trabajos de los padres de familia, para aproximar el desarrollo del contenido a la realidad y darle mayor sentido y significación para el niño. Esto hará posible que los alumnos visiten la Corte Suprema de Justicia o la Asamblea Legislativa, si se cuenta entre los padres con un magistrado o con un diputado o empleado de las oficinas de la Asamblea. Se podrá visitar una editorial, una fábrica de embutidos, o un taller de costura, si entre los padres se encuentran los contactos pertinentes para estas visitas.

Al respecto, proponen Bertolini y Frabboni (1990), la condición de "escuela abierta" para la institución escolar. La conceptualizan como una escuela dispuesta a promover una amplia y continua interacción social con el ambiente externo, tanto como un clima favorable de socialización interna. Dentro de esta concepción de escuela abierta, estos autores valoran el ambiente exterior cercano al niño como el "primer libro de lectura para el niño", portador de su historia personal y social y la participación de los padres, necesaria, para la consecución de las finalidades formativas que la escuela persigue.

"Padres y fuerzas sociales de la comunidad son testigos de necesidades, esperanzas y fe que no pueden ser delegadas a organismos administrativos (gobierno de la escuela). De aquí la exigencia de una amplia y estrecha relación con la comunidad social por la cual el servicio formativo de la escuela se transforma en un escenario donde debutan, participan y se comprometen en los problemas de los procesos formativos de los niños".

Bertolini y Frabboni (1990: 97):

Existe en la comunidad, en general y en los padres, en particular, una fuente de recursos que la escuela no ha sabido aprovechar realmente. Un mejor aprovechamiento de esos recursos ayudaría no solo a establecer ese puente tan necesario para el aprendizaje, entre los diferentes contenidos por desarrollar y la experiencia del niño, sino que permitiría, además, colaborar en la resolución del tradicional conflicto o separación entre la escuela y los padres de familia. Dicha relación se establece por vías muy estructuradas o institucionalizadas oficialmente, solo en ciertos niveles o jerarquías: patronatos escolares, asociaciones de padres, directivas de sección, y comisiones, todos ellos, preferentemente, de ayuda a proyectos específicos de mejoramiento de la dotación física de la escuela y no con la cotidianidad y participación que la colaboración con el proyecto formativo del niño requiere.

La inserción del padre en el proceso didáctico, con la intención de incorporar a la escuela experiencias enriquecedoras del medio ambiente, constituye una vía eficaz y motivadora para enriquecer la relación escuela comunidad.

2.9 Establece relaciones entre el contenido de las diferentes asignaturas curriculares

Los problemas que la realidad presenta son, generalmente, problemas complejos en los cuales intervienen factores múltiples, de ahí la necesidad de no aislar los aprendizajes de una asignatura con respecto a otras y de no atomizar el currículum escolar.

Este deseo de integración entre materias no es un tema nuevo, sino, más bien, una preocupación constante que ha trascendido diferentes enfoques. No obstante, debido al temor de la pérdida de identidad de cada disciplina y al temor de la pérdida de profundización y, en parte, debido también a la ausencia de bases eficaces para la integración de las materias escolares, los logros en este aspecto han sido insuficientes.

La necesidad de integrar es inherente al individuo, se debe al interés humano por procesos establecimiento de relaciones, en los que se compromete la persona en su esfuerzo por organizar de modo significativo lo inconexo. Desde esta perspectiva, el problema en términos educativos es, entonces, crear modos que ayuden a los individuos a construir unidades de conocimientos.

El interés por integrar materias, conduce a la necesidad de tomar decisiones acerca de la estructura interna integradora, definida por Bloom (1958:91), en los siguientes términos:

"... cualquier idea, problema, método o instrumento por medio del cual se relacionen dos o más experiencias separadas."

Se requiere estudiar la estructura interna integradora porque es uno de los elementos de los cuales depende el grado de eficiencia con el cual se lleve a cabo el proceso de integración; es decir, la idea desde la cual se estructura la propuesta de integración dará significado y logro al proceso.

Según Taba (1974), favorece este proceso el hecho de que la unidad integradora posea una utilidad continua en relación con numerosos problemas e interrogantes, esto es, que tenga un sentido global, más que particular y un rango de aplicabilidad amplio.

Al respecto, será más eficaz como estructura integradora la idea de la soberanía y el aprecio por la patria que los hechos aislados sobre la Campaña Nacional del 56, contra los filibusteros.

Como organización, la integración puede ser vista de diferentes maneras:

A. Como una relación horizontal de diversos campos del currículum entre sí, esto es, a partir de la búsqueda de la afinidad entre los contenidos de las asignaturas

En el proceso de integración a partir de la afinidad entre los contenidos de las asignaturas, es importante tener en cuenta una serie de consideraciones, entre las que están:

- Se requiere seleccionar un contenido de una asignatura en particular que constituya un núcleo significativo o de interés, con el cual se puedan establecer relaciones con otras materias.
- Es importante que la selección de estos núcleos no recaiga siempre en las mismas materias, pues es frecuente que así suceda. Por lo general, se escogen núcleos de Ciencias y de Estudios Sociales, con lo cual se convierte a la Matemática y al Español en muletas o simples instrumentos de las otras. Por otra parte, la selección del núcleo facilita la posibilidad de profundización en él mismo y, si no se varía, se restringen el trabajo y el desarrollo

de aquellas asignaturas que no se constituyen en núcleos significativos.

Con esta condición se estaría respetando la especificidad de cada asignatura, lo cual es otra de las preocupaciones que no se deben perder de vista al organizar una propuesta de integración.

- Conviene tener presente que las relaciones entre los núcleos significativos que se seleccionan no necesariamente ofrecen el mismo grado de afinidad con las otras asignaturas. Esto es, en las relaciones hay cierta jerarquía, de manera que un núcleo puede tener una relación muy evidente con otro y menor con un tercero. Los maestros y las maestras deben, por tanto, integrar lo que sea posible y pertinente, pero no aquello que resulte rebuscado o que conduzca a la simplificación excesiva del contenido por aprender.

Un ejemplo que podría ilustrar esta modalidad de integración se presenta en las líneas siguientes: La maestra de un grado intermedio ha seleccionado como núcleo de interés o de significado un

contenido de español: el concepto de leyenda.

Para el desarrollo de su propuesta de integración utiliza el texto *La leyenda del arco iris*.

Promueve primero el establecimiento de relaciones entre las diversas áreas del español y luego propicia la integración con elementos de otras asignaturas.

Los niños buscan en diccionarios, enciclopedias y otros textos, el concepto de leyenda y construyen, con estos referentes y la lectura del texto *La leyenda del arco iris* su propia definición de leyenda.

Como actividades de lectura y de expresión oral interpretan las relaciones entre la belleza, la cabellera larga, el pelo teñido en siete colores, la altura de la montaña y la lluvia, presentes en el texto, con el arco iris.

Con las imágenes del texto también pueden hacer actividades de expresión corporal y de dibujo, como formas de interpretación y de traducción a otros códigos comunicativos.

También, en expresión escrita, los niños pueden trasladar esa temática a otros géneros: descripción, poesía, argumentación, etc.

Para trascender el texto y relacionarlo con otros, se puede leer en la *Biblia*, en el libro del "Génesis", la historia del diluvio. Los niños pueden anotar y discutir el significado del arco iris en el mensaje bíblico. Como actividades que permitan valorar las tradiciones y la cultura popular y que se relacionen con la temática de estudios sociales, los niños pueden indagar sobre otros significados del arco iris, para lo cual pueden entrevistar a abuelos, tíos y gente mayor de la comunidad. Con niños y jóvenes también pueden encontrar el significado que algunas fábulas de la televisión le confieren al arco iris.

La experiencia se puede ampliar a la búsqueda de otras leyendas populares que tengan que ver con otros fenómenos naturales: la lluvia, la salida y puesta del sol, las mareas, etc.

Con Ciencias se pueden establecer relaciones tales como comparar el texto de la leyenda con un texto de exposición científica que trate el tema del arco iris. A partir de la observación y la comparación, los niños pueden descubrir diferencias entre el lenguaje científico y el literario.

Antes o después, se puede organizar un experimento que permita apreciar la refracción de la luz y así poder entender mejor el fenómeno del arco iris.

Con matemática la relación parece menos evidente. Se podría incorporar, para el repaso de operaciones, en términos de juegos, por ejemplo, asignar número a los colores que componen el arco iris y hacer prácticas con las operaciones básicas en las que se sumen, multipliquen, resten y dividan colores.

Realizar juegos con múltiplos de 7, o ecuaciones en las que la respuesta a la incógnita resulte el 7, de igual manera que son siete los colores del arco iris.

B. A partir de una propuesta de arreglo del contenido en forma de problema o pregunta por dilucidar

Las propuestas de integración que se centran sobre algunos problemas y derivan simultáneamente de cualquier campo todos los conocimientos o las ideas que parecen pertinentes, constituyen, de acuerdo con

algunos autores (Taba 1974), experiencias exitosas de integración.

Esta organización permite una relación más natural entre ideas, hechos y conceptos derivados de diferentes campos del conocimiento y, si el problema ha sido bien seleccionado, estas relaciones pueden acercarse a las que prevalecen en las situaciones reales, lo cual incrementa las posibilidades de aplicación a la vida.

Un ejemplo que ilustra una propuesta de este tipo se presenta a continuación:

Un maestro de zona rural selecciona conjuntamente con sus alumnos de quinto grado el problema de la falta de agua potable que se vive en la localidad en la cual está ubicada la escuela; para estudiarlo y tratar de centrar el proceso de aprendizaje en los esfuerzos por resolver el problema.

Para la puesta en práctica de este proyecto, el maestro y los niños parten del planteamiento de una gran pregunta por resolver:

¿Cómo podemos contribuir a la solución del problema de la falta de agua potable en nuestra comunidad?

Esta gran pregunta debe especificarse en subpreguntas, con el fin de concretar y determinar los conocimientos, acciones y recursos requeridos para la solución, los cuales estarán relacionados con diversas áreas o asignaturas.

En un proceso lógico, de la primera gran pregunta se pueden desprender las siguientes subpreguntas:

b.1. ¿Cuáles actividades se deben realizar para identificar, determinar y tomar conciencia del problema de la falta de agua potable en la comunidad?

La respuesta a esta pregunta llevará a abordar temáticas del área de ciencias, tales como: causas y efectos de contaminación del agua, microorganismos diversos, importancia del agua potable para la salud del ser humano y para el bienestar de otros seres vivos, formas de saneamiento ambiental y purificación del agua, etc.

b.2. ¿Qué características geográficas en cuanto a relieve e hidrografía ofrece la comunidad, aprovechables para la solución del problema?

La respuesta a esta pregunta conducirá al maestro y a los niños a plantear temáticas de estudios sociales: características del entorno, su topografía y clima; ubicación de fuentes naturales de agua; identificación de lugares adecuados para la construcción de pozos, tanques u otros.

b.3. ¿Cuál sería el presupuesto para un proyecto que solucione este problema?

La respuesta a esta pregunta llevará a abordar temas del área de matemática tales como: estudio de las medidas de capacidad para poder determinar necesidades en cuanto a tamaño de los tanques, bombeo y distribución del agua; cálculos de distancias, de alturas, con lo cual se estaría en interacción también con las medidas de longitud. La elaboración del presupuesto pertinente permitirá la práctica de diversas operaciones matemáticas y el contacto con cantidades y transacciones en colones, etc.

b.4. ¿Qué se requiere para organizar una campaña de concienciación sobre el beneficio

del agua potable para la comunidad y su salud?

La respuesta a esta pregunta llevará a emprender temas relativos al lenguaje, tales como: comunicación de mensajes de diferentes formas, estilos y códigos (carteles, cartas, afiches, dibujos, conferencias, agendas de reuniones, etc.). Muy unida a esta subpregunta se puede plantear otra con el siguiente sentido:

b.5. ¿Qué se requiere para apoyar las acciones emprendidas para la consecución de recursos?

La respuesta a esta pregunta requerirá del apoyo de áreas relacionadas, fundamentalmente, con el español y los estudios sociales. Por ejemplo, el estudio de la carta y el telegrama enviado a diferentes instancias; el conocimiento mismo de estas diferentes instancias como organizaciones de índole gubernamental, instituciones autónomas y otras estructuras en la escala nacional y local, que puedan contribuir en la solución del problema. Asimismo, será útil el conocimiento sobre la función de los medios de comunicación masiva y el acceso a ellos.

Como consideraciones generales en el desarrollo de esta propuesta o similares, es importante tener en cuenta que:

- Como producto final deben quedar muy claras cuáles fueron las contribuciones que se aportaron a la solución del problema.
- Se debe propiciar la utilización de diferentes recursos humanos de la comunidad y del país: ingenieros, médicos, técnicos, municipales, funcionarios de AyA, del ICE, del Departamento de Saneamiento Ambiental del Ministerio de Salud, etc.
- La contribución que pueden brindar las diferentes asignaturas para la solución del problema se ha presentado de manera separada para promover claridad en cuanto al aporte que cada una de ellas puede dar de manera específica; sin embargo, es importante destacar que estas áreas se entrelazan en diferentes momentos del desarrollo de la propuesta. Un ejemplo evidente es el que ofrece la lectura informativa que será necesaria para investigar tanto sobre los temas de contaminación, como sobre los de saneamiento ambiental, relieve, etc.

C. A partir de los procesos cognoscitivos

Como se indicó anteriormente, combinar los contenidos de las asignaturas no es el único medio para integrar el aprendizaje.

Se pueden obtener resultados muy favorables cuando se pretenden desarrollar modelos de pensamiento más coherentes en las diversas materias. En este caso, el contenido no es el que integra el aprendizaje, sino más bien es el proceso el elemento integrador.

Un esfuerzo en este sentido ha emprendido la educación nacional por medio de la puesta en práctica de los nuevos programas de estudio para la Enseñanza General Básica, aprobados en 1991, en los cuales se explicitan los procesos de aprendizaje por desarrollar con los educandos y se incorporan estos en las situaciones de aprendizaje, propuestas para el desarrollo de los objetivos de las diversas materias.

Los procesos que se plantean para todas las asignaturas son: adquirir nociones o principios, analizar, aplicar, buscar soluciones a problemas, clasificar, comparar, comunicar, construir, coordinar movimientos, crear, demostrar, descubrir, discriminar, diseñar, experimentar, formular críticas, formular hipótesis, inferir, interpretar, investigar, observar, operar, planificar, resumir, tomar decisiones y valorar.

De todo lo expuesto anteriormente, se desprenden una serie de conveniencias derivadas del establecimiento de aprendizajes integradores.

- **Ahorro de tiempo y recursos**

En el plano más práctico del análisis de este tema, distintos docentes entrevistados señalan que la integración les sirve de manera relevante para ahorrar tiempo y recursos en el aprendizaje.

Sin lugar a dudas es esta una de las metas implícitas que subyacen a diferentes intentos de integración pasados y actuales.

Las propuestas de integración que tratan diferentes contenidos de distintas materias dentro de un planteamiento más global, permiten desarrollar distintos objetivos de aprendizaje a partir de la misma actividad, los cuales, de trabajarse por aparte y en forma independiente, consumirían más tiempo y mayores recursos.

- **Desarrollo de estrategias mentales de orden relacional en el alumno**

La misión de la escuela no consiste solo en promover la construcción o adquisición de

determinados conocimientos, sino también en colaborar con la formación del individuo en cuanto al desarrollo de determinadas formas de pensamiento o estrategias mentales.

Un proceso de enseñanza aprendizaje que permita el establecimiento de relaciones favorecerá, indudablemente, las capacidades de transferencia del conocimiento y la creatividad; dado que uno de los componentes de la creatividad es la capacidad para establecer conexiones, combinar elementos conocidos y originar estructuras nuevas.

Hallman, citado por Carballo (1982), se refiere a este componente con el nombre de conectividad. Indica que esta capacidad "comprende relaciones que no son simétricas ni transitorias: son conexiones que se crean y que forman un todo no equivalente a la suma de los elementos o partes conectados. Esta afirmación define la creatividad como una recombinación de elementos dentro de una nueva relación".

- **Incremento de las posibilidades de aplicación de los conocimientos a la solución de problemas de la realidad**

Para promover la aplicación de los conocimientos a la solución de problemas de la realidad, se requiere de un procesamiento de lo aprendido, en el cual se logren establecer las relaciones que sean necesarias para su aplicación; es decir, se requiere que exista un buen nivel de desarrollo en la habilidad para transferir lo aprendido a otra situación.

Tales capacidades, como ya se señaló, pueden verse favorecidas por medio de la integración entre asignaturas.

2.10 Se preocupa por la motivación e incentivación permanente del alumno

Tradicionalmente, en el ámbito escolar, la motivación es interpretada como una actividad de apertura para el desarrollo de un tema nuevo. Los maestros preparan láminas u otros materiales alusivos que despierten el interés del estudiante y lo predispongan adecuadamente para el aprendizaje.

Sin embargo, esta concepción de la motivación, restringida al inicio de la clase, ofrece un planteamiento muy limitado de lo que en realidad esta debe comprender.

Según Good y Brophy (1983), puede entenderse que:

"motivación es el grado de participación y perseverancia de los alumnos en la tarea, cualquiera que sea la índole de esta".

Observemos que la definición anterior incluye la participación activa del estudiante en este proceso. De manera que hay un elemento intrínseco que no es tomado en cuenta en el concepto tradicional. En este, el niño ni siquiera participa en la confección de los materiales, es el maestro el que busca y prepara los recursos, adaptando el material a su grupo y nivel.

Al respecto dice Sarramona (1984)

"La motivación de un niño solo reside en su interacción con el mundo de las personas y de las cosas que lo rodean. Es su propio movimiento al realizar una actividad."

En el concepto tradicional, el maestro no toma en cuenta la interacción social, ni la actividad y

manipulación con los objetos por parte de los niños. Importan más la palabra del maestro, los libros y la transmisión pasiva de los conceptos.

La motivación dentro de este nuevo concepto va a tener que ver con la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje, la participación y la convivencia.

Entonces, la motivación escolar no es algo momentáneo, va más allá de la preparación y preocupación por el inicio de una lección, está constituida más bien por un conjunto de elementos que constituyen el ambiente físico, social y emocional de la clase.

El desarrollo de un ambiente donde se practiquen excelentes relaciones humanas basadas en el respeto mutuo y la aceptación de la personalidad del niño por parte del maestro, dentro de un marco de orden y normas que favorezcan la participación e interacción de los estudiantes, son elementos indispensables para despertar y mantener la motivación.

Es necesario, por lo tanto, propiciar actividades donde los niños se relacionen e interactúen entre ellos y con su maestro; ofrecer oportunidades para que puedan trabajar y expresar sus emociones e ideas, además de escuchar y considerar el punto de vista de los otros.

También serán muy necesarios los artefactos y materiales manipulados y contruidos por ellos mismos.

Para crear un ambiente educativo favorable para el aprendizaje, es necesario, como ya se indicó, que el docente conozca muy bien a sus estudiantes y el entorno en que se desenvuelven. De esta manera, podrá ayudarlos y estimularlos a hacer las cosas que los motivan y les resultan interesantes.

Se tarda tiempo en llegar a conocer a cada niño y es muy posible que no se pueda determinar qué es lo que lo mantiene motivado. Por esa razón, el maestro o maestra debe procurar brindar a sus estudiantes las actividades más atractivas, numerosas y variadas, asegurándose de esta forma que cada niño encuentre algo que le guste hacer y le permita autoexpresarse. Esta autoexpresión permitirá al educador conocer las aptitudes e intereses de los niños y el nivel de comprensión de cada estudiante.

Aparte de preparar un ambiente adecuado, generar la participación y cooperación entre los niños, el educador tiene que saber cómo incorporar las vivencias de los niños en el desarrollo de los contenidos académicos. Mediante esta relación, el aprendizaje cobra mayor sentido para el niño y el proceso se vuelve más motivador para él.

Como se señaló anteriormente, la motivación no es momentánea, debe generarse y mantenerse durante todo el curso escolar.

Es importante que el maestro planifique y organice en su planeamiento anual actividades placenteras que lleven al niño a mantener el interés a lo largo del curso.

Algunas de las actividades que pueden contribuir al mantenimiento de un ambiente motivador son las experiencias diversas, por ejemplo, las excursiones, la elaboración de proyectos como escribir un periódico, la confección de álbumes, etc. Muchas cosas que se puedan hacer para no caer en la rutina son válidos, ya que los seres humanos nos cansamos y aburrimos rápido de hacer siempre lo mismo.

Otra estrategia valiosa, y de la cual el maestro debe echar mano a menudo, es incorporar el juego a las actividades de la clase.

2.11 Incorpora el juego a la escuela como estrategia de aprendizaje

El juego debe de rescatarse en la escuela como instrumento para tornar más viva y placentera la enseñanza y el aprendizaje de los niños.

Todo aquello que incite a la aventura, al descubrimiento, a la exploración, al juego y que sea congruente con los objetivos propuestos para las actividades de aprendizajes duraderos, resulta adecuado para no caer en el cansancio y el aburrimiento de hacer siempre lo mismo y de la misma manera.

"La escuela al disminuir las posibilidades de juego, al multiplicar las tareas, subestima a menudo el valor educativo y formador de las diversiones".

Claude Wallon (1984)

El juego es la forma más natural de aprendizaje y de desarrollo del niño, pues es inherente a su naturaleza humana.

Las actividades lúdicas cumplen una función importantísima en el desarrollo social, físico y emocional de un infante. Cuando un niño no juega, esto puede ser un indicador de que algo anda mal en su salud física o emotiva y debe prestársele atención inmediata.

Carmen Naranjo (1980), coordinadora del Programa Estimulación Precoz para Centroamérica y Panamá, dice al respecto:

"Juego es aprendizaje para el niño, porque es básicamente observación, experimentación,

intento, descubrimiento, goce. Juego es trabajo infantil y representa esfuerzo y dedicación, concentración, reto, dominio, alegría."

Cuando el niño ingresa en el jardín de infantes, el aprendizaje por medio del juego se ve muy favorecido. Todas las actividades y materiales planificados, hasta el diseño de las aulas y muebles están previstos para que el niño desarrolle sus conocimientos intelectuales y sociales, con prioridad en técnicas didácticas que valoran el juego.

Sin embargo, al iniciar la escuela primaria la situación del estudiante cambia radicalmente. Es mantenido por largos períodos sentado en un solo lugar, copiando de un libro o de la pizarra, debe pedir permiso para levantarse cuando lo desee y si conversa con otros niños inmediatamente se le llama la atención para que continúe con su "trabajo".

Excepto en los primeros grados donde todavía se llevan a cabo actividades didácticas con uso de juegos, en los otros niveles, el juego es muy poco usado como instrumento de aprendizaje. Se le relega solo para actividades festivas, como, por ejemplo, el Día del Niño o actividades deportivas.

El juego debe rescatarse en la escuela como un recurso valioso para el aprendizaje y puede resultar una estrategia con excelentes logros, si el maestro utiliza y adecua a los intereses de los estudiantes y los fomenta en los objetivos de aprendizaje.

Por medio de los juegos se pueden incentivar las relaciones sociales y mejorar el nivel de comunicación entre los mismos estudiantes. Cuántas veces encontramos en un grupo, niños que tienen dificultad para integrarse y comunicarse con sus compañeros.

En los juegos que contribuyen a mejorar las relaciones humanas, los alumnos aprenden a esperar su turno, a respetar los derechos de los demás, etc. Algunos juegos contribuyen a desarrollar y ejercitar la memoria y atención en el proceso mental, y otros acrecientan la expresión y fluidez verbal, así como la creatividad.

Claude Wallon (1984:19), con respecto a la importancia del juego como un medio de formación de la expresión en los niños, dice:

"Una sociedad bien constituida ha de propiciar el juego infantil o al menos facilitarlo."

2.12 Utiliza una variedad de recursos materiales para ayudar al aprendizaje del niño

Para establecer una relación entre material didáctico y aprendizaje es importante aclarar cuál es el papel que juega el material dentro de este proceso. En primera instancia, no conviene usar los medios educativos o materiales didácticos como un enriquecimiento didáctico accidental, que se emplea cuando el tiempo y las circunstancias lo permiten, sino como parte integrante y cuidadosamente planeada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con este planteamiento, el concepto "de auxiliares y ayudas" para los materiales o medios didácticos debe sustituirse por una cuidadosa integración de estos recursos al proceso didáctico. Es decir, forman parte integral del proceso de aprendizaje. Son, por lo tanto, capaces de afectar los procesos del aula y de modificar la estructura del proceso de aprendizaje.

Los materiales o medios que se utilizan deben estar en estrecha relación con los objetivos, el contenido y los métodos que conformen ese diseño. De esta manera, integrándolos al proceso de aprendizaje, se podrá determinar con algún grado de acierto

cuáles medios, cómo y cuándo van a proporcionar las experiencias más eficaces para los alumnos.

Al lado de las ideas ya expuestas, debe tenerse en cuenta que la didáctica actual pone énfasis en cómo se aprende y no solo en qué se aprende y naturalmente que en ese "cómo se aprende", juegan un papel muy importante los elementos con los cuales el individuo entra en interacción.

Al hablar de "cómo se aprende", es necesario recordar que muchas veces el aprendizaje se realiza por medio de la interacción con las figuras, cosas o elementos del ambiente que hemos seleccionado e interpretado en relación con nuestras experiencias pasadas y propósitos presentes.

De manera que lo que exista en este ambiente, personas, objetos, materiales didácticos, etc., posee en sí numerosos estímulos que invitan, favorecen y llevan a los niños a actuar, a experimentar y a aprender. Desde este punto de vista, entonces, es innegable la importancia del material didáctico como elemento que permite al alumno entrar en interacción con el objeto de estudio.

Para relacionar en forma más específica materiales didácticos o medios educativos con el aprendizaje, recordemos algunos principios generales del

aprendizaje que podríamos relacionar con los materiales:

- **Importancia del factor personal**

Los materiales didácticos serán eficaces en el grado en que resulten relevantes (plenos de significado) para cada estudiante.

Esta relevancia depende de las habilidades, grados de madurez, capacidad de activar los intereses, así como de los objetivos a los cuales sirven y del diseño mismo del material.

El estudiante selecciona, del ambiente, los factores con los cuales entrará en interacción.

En vista de que no podemos asegurar que los niños y niñas aprendan lo que deseamos que aprendan, lo que podemos hacer es crear y facilitar un tipo de ambiente en el cual sea posible realizar el aprendizaje que buscamos y como parte importantísima de ese ambiente están los materiales didácticos. Nuestro trabajo consiste en montar la escena, crear la situación por medio de la cual los estudiantes puedan tener las experiencias, que permitan los conocimientos

deseables que se ha propuesto el diseño o proceso de aprendizaje.

- **La necesidad de participación**

El aprendizaje requiere actividad. Los materiales didácticos bien concebidos permiten al individuo entrar en actividad. Deben ser un estímulo que invite al niño a pensar, manipular, crear, descubrir, observar, concluir.

Las actividades en las cuales los estudiantes participen determinará lo que comprendan y aprendan en la interacción con personas, ideas, objetos y material didáctico.

- **Repetición y variedad de estímulos**

La repetición refuerza el aprendizaje y lo hace más profundo y duradero. No es deseable una repetición idéntica que produce tedio y lleva a una mecanización excesiva; por ello, la variedad de estímulos sostiene la atención, despierta el interés y amplía los factores de aprendizaje. Materiales didácticos *adecuadamente planificados e integrados* al proceso de aprendizaje, pueden constituir esta variedad de estímulos, que,

de acuerdo con algunos autores, si existe, ayuda a los estudiantes a generalizar y a aplicar más amplia y seguramente lo aprendido.

- **Dosificación del aprendizaje**

Cada persona integra nuevos aprendizajes a los adquiridos antes. El material didáctico pues, debe estar debidamente organizado y sistematizado de acuerdo con el avance de los niños.

De nuevo volvemos a tocar la necesidad de una integración coherente al proceso de aprendizaje.

- **Conocimiento inmediato de los resultados**

Cuando una persona realiza un análisis de una experiencia que ha tenido, este proceso acrecienta las posibilidades de generalización de sus experiencias en forma que pueda utilizar los resultados de manera eficaz en nuevas situaciones. El trabajo que se realiza con el material didáctico, por ejemplo, juegos en el caso de preescolar o primaria, debe ser sometido a análisis y comentario.

- **El aprendizaje lo realiza el individuo**

Nadie puede aprender por otro. Los materiales didácticos con su amplia variedad y amplias posibilidades dan oportunidad de aprendizaje individual.

La individualización se obtiene mediante un ambiente rico. Si este es pobre y reducido vamos a tener solamente una opción para ofrecer, la cual no necesariamente se adapta a todos.

Necesitamos proporcionar multitud de estímulos porque los individuos reaccionan ante cosas diferentes. De acuerdo con sus experiencias anteriores y sus propósitos, los alumnos seleccionan de su ambiente los factores que para ellos tienen algún significado. Es decir, debemos tener en cuenta que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Si esperamos enseñar a todos nuestros alumnos, debemos tener muchos materiales diferentes, que puedan usarse en una variedad de experiencias de aprendizaje.

- **Importancia de la motivación y de las condiciones emocionales en el aprendizaje**

Realmente es una necesidad la existencia de un deseo y entusiasmo por aprender.

La motivación o interés de parte del alumno determina una concentración de su atención, tensión voluntaria de sus fuerzas, manera comprensiva de entrar en interacción con el objeto de estudio, alegre disposición para el trabajo.

Materiales didácticos adecuados pueden hacer mucho por despertar ese interés y esa motivación por aprender en el estudiante. Ya sabemos que no es suficiente solo la palabra del maestro.

Las emociones de placer y satisfacción enriquecen y hacen que el aprendizaje que el maestro espera pueda realizarse con facilidad y eficiencia.

Las emociones que ocurren en una situación de aprendizaje influyen en el uso que se haga del conocimiento, en la comprensión y en las habilidades que resulten de la experiencia.

El material didáctico en forma de juego, que produce placer y satisfacción, deberá tomarse en cuenta.

De acuerdo con el planteamiento hecho hasta el momento, no podemos contentarnos con agregar una o dos nuevas fisonomías a la sala de clase, si esperamos motivar a treinta o más estudiantes, que tienen diferentes propósitos y diferente bagaje de conocimientos —necesidad de variedad y de oportunidades múltiples—.

A medida que conocemos mejor a nuestros alumnos en forma suficiente como para comprender sus motivaciones, podemos ser más eficientes con nuestros estímulos, porque podemos utilizar aquellos con los cuales sabemos que a los estudiantes les gusta interactuar.

Al respecto, es interesante analizar una investigación realizada por pedagogos alemanes sobre los intereses de los niños. Sus resultados dan criterios que podrían tenerse en cuenta en la elaboración de materiales didácticos.

En el estudio señalado, los investigadores alemanes entienden como interés. "La atención privilegiada a un objeto que se percibe como subjetivamente valioso y que tiene una significación práctica y teórica para nuestras necesidades" (Odembach, 1976:120).

Se exponen, seguidamente, los aspectos que presentaron mayor interés para los estudiantes investigados y que, por lo tanto, podrían tomarse en cuenta en la incorporación de recursos materiales al proceso de aprendizaje.

1. Comida y bebida

Estos elementos, relacionados con impulsos vitales que deben ser saciados, juegan siempre un papel de importancia para el niño, no solo en términos de satisfacción biológica, sino de gusto.

De acuerdo con esta idea, compartir alimentos en el aula como parte del estudio de la buena nutrición, de la función digestiva o de la siembra y cosecha de algunos productos, sería una buena estrategia para motivar e interesar a los niños en estos aprendizajes, a partir de la incorporación de la comida como un recurso didáctico.

2. Vestido y vivienda

La casa paterna despierta un interés natural por todo lo relacionado con la vivienda y su mobiliario. El niño, en forma espontánea, gusta de construir chozas y carpas. Entonces, serían valiosas oportunidades para construir en el aula ambientes particulares para el estudio de "hábitat" u otros temas específicos, ya sea en tamaño casi natural o en maquetas. El rincón de la pulpería, la casita, la farmacia podrían ser algunos de estos ambientes para crear en el aula.

En forma análoga, lo relacionado con la vestimenta ofrece especial interés. Promover la utilización de disfraces sería una buena propuesta. Por ejemplo, podría darse la incorporación de materiales de desecho para elaborar elementos de disfraz para la interpretación de un personaje histórico o para la puesta en práctica de una dramatización o dinámica de "desempeño de papeles", en el estudio del tema de la adecuación al receptor.

3. Lo vivo

En el medio que le rodea, el niño se ve más interesado por lo vivo que por los objetos. Basta

observar cómo el niño pequeño aparta la vista del libro de pintura para seguir los movimientos de una mariposa. Sería preferible, entonces, cuidar diferentes plantas para observar su crecimiento y necesidades vitales, que mirar una lámina en la cual con vivos colores se informa al respecto.

4. Lo que se mueve

Lo que se mueve por sí mismo o es movido interesa más que lo que reposa, lo inerte. Este principio se puede aplicar a los recursos materiales y también a la utilización del movimiento corporal del niño mismo como un recurso para promover la comprensión y aprendizaje de ciertos temas. Por ejemplo, competencias de velocidad y distancia, mediciones en el patio de la escuela, para el tratamiento de contenidos de matemática y física, expresión corporal para interpretar conceptos científicos o elementos de lenguaje literario, serían buenas propuestas para poner en práctica este principio.

5. Lo libre

Existe un deseo natural de independencia en el niño, por acciones libres de toda coacción de

los adultos. Una variedad de recursos materiales en el aula: materiales de desecho, del entorno ambiental, elementos de la naturaleza, de los periódicos, etc., los cuales pueden ser utilizados por el niño en la elaboración de proyectos creativos, en el montaje de colecciones o en el "rincón de los descubrimientos", podrían promover la iniciativa y satisfacer las necesidades del niño en cuanto al ejercicio de libertad y toma de decisiones.

6. Lo oculto

Todo lo que está oculto despierta curiosidad. Lleva implícito el deleite que se produce en el acto de descubrir. El gran interés que tienen los niños por sus regalos en Navidad se debe, en gran parte, al hecho de que estos se mantienen celosamente escondidos hasta la hora de su reparto.

Producir expectación o crear la sensación de lo oculto en el uso de recursos materiales en el aula son tareas exitosas que el maestro puede probar en su clase. Un maestro que debía tratar el tema de las plantas medicinales logró mantener viva la atención de sus estudiantes al ir sacándolas una por una de un bolso donde se encontraban ocultas.

7. Lo sorprendente

Lo que se aparta de lo acostumbrado y conocido es de por sí interesante. El aprovechamiento de este interés presente en el niño, en relación con los recursos materiales que se incorporan al proceso de aprendizaje, requiere de un enriquecimiento de los recursos materiales que se utilizan y de una intención explícita de considerar en ellos lo novedoso y poco usual; permitir en este campo el aporte del niño con elementos de su entorno, de su familia o de su experiencia puede resultar favorecedor, no solo para el aumento de la dotación de material del aula, sino también de la autoestima del propio alumno.

2.13 Utiliza el libro de texto como componente dinamizador del currículum

El libro de texto constituye un apoyo valioso para los procesos de enseñanza-aprendizaje y, muchas veces, es determinante de lo que sucede en el aula y aprenden los estudiantes. Es un auxiliar que puede favorecer la obtención de mejores logros de la acción pedagógica.

Sus usos educativos son múltiples: autodidaxia, lecturas dirigidas, comentarios de texto, complementación con investigaciones, anotaciones en sus márgenes, subrayados e identificación, confrontación y correlación con otras fuentes, aprovechamiento de láminas, uso diagnóstico, remedial o aplicativo de los ejercicios, etc.

Es, a la vez, material que puede servir para la introducción de temáticas, la consignación de contenidos, de ejercicios, de aplicaciones o afirmaciones del conocimiento.

Entre las ventajas que puede tener el libro de texto para el educador, señaladas por el Centro Norma de Apoyo al Docente (1992) están:

- Le ahorra tiempo en el manejo de la clase. Este tiempo lo puede dedicar a atender a los alumnos de forma individual o grupal.
- Le ahorra trabajo en la selección y organización del material didáctico.
- Le ofrece información propia de cada disciplina.
- Le ofrece un repertorio de actividades, ejercicios, preguntas, talleres, investigaciones, para el desarrollo de sus lecciones.

- Dosifica y organiza la materia.
- Concreta una propuesta curricular.

Todas estas ventajas resultan aprovechables si el docente tiene claro que el libro no lo reemplaza ni le hace todo el trabajo y si no se apega al texto como si este fuera el currículum o la única fuente de información.

El docente debe tener presente que el texto puede ser un elemento dinamizador de su clase, pero que también se puede aprender en el patio de la escuela, en la entrevista a un miembro de la comunidad, en la observación de la naturaleza...

Con respecto a la propuesta pedagógica que representa el libro de texto, el docente debe valorar si él la avala y debe tener claro que la acoge según su propia experiencia y estudio y, desde luego, de acuerdo con su concepción de educación, niño y aprendizaje.

En este sentido, el libro de texto no es una panacea sino un aliado para el manejo de la clase.

Según investigaciones (Venegas, 1992), el libro de texto es la variable que produce el mayor incremento sobre el rendimiento académico, lo cual justifica los planes masivos de dotación gratuita de textos

escolares. Sin embargo, dotación no significa tenencia si el libro no llega al aula a tiempo y tenencia no significa acceso si por temor al deterioro o extravío se mantienen los libros bajo llave, el niño no puede utilizarlos ágilmente y no se pueden llevar a la casa ni resolver consultas fuera del aula.

Todos los esfuerzos serán en vano si el acceso al libro de texto no significa un uso oportuno, creativo y libre que garantice una oportunidad de aprendizaje placentero y reflexivo, para el estudiante y el maestro.

En este sentido, el texto se utiliza no solo para exponer los contenidos y desarrollar el programa, sino que debe impulsar acciones que favorezcan que el alumno razone, reflexione, sintetice, analice, generalice, infiera, investigue, descubra y saque conclusiones. Es decir, el maestro debe utilizar el texto de manera dinámica para que el alumno realice las anteriores operaciones y no se limite, simplemente, a la rutina de leer y contestar los ejercicios mecánicamente.

La finalidad del texto no es copiarlo, con errores, en los cuadernos. El maestro debe aclararse qué parte copia y por qué la copia. Al respecto, es oportuno enseñar a los alumnos a realizar esquemas,

síntesis, paráfrasis, de manera que la reproducción del texto no resulte una transcripción literal.

Es importante solicitar a los alumnos que expresen, en sus propias palabras, su versión de lo aprendido, que lo apliquen a otras situaciones o a otros casos, que manifiesten en otros lenguajes (dibujo, dramatización, mímica, expresión corporal, canto, poesía) las temáticas estudiadas.

El texto debe utilizarse como un instrumento que exige la participación del alumno en la elaboración del conocimiento, por eso no debe reducirse a un uso libresco, sino complementarse con la manipulación de objetos, observación, juegos, excursiones, mesas redondas, cuestionamientos de la información, etc., de manera que el alumno se apropie, en un acercamiento dinámico, de los contenidos programáticos o formativos.

El maestro debe permitir en su clase un uso flexible del libro de texto. Orientar ese proceso, pero no dirigirlo en forma autoritaria verticalmente, pues este estilo obstaculiza el ajuste a las características individuales del alumno y fomenta la dependencia en el manejo y conocimiento de los libros. Por el contrario, es necesario incentivar a la clase para que elija temas interesantes, para que busque

la información en el libro de texto y para que confronte o amplíe con otras fuentes. Es indispensable asignar actividades en grupo, permitir trabajar a ritmos diferentes y ayudar a los grupos que lo requieran.

William Mejía (1992) sugiere cuatro aspectos importantes que debe tenerse en cuenta a la hora de escoger los libros de texto: ¿Cómo comunica? ¿De qué forma se propone enseñar? ¿Cómo aborda la asignatura? ¿Qué características físicas tiene?

Cada inicio de curso lectivo supone visitas de promotores o representantes de empresas editoriales que ofrecen textos escolares a los maestros y maestras para su posible adopción. Ante esta situación es necesario plantearse algunos criterios que guíen la evaluación que fundamente la elección hecha o por hacerse.

Como ya se anotó, la evaluación debe abarcar por lo menos cuatro perspectivas:

- 1. El texto escolar es un medio de comunicación. Ofrece tres tipos de elementos gráficos: la diagramación, la ilustración y el texto escrito.**
La diagramación es la disposición o arreglo de los elementos en la página: relación entre espacios en blanco, palabras, e imágenes, tipos y

tamaños de letras, tipos de columnas, etc.

La ilustración se refiere a las figuras de apoyo al texto verbal: dibujos, fotografías, mapas, gráficos, tablas, etc.

El texto escrito ofrece en palabras el contenido, las actividades, los talleres, los ejercicios, las evaluaciones, etc.

Por tanto, al evaluar el texto como elemento comunicativo se requiere prestar atención a elementos tales como:

- Que el lenguaje sea adecuado y comprensible para los estudiantes.
- Que la ilustración, la diagramación y el lenguaje verbal inviten a aprender con motivación.
- Que las formas, colores, palabras, número de figuras, ayuden a concentrar la atención de los estudiantes y no resulten en distractores que causen fatiga.
- La cantidad de información de las páginas y los ejercicios no resulte ni vacía ni recargada.

2. El texto escolar es un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada texto escolar materializa un concepto de enseñanza-aprendizaje, el cual se concreta en

aspectos relativos al "rol" que se le da al alumno en el texto —actor participante creativo o receptor pasivo y memorístico—; cómo plantea los objetivos de aprendizaje, desarrolla los contenidos, propone actividades y evalúa. También se aplica a cómo desarrolla la asignatura, a las relaciones que establece entre texto y realidad, cómo interpreta el programa, etc.

Al evaluar el texto, desde la perspectiva pedagógica, es pertinente observar:

- Procesos mentales de análisis, juicio crítico, creatividad, aplicabilidad que fomenta.
- Grado de interés o motivación para el estudiante.
- Presenta y estructura la información de manera que facilita la construcción del conocimiento (no la reproducción), la participación frecuente del estudiante, la formulación de hipótesis y las respuestas que conducen a diversos caminos.
- Ofrece criterios y oportunidades para que el estudiante se autoevalúe.
- Invita a consultar otros medios y a investigar.



- Fomenta valores explícitos tales como la solidaridad, la paz, el respeto, el cuidado de la naturaleza, etc.
- Estimula el desarrollo de habilidades para aprender a aprender.
- No elude el conflicto familiar, generacional, histórico, etc.
- Presenta la realidad como multiétnica y multicultural.
- Propicia actividades grupales y actividades dentro y fuera del aula.

3. El texto como acercamiento a una asignatura. Cómo se trata el contenido de cada asignatura, se podría evaluar atendiendo a lo siguiente:

- Transmite información veraz, válida, objetiva, precisa.
- Los hechos y datos están actualizados de acuerdo con el desarrollo de la asignatura.
- La cantidad y densidad de información es adecuada a las condiciones del niño y al tiempo disponible.
- La información se presenta de manera gradual, ordenada, coherente.
- El texto y las actividades propuestas ayudan al alumno a ejercer su labor crítica.

- El texto favorece el establecimiento de relaciones de los diversos aspectos de la asignatura entre sí y en relación con otras asignaturas y la realidad misma.

4. El texto escolar es un objeto físico. El libro posee forma, tamaño, peso, etc., y como tal puede evaluarse.

- La impresión es nítida y legible.
- La encuadernación es resistente.
- El papel es adecuado.
- La longitud de los renglones, el tipo, tamaño de la letra, los espacios, facilitan la lectura.
- El libro se puede manipular y utilizar sin que su peso, forma o tamaño resulten un obstáculo.
- El número de páginas es adecuado para el nivel de la asignatura y para el tiempo necesario para desarrollarla.
- El precio es adecuado para la población que lo compra y en comparación con textos similares.

Esos y otros son los conceptos que el docente puede tomar en cuenta para escoger y recomendar sus textos, lo importante es que se asuma una posición

crítica frente a los textos que le ofrece el mercado, pues los beneficiados serán sus alumnos, la maestra o maestro mismo y la calidad de la educación. (William Mejía, 1992).

2.14 Incorpora estrategias de atención individual al niño

Una de las tareas más difíciles del maestro es poder brindar una eficiente ayuda individual a cada uno de sus estudiantes.

El número de alumnos por aulas, determina, en gran medida, la calidad y cantidad de atención que el docente pueda ofrecer.

Un factor importante, para el éxito del estudiante en su aprendizaje, está muy relacionado con la mayor o menor atención individual que el maestro pueda prestarle, especialmente cuando se trata de niños con dificultades académicas.

Aunque existe una creencia muy difundida entre los docentes de que solo los niños con dificultades académicas necesitan de su ayuda y algunas veces se preparan materiales y actividades solamente para estos niños, no debe olvidarse que también es

necesario estimular y atender los intereses de todos los niños, incluso de los que avanzan más rápidamente.

Es necesario ofrecer ayuda individual a todos los niños de la clase, porque el tipo de interacción que se establece a través de la atención individual trae beneficios diversos:

Favorece una formación integral del estudiante

Un proceso de enseñanza aprendizaje que promueva el desarrollo integral del estudiante es uno de los propósitos de la escuela costarricense. Todo maestro debe preocuparse por la formación espiritual, mental y física del estudiante.

El maestro influye de dos modos generales en la formación de sus alumnos: en el desarrollo personal y social mediante el cultivo de cualidades cívicas, morales y espirituales, favoreciendo la capacidad de aprender de los demás y en el dominio de las materias académicas. De manera que no estaríamos propiciando un desarrollo armonioso de la personalidad, si nos importa muy poco saber cómo piensan, actúan y se desempeñan en sus trabajos escolares nuestros estudiantes.

... Interesarse por conocer al niño como persona es indispensable para poder ofrecer una atención individual adecuada a los intereses de cada estudiante. De no ser así, el educando es tratado en masa y se convierte en un número más de la lista de clase.

Brindar atención individual al niño no solo significa destinar un espacio de la jornada escolar diaria para ayudar a determinado alumno que no domina algún aspecto de un tema, sino que también significa atender, compartir con él, poder conocerlo más.

Mejora la relación personal profesor-alumno.

Cuando el maestro se preocupa por cultivar un trato más personalizado con sus estudiantes, va a obtener mejores retribuciones que el maestro distante quien se limita a informar y a enseñar al grupo en general, sin preocuparse de las necesidades individuales de cada estudiante. A medida que el maestro y el niño se van conociendo mejor, la dimensión de cada uno de ellos como persona se va perfilando con mayor claridad, lo cual llevará a que la confianza generada humanice el proceso educativo y permita mayor conocimiento de las limitaciones y posibilidades de los alumnos.

Facilita la autoevaluación del alumno

El maestro tiene la obligación de ayudar a sus estudiantes a evaluar sus adelantos en la consecución de sus objetivos.

Hay alumnos cuya capacidad de autoevaluación es escasa, el maestro debe contribuir brindándole esa retroalimentación respecto a su aprovechamiento en el aprendizaje y es más fácil efectuar estos procesos en el ámbito individual.

La entrevista donde el maestro actúa como facilitador para que el alumno analice sus errores, los comprenda y enmiende puede ser una buena estrategia para que, por medio de la atención individual, el alumno comience a autoevaluarse.

Permite la atención de las diferencias individuales de los distintos ritmos de aprendizaje

"No es conveniente trabajar con un mismo currículo para todos los estudiantes, ni tampoco esperar iguales resultados de todos los estudiantes".
(Johnson y otros 1986).

No todas las personas aprendemos igual ni a un mismo ritmo. Cada individuo difiere de acuerdo con

sus intereses, motivación, experiencias, conocimientos previos, desarrollo social y capacidad intelectual.

No significa esto que el maestro deba preparar una lección diferente para cada estudiante, pues ni los recursos ni lo numeroso del grupo lo permiten.

Pero sí, el maestro puede pensar que de alguna manera necesita variar su enseñanza de forma que pueda prestar atención a los niños que tienen más facilidad, es decir, a los niños más avanzados. Para estos debe brindar más retos con el objetivo de que puedan continuar desarrollando su capacidad y mantengan el interés por el aprendizaje.

También debe tomarse muy en cuenta un grupo de niños que, por lo general, todos los maestros tienen en sus aulas, los cuales necesitan, quizás, de una relación más directa con el docente para poder aprender: son los niños con dificultades de aprendizaje. El maestro debe brindarles mayor tiempo para prácticas, adecuar otros materiales, etc., es decir, procurar para esos alumnos interacciones más directas y concretas con el objeto de estudio.

Existe otro grupo de estudiantes, podemos decir la media, que son los que determinan por así decirlo el avance normal del grupo. Es necesario prestarles la atención adecuada y tratar de canalizar sus

intereses tanto en el nivel general como particular. La apertura de posibilidades en el aula para llevar a cabo proyectos específicos nacidos de la iniciativa del alumno pueden servir para esta finalidad.

Ayuda al maestro en el conocimiento de las estrategias cognoscitivas que el niño utiliza en su aprendizaje

Otra ventaja que ofrece el brindar atención individual a los estudiantes es que el maestro, en esa interacción con el niño, va conociendo las estrategias mentales de este para aprender los conceptos o para resolver problemas de cualquier índole.

Por ejemplo, muchos maestros se preguntan constantemente ¿cómo puedo ayudar a este niño?, ¿en qué forma le llevo a este alumno para que entienda la división? El maestro tiene en el mismo niño una fuente de información, para poder ayudarlo. El mismo niño le va a dar al maestro pautas para su atención.

En este sentido es importante escuchar las explicaciones del niño y aprovechar el error. Si los niños cometen errores en el desempeño de alguna tarea y el maestro se preocupa por indagar con él qué proceso mental siguió, esto puede permitirle detectar

dónde está fallando y podrá entonces planificar acciones correctivas para ese alumno.

Para ofrecer ayuda individual se debe determinar períodos dentro de la labor diaria de clase, para dedicarlos a atender a un solo niño, o a un pequeño grupo de niños. Esto es factible y sumamente necesario si el maestro desea que sus alumnos se desempeñen bien, respetando, por supuesto, estos diferentes ritmos de aprendizaje.

Algunas de las estrategias que permiten dar atención individual se comentan a continuación y, en todas ellas, el docente debe tener presente objetivos muy claros y concretos de lo que desea hacer.

Trabajo independiente

Esta estrategia consiste en asignar tareas independientes a los niños, mientras la maestra atiende en forma más individual al alumno o grupo de alumnos que previamente ha escogido.

Esto requiere organización de parte de la maestra. Los materiales que los niños utilicen deben ser auto-suficientes de manera tal que ellos puedan trabajar solos. Deben estar en un lugar adecuado para que

los estudiantes puedan desplazarse libremente sin interferir el trabajo de los otros.

Para que este período de atención individual sea funcional deben establecerse reglas claras con el grupo total. Los niños deben conocer el objetivo de este período para que actúen de acuerdo con una actitud de autoaprendizaje y de cooperación con los compañeros que reciben la atención del maestro.

Adecuar horarios de lecciones especiales

Otra alternativa que puede contemplarse si el maestro desea de alguna manera conocer más profundamente a sus niños, es la posibilidad de negociar con la dirección de la escuela y con el maestro de asignaturas especiales una distribución de horario diferente; la cual será posible si existen dos secciones o más del mismo nivel. De manera que si se trata de cuarto año, por ejemplo, la mitad del grupo A y del grupo B, reciben la lección de música juntos y las respectivas maestras atienden entonces en sus aulas únicamente a las mitades restantes de cada uno de estos grupos.

Por ejemplo, si este arreglo se efectúa para el día lunes, otro día de esa misma semana, los niños

que no recibieron música el lunes, recibirán esta clase y a su vez los que no tuvieron atención individual ese día, recibirán atención individual de sus maestros.

Pensamos que esta estrategia sería digna de estudiarse, ponerse en práctica y evaluarse.

La "focalización"

La "focalización" de estudiantes es una técnica utilizada en investigación y permite ir obteniendo información más detallada de las conductas, actitudes y modos de ser de los alumnos. Consiste en que el maestro centre su atención sobre uno o dos estudiantes de la clase, durante un tiempo determinado de la jornada diaria escolar y registre por medio de notas escritas las conductas y palabras de esos alumnos, mientras se tiene la capacidad para observar a los demás niños del grupo. Esta "focalización" se va rotando en los días posteriores de manera que todos los niños del grupo sean observados al cabo de cierto tiempo.

Es importante que el maestro lea luego sus notas con la finalidad de analizarlas y también para que pueda compararlas con otras notas para sacar patrones

comunes de comportamientos, identificar conductas positivas y negativas, características de las interrelaciones sociales y académicas, y poder, con base en esta información, encauzar la ayuda individual.

La información derivada de los períodos de observación "focalizados" de los estudiantes se puede compartir con el niño por medio de entrevistas individuales. Estas cumplen el propósito de ofrecer retroalimentación al alumno sobre sus actuaciones y, además, permiten validar las conclusiones hechas sobre lo observado.

Esto permitirá al docente interpretar de una forma más válida y objetiva las conductas y proceder de sus estudiantes, así como cambiar sus concepciones acerca de la disciplina, de la enseñanza en general y reflexionar sobre su propia manera de actuar e impartir las lecciones.

Invitar a los niños a tener su propio diario de clase

Otra actividad que propicia el conocimiento individual de los estudiantes y mediante la cual el maestro obtiene mucha retroalimentación de sus alumnos, es la de motivarlos a escribir diariamente

sus apreciaciones acerca de la clase del maestro, de lo aprendido durante el día, ...

Para poner estas ideas en práctica, los niños, con la ayuda de la maestra, podrán confeccionar sus propios diarios de clase.

Es importante dedicar espacios a la actividad de escribir, la cual podría organizarse al final de las lecciones o en el tiempo en que niños y maestros lo decidan.

Organizando bien esta actividad, el maestro contará con un documento (propiedad del niño) muy valioso, porque recoge el punto de vista del estudiante y le aporta mucha información personal sobre el niño, y sobre cómo éste percibe su relación con él.

Esta estrategia permitirá al maestro conocer no solo cómo piensa su alumno, la forma como organiza sus ideas, dominio de la ortografía, talento para escribir, etc., sino que también podrá conocer las apreciaciones y conceptos que sobre la persona del maestro tienen los estudiantes.

En este sentido, el maestro podrá buscar y preparar técnicas para ayudar a sus estudiantes en lo académico y al mismo tiempo si desea mejorar la relación con ellos, se obligará a reflexionar y a redecuar ciertos comportamientos suyos.

El maestro que poco a poco integre esta técnica a su labor educativa se sorprenderá de las cosas que descubre acerca de sus estudiantes.

Capítulo IX

A MODO DE CONCLUSIONES: LA CARACTERIZACIÓN DEL MODELO DE CAPACITACIÓN PROPUESTO

El análisis de las prácticas que se concretan en la escuela, en una de sus microunidades básicas: el aula, permitió, en el caso de esta investigación, aprehender el concepto de niño, de maestro y de trabajo de aula que subyace en ellas; las formas manifiestas de interacción entre los "actantes" de estos procesos; el uso del espacio y del tiempo como elementos estructuradores de la vida cotidiana

del aula; los comportamientos que se toleran, favorecen o reprimen de la cultura escolar y las maneras mediante las cuales esto se lleva a cabo; los acercamientos a los contenidos de aprendizaje que se incentivan y algunos otros aspectos más de la compleja red de relaciones, significados y concreciones que en el aula se expresan.

Esta realidad analizada, desde la perspectiva de la descripción etnográfica, se presentó, detalladamente, en los capítulos de la segunda parte de este volumen.

Esta aprehensión global de los procesos, el estudio de estos en el ambiente natural y el análisis e interpretación de lo estudiado en forma participativa, tenían como propósito trascender la mera descripción e identificar los componentes de una experiencia de intervención que mejorara los procesos del aula. Por esto, a partir de la descripción detallada, se elabora, participativamente, un programa de capacitación, se analiza el proceso de intervención y, en él, los elementos que favorecieron o limitaron el cambio educativo (*capítulo 4*); y se reconstruye un concepto de uso eficiente del tiempo y del espacio en el aula y de los tratamientos de los comportamientos y de los contenidos (*capítulos de la segunda parte*).

Con todo lo anterior se pretendía lograr un acercamiento a respuestas sobre la construcción participativa de un modelo de capacitación para maestros. Desde luego, estas respuestas deben ser enriquecidas constantemente, no son acabadas. Son solo un punto de vista de un equipo interdisciplinario. Son el producto de un trabajo de aula arduo y constante que trata de aportar una perspectiva más a la discusión sobre el cambio y el mejoramiento educativo.

Con Ana Cerda (1991) coincidimos en que un aspecto fundamental para el cambio cualitativo en educación reside en la modificación de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el interior del sistema escolar. La necesidad de renovar estas prácticas es una condición *sine qua non* para el mejoramiento de la calidad educativa y constituye todo un desafío.

El quehacer docente no puede contentarse con la mera transmisión de saberes acumulados, sino que requiere sujetos capaces de desarrollar en los alumnos y en sí mismos habilidades y destrezas, para convertirse en protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pero hablar de las prácticas y las experiencias educativas en las aulas escolares conduce, necesariamente, a considerar la formación de los docentes.

Además, tratar de desarrollar un modelo de capacitación para que este se traduzca en mejores aprendizajes para los niños lleva, también, a hablar de las implicaciones del cambio en este proceso.

En este libro se analiza una experiencia de cambio en el aula, generada a partir de un proceso de investigación participativa. Interesa, entonces, el análisis de un proceso de intervención, entendido este como el proceso en el cual se introducen elementos en una situación dada para provocar, a partir de la inserción de dichos elementos, un cambio en la situación inicial.

En la experiencia de intervención analizada, el maestro adquiere un papel protagónico. Con la ayuda del proceso investigativo vivido se convierte en el gestor de su propio cambio, no se trata de un cambio impuesto desde afuera, definido en su sentido y dirección, por otros. Se trata de un proceso gestado y fraguado en la propia realidad de aula que se vive cotidianamente.

Si bien esto aumentó el nivel de compromiso del maestro, no puede afirmarse que allanó del todo el camino. Dejar las prácticas pedagógicas que se han instaurado como propias en el quehacer diario del docente, no es sencillo. Superar los conflictos

internos que supone el abandono de los esquemas de actuación anterior, requiere del apoyo de diversas estrategias: soporte mutuo entre colegas, refuerzo académico y complementario de lo aprendido, meta-análisis del proceso que se está viviendo.

La identificación de los componentes en una experiencia de intervención en el aula, en la que se utilizó un enfoque microetnográfico, permitió apreciar la importancia de la integración de los participantes al proceso de cambio.

La ampliación de la propuesta original del curso de capacitación y la observación subsiguiente a la implementación de nuevas estrategias de interpretación conjunta y de nuevas experiencias de capacitación, reflejan claramente el potencial que ofrece el encuentro entre los que conceptualizan procesos de cambio y quienes los implementan. Esa dicotomía que tradicionalmente caracteriza los esfuerzos de promoción de mejoramiento se supera por medio de la elaboración conjunta del proceso en sus diversas etapas.

Todo análisis de un proceso de cambio que involucre a personas debe tener presente que el cambio es un proceso personal. Al respecto plantean (Greg, Grahan y Selby, 1989) que para los individuos, la

aceptación y la apropiación del cambio necesita del descubrimiento del significado personal de este.

Esta obra ha pretendido mostrar una vía en la cual se ha unido investigación y cambio para crear un camino privilegiado para la renovación de las prácticas educativas, el cual, sin ser generalizable, sí es comunicable y puede servir de estímulo para otros profesores.

La toma de conciencia sobre los factores que limitan y favorecen el cambio en las aulas constituye un fundamento esencial para el desarrollo de estrategias que consideren en forma realista las posibilidades del maestro, las necesidades de apoyo y el potencial de trabajo entre pares, para el cambio que se puede realizar en el contexto educativo de nuestro país.

Como se observa, en este estudio se ha recorrido un camino y se muestra un producto que permite establecer el vínculo entre programas formadores o capacitadores de maestros y la situación educativa que se enfrenta. De esta manera esta investigación es un aporte al trabajo docente, al reforzar los aspectos de aplicabilidad y significación, y tratar de cerrar la brecha entre teoría y práctica.

En síntesis, este modelo de capacitación, generado desde la perspectiva etnográfica, se puede caracterizar en los siguientes términos:

Centrado en el aula y sus procesos

Surge de una contribución desde la base, con lo cual se determinan algunos aspectos de cómo se construye el conocimiento escolar, cómo se vive esa construcción y cómo se mejora esa práctica.

Reconstructor de la realidad

Por medio del autocuestionamiento y reflexión sobre la realidad, esta se aprehende, se objetiva y se aprovecha.

Se debe partir de una definición compartida de la realidad en el entendido de que la "verdad de lo observado" no es patrimonio de los investigadores. La caracterización de las condiciones de las prácticas educativas se construye conjuntamente con los maestros involucrados.

Generador de currículum

Del dato descriptivo de investigación microetnográfica se construye el currículum de capacitación.

Las necesidades de capacitación se determinan a partir del conocimiento constituido participativamente con base en la realidad.

Participativo

Todo el proceso está apoyado en la definición y puesta en práctica de estrategias decididas con la participación conjunta.

Los sujetos involucrados son protagonistas de los procesos en los que participan activamente.

Las definiciones se llevan a cabo de manera participativa, mediante estrategias de negociación en las que interesa tanto el punto de vista de los investigadores como el de los docentes. También toma en cuenta el criterio de los niños.

Las estrategias de apoyo mutuo entre docentes conducen a un trabajo cooperativo de programación y análisis que permite darle seguimiento y solidez a los cambios generados a partir de la capacitación.

Integrado a la actividad docente

Los problemas de renovación de las propias prácticas operan como hilos conductores de los procesos

de capacitación. Por esto, la modalidad educativa a la que se recurre con mayor frecuencia es la de taller.

Este se conforma por los aspirantes a la capacitación y en él se analizan, críticamente, las prácticas educativas, con la perspectiva de transformarlas en otras más eficientes y democráticas.

Convergente de lo personal y de lo profesional

Los sujetos investigados son componente esencial. Juegan el papel de generadores y receptores de los procesos.

Los investigadores asumen la función de facilitadores del proceso en una dinámica en la cual ellos mismos son modificados por la labor de aporte y aprendizaje en la cual están involucrados.

Se complementan los contenidos académicos con la didáctica, los factores psicológicos y sociológicos e institucionales con la comprensión del contexto social en el cual se desarrollan las prácticas docentes. (Vera, 1988).

La evaluación se concibe como un proceso en el que se analizan tanto las concepciones manifiestas

en las prácticas pedagógicas, como las relaciones humanas y los sentimientos que se generan en el grupo.

Renovador

Permite recrear las prácticas pedagógicas mediante la introducción de innovaciones en las tradicionales formas de enseñanza-aprendizaje.

La capacitación es una instancia de intercambio entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las propuestas de cambio.

Constantemente se enriquecen, se reformulan y se evalúan las propuestas de cambio a partir de la perspectiva que permite el intercambio con la realidad de su ejecución en el aula.

Ejecutado como un proceso de educación permanente

Como producto de la reflexión crítica, los docentes estarán permanentemente en condiciones de mejorar la calidad de su docencia y en constante búsqueda de respuestas creativas para sus diversos problemas.

Con este propósito, todo el proceso se sistematiza y se recupera para ser utilizado en ámbitos más amplios de la educación del país en esta serie de módulos de capacitación, conocimiento, participación y cambio en el aula.

Traducido en beneficio directo para los alumnos con los cuales el docente trabaja

Debido a que el maestro se relaciona con los niños a partir de sus valores, conocimientos y habilidades, la participación en la capacitación favorecerá la calidad de su educación, pues el mejoramiento se traducirá (a largo plazo) en mayor capacidad de aprendizaje autónomo, eficiente e integrador.

Modificador del "rol" docente

Esta capacitación favorece mayores grados de autonomía, participación y responsabilidad por parte de los docentes.

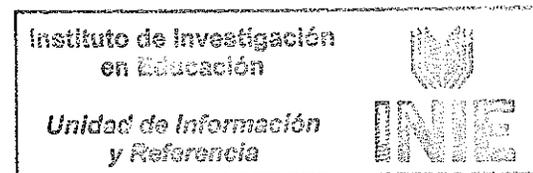
Para terminar, es oportuno reflexionar acerca del docente que se necesita para enfrentar una época de cambios vertiginosos.

Este debe ser un sujeto que asuma su "rol" docente de manera creadora y crítica.

La calidad de la educación se decide, fundamentalmente en la calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que los educadores llevan a cabo con sus alumnos y, según expresa Ana Cerda (1991): "La calidad de la práctica pedagógica está fuertemente condicionada por el rol (sic) docente". Estos *roles* pueden favorecer el desarrollo de alumnos autónomos, flexibles, creativos y críticos o dependientes, sin iniciativa, dogmáticos y alienados, pues las diferentes

formas de construir el conocimiento privilegian formas diferentes de pensar y de enfrentarse al saber."

De ahí que por las implicaciones que tienen los fundamentos pedagógicos, los valores y los aspectos culturales implícitos en el quehacer docente, con respecto a la formación de los futuros ciudadanos, se justifica la preocupación por brindar la mejor capacitación a nuestros educadores, de manera que se permita su transformación para favorecer prácticas de aula que conduzcan al desarrollo de alumnos críticos, independientes y creativos.



Bibliografía

Alpizar, W. *Técnicas didácticas. Técnicas para el trabajo con grupos*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica, 1982.

Álvarez, S. *Planificación del currículo*. Editorial Universitaria, Santiago: Chile, 1984.

Aybar, C. y otras. *Análisis de interacción profesor-estudiante, expectativas y valoración del potencial de logro en el aula de clase*. Universidad de Costa Rica. 1981.

Bertolini, P. y Fralloni, F. *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A. España, 1990.

Bosco, J. *Reflexiones y estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación*. Ministerio de Educación Pública S.I.M.E.D. Proyecto UNESCO y Países Bajos, 1993.

Campos, N. y Rojas, M. "De la caracterización microetnográfica del aula escolar, al diseño de un plan de capacitación". Revista *EDUCACIÓN*, U.C.R. VOL. XVII, Nº 2, 1993, págs: 111-118.

- Carballo, S. "Promover el desarrollo del educando como persona sana". Revista *EDUCACIÓN*, U.C.R. VOL. VII, Nº. 1 y 2, 1983, págs: 45-60.
- Caspari, I. *El maestro ante alumnos perturbados*. Editorial Kapelusz, Argentina. 1978.
- Cerda, A. *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno*. En memoria del Seminario "La Investigación Cualitativa en la Educación Latinoamericana". Costa Rica, 1991.
- Cerda, A. y otros. *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago: PIIIE. Chile. 1991.
- Claramunt, M. *Características de la población atendida en el "Centro de atención amor sin agresión"*. Fundación Ser y Crecer. Instituto Latinoamericano de Naciones para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente. Ministerio de Justicia y Gracia. Julio, 1990 - Julio 1991.
- Charles, C. *Building Classroom Discipline*. New York & London: Longman. San Diego State University, 1989.
- Cherry, C. *El arte en el niño en edad preescolar*. Ediciones CEAG, Vía Layetana, Barcelona, España (1978).
- Darrow, F. y Van Allen, R. *Actividades para el aprendizaje creador*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1980.
- De Charms, R. "De peones a rectores". En *Psicología en la Práctica Educativa*. Gerald S. Lerrer. Editorial Trillas, México 1981.

- Drew, W. y otros. *Cómo motivar a sus alumnos*. Barcelona: Ediciones CEAC Aula Práctica. 1984.
- Echandi, G. *Los derechos de los niños y las niñas víctimas de abuso sexual infantil e incesto*. Proyecto de capacitación permanente en el tema de la violencia familiar. Instituto Latinoamericano de Naciones para la Prevención del Delito y tratamiento del Delincuente (ILANUD). Ministerio de Justicia y Gracia. San José, Costa Rica, 1992.
- Edwards, V. *Los sujetos y la constitución social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1990.
- Enciclopedia Práctica Pre-escolar. *Arquitectura pre-escolar y educación audiovisual*. Tomo VI. Buenos Aires: Editorial Latina, 1983.
- Freire, P. *Education for critical consciousness*. New York: U.S.A.; 1973.
- Fullan, M. "Change Processes and strategies at the local level." *The Elementary School Journal*, Núm. 3, 1985.
- Gail Mc C. *Current Thought on curriculum*. "Theory Curriculum Practice: A gap or the Grand Canyon? ASDD Yearbook, Washington: U.S.A., 1985.
- García, N.; Rojas, M.; Campos, N.; Brenes, M.; "La eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje: generando currículum a partir del dato microetnográfico". En Memoria del Seminario *La Investigación Cualitativa en la Educación Lationamericana*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. 1991.

- García, Nidia. "El cambio en Educación: análisis cualitativo de una experiencia de intervención en el aula". En *Revista Innovaciones Educativas*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- García, N. y otras. *La eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje: aportes para la capacitación de maestros de escuelas urbano-marginales*. Proyecto I.I.M.E.C., Universidad de Costa Rica. 1989-1992.
- García, N. y otras. *Conocimientos, participación y cambio en el aula: uso del espacio*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1992.
- García, N. y otras. *Conocimiento, participación y cambio: comportamiento en el aula*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1994.
- García, N.; Rojas, M. "La capacitación del maestro desde la perspectiva etnográfica." *Revista Educación*. U.C.R. En prensa.
- Good, T. y Brophy, J. *Psicología Educacional*. México: Nueva Editorial Interamericana, 1980.
- Good, T. "Teacher expectations and students perceptions: decad of research". *Educational Leadership*, Feb. 1981.
- Grant, D. *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid: Anaya, 1978.
- Grieg, S.; Pike, G.; Selby, D. *Greenprints for changing schools*. Londres: Kogan Page and The World Wide Fund for Nature. 1989.

- Johnson, D. y otros. *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Minnesota: Interaction Book Company. 1986.
- Johnson, H. *Currículum y Educación*. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- Kamü, C. "La autonomía como objeto de la Educación: Implicaciones de la teoría de Piaget". En *Infancia y Aprendizaje*. Revista Trimestral de Estudios e Investigación. Siglo XXI. España, N° 18, 1982.
- _____. "La creatividad en la enseñanza de las ciencias". En Seminario-Taller: *La pedagogía y la Teoría de Jean Piaget*. Universidad de Costa Rica, 1982.
- King, N, "Recontextualizing the Currículum". *Theory into Practice*. Vol. XXV, Number 1, 1985.
- Kohlberg L. y Turiel E. "Desarrollo y educación de la moral". En *Psicología en la práctica educativa*. Gerald S. Lerrer. Editorial Trillas México, 1981.
- Lucarelli, E. *Currículum*. "El diseño curricular en sus relaciones con el sistema social". Ministerio de Educación: San José, Costa Rica, 1981.
- Marzano J. R. y otros. *Dimensions of thinking*. El Framework for Curriculum and Instruction. ASDD. Alexandria. Virginia, U.S.A., 1988.
- Melhollan, F. and Forisha E. B., From Skinners to Rogers. *Con trasting Approaches to Education: Professional Educators Publications, Inc.* Lincoln: Nebraska, U.S.A., 1972.

- Ministerio de Educación Pública. *Política curricular del período (1990-94)*. Costa Rica, 1991.
- Ministerio de Educación Pública. *Guía Didáctica de prevención a la agresión y al abuso sexual*. Comisión de Prevención y Agresión al Menor. Fundación Paniamor. 1992.
- Montero, M. "Enfoque y reflexión en la investigación cualitativa". *En Memoria del Seminario la investigación cualitativa en la educación latinoamericana*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. 1991.
- Naranjo, C. Programa de Estimulación Precoz para Centroamérica y Panamá. México, 1980.
- Odenbach, K. "La motivación en la Enseñanza" Revista de *Educación*. Colección semestral de Aportaciones Alemanas recientes en las Ciencias Pedagógicas, Volumen 9, 1976.
- Pereira, Z. "El concepto de autonomía: Un enfoque piagetiano". Mimeografiado. Programa de Investigación en epistemología genética y educación, I.I.M.E.C. Universidad de Costa Rica. 1986.
- Pérez, R.A. y otros. *Los procesos de enseñanza y aprendizaje en una sociedad democrática*. Ministerio de Educación Pública. Depto. de Análisis y Orientación Pública. San José, Costa Rica. 1991.
- Pérez, G. *Investigación - Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Editorial Dykinson. 1990.
- Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1986.

- Rojas, M. y otras. *Interacción verbal en el aula: análisis microetnográfico en una escuela de comunidad urbano-marginal en Costa Rica*. Informe de investigación, IIMEC. Universidad de Costa Rica. 1990.
- Rojas, M. y otras. *Conocimiento, participación y cambio en el aula: uso del tiempo*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica. 1992.
- Rojas, M. "Hacia la construcción de un concepto de uso eficiente del tiempo." En: Revista *Educación*. Universidad de Costa Rica.
- Rosenthal, R. "Las expectativas de los maestros y sus efectos en el niño". En *Psicología en la Práctica Educativa*. Gerald A. Lesser. Editorial Trillas, México. 1981.
- Samples, B.; Charles, Ch. y Dick, B. *The wholeschool Book*. (no hay otras referencias).
- Smith, R. "A teacher's view on cooperative learning". *Phi Delta Kappan*, 1987.
- Solano, M. y Alpízar, A. "La programación del proceso enseñanza aprendizaje". En *Planeamiento Didáctico*. Litografía Lil, S.A. San José, Costa Rica, 1990.
- Taba, H. *Elaboración del Currículo*. Editorial Troquel, Argentina, 1974.
- Van Pelt, N. *Hijos triunfadores. La formación del carácter y la personalidad*. Florida, U.S.A.: 1986.

Vera, R. y Núñez, I. *Organización de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*. Santiago: PIIE. Chile. 1982.

Wallon, C. *El Juego Formador*. Práctica del teatro para niños. Ediciones CEAC, España, 1984.

Zais S., R. *Currículum: Principles and Founditrons*. Harper S. Row: New York, 1976.

Zamora, G.M. *Experiencia dirigida en el Departamento de Psicología de la Escuela Monte Victoria de Cartago*. Universidad de Costa Rica, 1982.

Anexos

Anexo N° 1

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE
(I.I.M.E.C.)

PROYECTO EFICIENCIA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE EN EL AULA: APORTES PARA UN MODELO
DE CAPACITACIÓN DE DOCENTES

TALLER MENSUAL DE ANÁLISIS CONJUNTO DE LO OBSERVADO

El esquema de trabajo para la retroalimentación en este taller será el siguiente:

- 1.- Conocer lo que los maestros creen que lograron sobre los acuerdos tomados en el taller anterior.
- 2.- Conocer lo que dicen los registros de observación. Este paso se llevará a cabo mediante un proceso de análisis en conjunto: maestro - investigadores, de un fragmento de registro de observación.
- 3.- Brindar nuestro criterio sobre el avance observado.
- 4.- Generar nuevos aspectos por observar, a partir de un segundo proceso de análisis del registro de observación.
- 5.- Obtener como producto de síntesis una noción de cómo ha sido el cambio para cada maestro. Cómo es el "perfil del cambio".
 - Logros generales
 - Interferencias en el cambio

- Cambio en el contexto institucional
- Cambio en el sentido personal

Tal y como se acordó en nuestra última reunión, el esquema de trabajo para la retroalimentación en este taller será el siguiente:

- 1.- La pareja de observadores selecciona un registro de observación del aula.
- 2.- El registro de observación seleccionado (notas crudas, sin analizar) se lee y se va analizando conjuntamente con el maestro.
- 3.- La pareja de investigadoras que trabaja con cada maestro actuará como facilitadora, para que el maestro, con esta ayuda, descubra en el registro de observación sus logros y sus propuestas de cambio.
- 4.- Como síntesis del trabajo en este taller se elaboran acuerdos sobre propósitos de cambio para el maestro y elementos por observar para el investigador.

Anexo N° 2

PROYECTO: "LA EFICIENCIA DEL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA

*INFORME INTEGRAL DE LOS TALLERES PARA MAESTROS
REALIZADOS DURANTE EL I CICLO DE 1990*

El siguiente informe de talleres de capacitación para maestros es el producto derivado de un plan de acción planteado, por los mismos maestros al final del plan de capacitación brindado en febrero de 1990 (Nº 95-89) en la Vicerrectoría de Acción Social; y de las observaciones realizadas por el equipo de investigación en sus salas de clase.

Objetivos generales

1. Dar seguimiento al proceso de capacitación vivido en el curso impartido en enero y febrero de 1990.
2. Promover el intercambio de experiencias entre maestros e investigadores sobre su acción diaria del trabajo de la clase.
3. Satisfacer las demandas de capacitación de los maestros con la atención de áreas de interés sobre las cuales ellos plantean necesitar más preparación.

Primer taller

Tema del taller: **El Retorno al aula luego de la capacitación.** El primer taller realizado se efectuó el 30 de marzo de 1990, en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación.

Objetivos del taller

1. Compartir experiencias derivadas del retorno a las aulas, luego de la capacitación recibida.

2. Definir por parte de los maestros la organización para llevar a cabo las observaciones de sus clases entre ellos mismos.
3. Entregar documentos para su estudio: guías de observación en el aula y lecturas de apoyo para la labor docente.

Actividades

1. Se escuchan los testimonios de cada maestro sobre las experiencias obtenidas en ese primer mes de labores, después de la capacitación recibida.
2. Se entregan documentos, para observación de clases, entre maestros. Documentos facilitados por la Dra. Flora Rodríguez, de la Escuela de Posgrado de la Universidad de Chicago y lecturas de apoyo.

Segundo taller

Tema del Taller: ***El cambio educativo: Caracterización, logros y limitaciones.***

Se lleva a cabo en el IIMEC, a las 6:30 p.m.

Objetivo

1. Compartir experiencias entre maestros sobre los logros obtenidos en sus salas de clases, después del curso de capacitación.

2. Preservar la autoestima del maestro a partir de la discusión de experiencias con sus iguales y de la comprensión del proceso de cambio.

Actividades

1. Se establece una conversación con los maestros para que cada cual cuente qué aspectos del curso de capacitación se han puesto en práctica y cuáles han sido factores que limitan esa acción.
2. Cada maestro narra las experiencias obtenidas al tratar de poner en práctica nuevas estrategias de cambio.

Conclusiones

- El cambio no es fácil.
- No se pueden cambiar muchos elementos a la vez.
- Se debe procurar cambiar aspectos concretos en plazos específicos.
- Se deben incorporar, poco a poco, nuevas estrategias para que el cambio sea positivo tanto para el maestro como para los mismos niños.

Tercer taller

Tema del Taller: **La retroalimentación para maestros**

Fecha: 4 de junio de 1990.

Lugar: I.I.M.E.C.

Objetivos

1. Generar conjuntamente con los maestros formas de retroalimentación.
2. Discutir sobre el tipo de retroalimentación que los maestros participantes esperan.
3. Plantear la integración de un nuevo maestro al grupo de maestros investigados.
4. Discutir sobre el papel que desempeñan los maestros investigados dentro del grupo total de maestros capacitados.
5. Brindar retroalimentación sobre algunos de los aspectos observados en el proceso del aula.
6. Discutir sobre los siguientes temas:
 - Formas utilizadas por el maestro para la revisión de los trabajos de clase.

- Tratamiento de los contenidos.
- Rincón de lectura. Concepciones.

Actividades

1. Se establece una conversación con los maestros, sobre el tipo de retroalimentación que necesitan y cómo se realizará el proceso.
2. Se realiza una discusión con los maestros investigados sobre la posición y el "rol" que deben asumir ante el resto de maestros capacitados.
3. Se lleva a cabo una dinámica de autoanálisis: Se entrega a cada uno de los maestros una tarjeta con el objetivo de que reflexionen y analicen una serie de conceptos sobre cómo aprende el niño.
 - Como preparación para la dinámica se exponen en láminas de retroproyector, algunos conceptos sobre aprendizaje. Esta actividad fue coordinada por una de las maestras participantes.
 - Se brinda retroalimentación sobre aspectos observados en el aula: Presentación de casos y propuestas de soluciones.
 - Presentación de un caso sobre el tratamiento de los contenidos. El caso corresponde a una lección sobre el tema de "género" y "número". A cargo de la Licda. Marta Rojas.
 - Presentación de un caso sobre la revisión de los trabajos en clase. A cargo de Nidia García y Natalia Campos.

Conclusiones

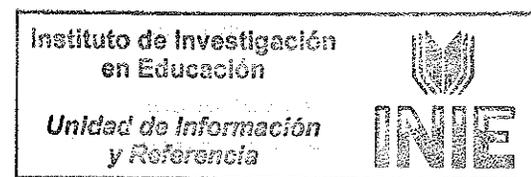
1. Sobre la retroalimentación.
 - a. El proceso de observación, como se ha estado llevando a cabo, genera insatisfacción en maestros participantes e investigadores. Se acuerda dar una retroalimentación inmediata luego de cada observación y un taller mensual con el mismo objetivo.
 - b. Es conveniente promover el intercambio entre los maestros, reuniones frecuentes, observación entre ellos y el trabajo en equipos.
2. Sobre el "tratamiento de los contenidos".
 - a. La maestra hace preguntas imprecisas, poco claras.
 - b. La maestra no favorece los procesos inductivos, parte de las definiciones.
 - c. No se aplican clasificaciones, ni se proponen ejemplos para descubrir nuevas reglas.
 - d. Las palabras no son estudiadas, dentro de un contexto.
 - e. Por lo tanto conviene:
 - Mejorar la elaboración y el uso de la pregunta en clase. Precisarlas para obtener respuestas de mejor calidad por parte del niño.

- Favorecer los procedimientos inductivos para construir los conceptos conjuntamente con los niños.
- Utilizar ejemplos suficientes en el desarrollo del concepto que permitan clarificarlo e incorporar la experiencia del niño.
- En el desarrollo de conceptos relacionados con el lenguaje trabajar con contextos lingüísticos y no con palabras aisladas.

3. Sobre la revisión de los trabajos en clase se recomienda hacerla:

- en pizarras pequeñas,
- en grupo con hojas de respuestas,
- con intercambio de cuadernos y uso de una hoja de cotejo,
- en la pizarra con cartel de respuestas.

todo ello con el objeto de mejorar el uso del tiempo.



Cuarto taller

Tema del Taller: **El rincón de lectura.**

Fecha: 30 de julio de 1990
IIMEC

Objetivos

1. Propiciar la organización de un *rincón de lectura* dentro de las salas de clases de los maestros participantes.
2. Ofrecer información pertinente sobre el concepto funciones y organización de un *rincón de lectura* en el aula.
3. Promover el conocimiento de estrategias con el docente que permitan desarrollar habilidades creadoras en el niño a partir de la existencia de un rincón de lectura en el aula.
4. Aprender a conocer los recursos vinculados con el medio o a conocer los libros y la literatura infantil.

Actividades

1. Lectura y discusión del documento "El Rincón de Lectura en el aula". La profesora Elda Sánchez tiene a cargo dicha actividad.

Aportes de la experiencia de algunos maestros:

- Se debe programar más tiempo para la actividad de lectura en las escuelas.
 - El clima de clase es fundamental: respeto y aceptación del niño por parte del maestro.
 - Actitud positiva del maestro para promover la lectura: Gustar mucho de leer.
 - Conocer la lectura que hacen los niños.
 - El maestro puede llevar su propio libro para leer, mientras los niños leen los suyos.
2. Durante esta charla, algunos de los maestros asistentes fueron conscientes de que realmente no habían hecho ningún intento por adecuar en sus salas de clase un rincón destinado para lectura. Por lo que queda como reflexión para el maestro los siguientes asuntos:
- ¿Qué actividades he llevado a cabo para el aprovechamiento de la lectura?
 - ¿Cómo organizar el *rincón de lectura* de acuerdo con las condiciones de mi aula?
 - ¿Qué limitaciones han tenido para no llevarlo a cabo?

Conclusiones

- El *rincón de lectura* debe estar integrado al resto de la clase para que sea funcional.
- Es necesario tener presente la importancia de los estímulos para llevar a los niños a leer más (exposiciones, afiches y muchas otras actividades que el maestro planee).
- La actividad positiva del maestro y el gusto de este por leer serán factores importantísimos para que el "*rincón de lectura*" sea un recurso valioso para promover la lectura en la escuela.

Quinto taller

Tema del taller: **Aprendizaje cooperativo.**

Fecha: 29 de agosto de 1990.

Lugar: Facultad de Educación.

Invitada especial: Dra. Olga Corrales.

Objetivos

1. Definir qué es el aprendizaje cooperativo.

2. Conocer la Técnica de Jigsaw.
3. Aplicar técnicas de trabajo cooperativo con los maestros usando los libros de texto *Hacia La Luz*.

Primera parte del Taller

Actividades

1. Charla de la Dra. Corrales sobre aprendizaje cooperativo.
2. Observación de un video donde se muestra la técnica de Jigsaw en ejecución.
3. Realización de un trabajo práctico sobre aprendizaje cooperativo con el grupo de maestros.
 - Posibles aplicaciones del aprendizaje cooperativo a los libros de texto en uso en las escuelas.

Conclusiones

En este tipo de diseño grupal del trabajo se fomenta o se promueve la cooperación. Se orienta la competencia en forma positiva.

Es imperativo que el educador cambie la posición tradicionalista de impartir sus lecciones por técnicas más participativas, donde los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar sus capacidades y aptitudes y sean tomados en cuenta como individuos.

En cuanto a los materiales utilizados por el educador, se demostró que hasta los más sencillos y tradicionales pueden usarse dentro de este planteamiento, siempre y cuando el maestro tenga el interés y la creatividad para explotarlos.

Sexto taller

Tema del taller: La enseñanza de la expresión escrita

Fecha: 8 de octubre de 1990.

Lugar: Facultad de Educación, IIMEC

Invitada especial: Licda. Marta Rojas.

Objetivos

I Parte

1. Compartir un marco teórico que fundamente la enseñanza del registro escrito.
2. Mostrar de manera práctica la forma de trabajar los componentes de la escritura de modo que se relacionen con lo conceptual.

3. Proponer actividades de lectura que favorezcan el ludo, la creatividad y el juicio crítico.
4. Evaluar los componentes relacionados con lo conceptual, en una muestra escrita.

Actividades

I Parte

1. Actividad de escucha: "El registro escrito: un enfoque para su enseñanza".
2. Revisión de documento escrito.
3. Revisión de conceptos relacionados con los componentes del registro escrito.
4. Lectura y comentario del texto "Una carta y una nota", tomado del libro *El sofá estampado*, de la autora brasileña Ligia Boyunga.
5. Planificación conjunta de un texto.
6. Elaboración de un texto escrito mediante la guía planificada.
7. Revisión de uno de los trabajos escritos.

Almuerzo compartido: maestros-investigadores.

Sétimo taller

Tema del taller: **La situación urbano-marginal. La escuela y el niño.**

Fecha: 28 de noviembre de 1990.

Lugar: Facultad de Educación.

Invitada especial: *Magistra* Margarita Brenes.

Objetivos

1. Sensibilizar al maestro ante la realidad social que enfrentan muchos niños a su cargo.
2. Discutir algunos conceptos relacionados con la situación social de las poblaciones urbano-marginales.
3. Observar y comentar un video sobre la situación del niño "deambulante".
4. Hacer consciente al maestro del desconocimiento que existe acerca de las condiciones en que viven los niños que asisten a una escuela urbano-marginal.
5. Aportar posibles soluciones al problema del niño deambulante.

Actividades

- Discusión y clarificación sobre algunos conceptos relacionados con la problemática social de las comunidades urbano-marginales. Uso de la técnica "tarjeta escondida".
- Almuerzo.
- Vídeo "Güila". Discusión sobre la problemática planteada por el vídeo, y aporte de posibles soluciones.
- Relación entre las situaciones comentadas y la labor docente que desempeña el maestro en el aula.

Conclusiones

Existe desconocimiento de la realidad urbano-marginal por parte del maestro. Una comparación entre las respuestas sobre la situación urbano-marginal, dadas por los grupos de trabajo del taller y las aportadas por algunas instituciones no tienen relación, por lo cual las respuestas grupales no corresponden con la realidad existente.

El conocimiento claro de la situación del niño deambulante, logra activar sentimientos como la tristeza, la impotencia, la rabia, pero ante este hecho surge el reto de plantear respuestas verdaderas y eficaces a la problemática.

El maestro debe conocer las realidades que enfrentan los niños a su cargo, para construir desde ahí los elementos necesarios para su superación y adecuar la enseñanza.

Octavo taller

Tema del taller: **Evaluación del trabajo realizado durante el año “maestros-investigadores”**

Fecha. 13 de diciembre de 1990.

Lugar: Paraíso de Cartago. Finca de la Dra. Natalia Campos.

Objetivos

1. Realizar una evaluación compartida, maestros-investigadores, sobre el trabajo realizado durante el año.
2. Realizar un vídeo-foro sobre la actuación del maestro en las escuelas de zonas urbano-marginales.
3. Utilizar técnicas creativas para representar las situaciones de cambio vividas por el maestro en su aula a partir del taller de enero y febrero, de 1990.

Actividades

1. Salida de la Universidad hacia Cartago.

2. Refrigerio.
3. Vídeo-foro "Apóyate en mí".
4. Almuerzo.
5. Sociodrama (formación de dos grupos) sobre el tema "El aula antes y después del taller de enero-febrero, 1990".
6. Café.
7. Evaluación y comentario del sociodrama y del trabajo realizado durante el año por los maestros y los investigadores.
8. Salida hacia la Universidad.

Conclusiones

1. Es importante que el maestro mantenga su vínculo con algún grupo de maestros interesados en mejorar su labor de aula.
2. El trabajo en grados paralelos puede convertirse en un limitante para el cambio, si se pretende que el grupo de maestros por nivel, se encuentre ajustado de forma estricta, a un mismo patrón de trabajo.
3. El cambio no se puede dar solo, se necesita el apoyo de un grupo que lo motive. Se trata de una obra en conjunto, a partir de la cual se logre una nueva visión del trabajo realizado en el aula.

Algunos testimonios son:

M1. "El apoyo mutuo es importante, somos responsables del aula, pero no nos atrevemos al cambio si estamos solos."

M2. "El grupo es algo que fortalece para seguir adelante."

M3. "Hay maestros que de por sí tienen ideas, hay material humano que desea trabajar en forma diferente."

4. Es importante que el director de la escuela tome su "rol" de liderazgo académico en su institución, de modo que así pueda hacer frente al tradicionalismo que amenaza con entorpecer una labor positiva.
5. El apoyo mutuo maestro-investigadores es necesario para realizar el cambio.

Noveno taller

Este taller se realizó los días 14-15 y 18 de febrero, y tuvo tres temas de trabajo que fueron:

- 1.- Resolución de problemas
- 2.- Abuso sexual en el niño
- 3.- La pregunta en situación de clase

A pesar de que entre los temas no hay aparente relación, estos fueron tratados a petición de los maestros participantes en la investigación.

Objetivos

1. Resolución de problemas. Invitado especial Dr. Víctor Buján

- 1.- Entrar en contacto con las técnicas para resolución de problemas proceso.
- 2.- Compartir con los participantes en el taller, un enfoque sobre el trabajo con resolución de problemas.
- 3.- Resolver problemas proceso con la aplicación de las estrategias correctas.

Actividades

1.- Resolución de problemas

- a.- Charla del nuevo enfoque en la resolución de problemas.
- b.- Dinámica participativa para la discriminación de problemas proceso y problemas de cálculo.
- c.- Resolución de problemas proceso.
- d.- Estrategias utilizadas en la resolución de problemas.

II. Abuso sexual y el niño escolar

- 1.- Discutir y aclarar algunos conceptos relacionados con la problemática del abuso sexual.
- 2.- Reconocer y discutir algunos mitos que se manejan en relación con el incesto.
- 3.- Conocer los objetivos y actividades que realizan la Fundación Ser y Crecer, dedicada a la prevención del abuso sexual.

- 4.- Plantear soluciones para mejorar la intervención del maestro en los casos de abuso sexual en los niños a su cargo.

Conclusiones

Los maestros apuntaron las siguientes conclusiones:

- 1.- Se logró una clarificación del enfoque relacionado con la resolución de problemas proceso.
- 2.- En el maestro despertó un interés por llevar a sus aulas el problema proceso.

2.- Taller sobre abuso sexual y el niño escolar: (Invitada especial Silvia Orlich)

- a.- Charla sobre los orígenes y funciones de la fundación.
- b.- Charla participativa sobre mitos y conceptos relacionados con el incesto.
- c.- Dinámica grupal sobre el análisis de un caso de incesto y su tratamiento como parte de una problemática escolar.
- d.- Puesta en común y discusión de las soluciones propuestas para cada caso.

III. La pregunta y la situación de clase: Invitada Licda. Marta Rojas

- 1.- Reconocer la importancia de la pregunta dentro del trabajo de aula.
- 2.- Compartir algunos trabajos que sobre el uso de la pregunta en el aula de los maestros investigados se hizo.
- 3.- Clasificar diferentes tipos de preguntas propuestas en los exámenes de acuerdo con una escala sobre el tipo de pregunta y los niveles de conocimiento.
- 4.- Establecer una relación entre la pregunta en situación de clase y el examen.

Conclusiones

- 1.- El maestro debe conocer objetivamente la realidad que envuelve la problemática del incesto.
- 2.- Es necesario que el maestro se acerque un poco más al conocimiento y estudio de la realidad urbano-marginal.
- 3.- Una buena relación maestro-alumno permitirá detectar problemas de abuso sexual en un niño.
Para la detección de casos deben tenerse en cuenta las siguientes manifestaciones:
 - bajo rendimiento
 - poca participación
 - aislamiento
 - depresión
 - conductas agresivas
 - dificultad para concentrarse
 - desórdenes en el sueño

- miedo extremo ante la figura masculina o femenina
- niño que llega muy temprano

3.- La pregunta en situación de clase

Actividades

- 1.- Charla sobre la pregunta y sus diferentes tipos.
- 2.- La pregunta y los niveles de conocimiento.
- 3.- La pregunta como situación de clase.
- 4.- Revisión de una taxonomía para la clasificación de las preguntas de acuerdo con los niveles de conocimiento.
- 5.- Revisión de exámenes escritos y clasificación de sus ítems de acuerdo con la taxonomía propuesta.
- 6.- Puesta en común sobre los resultados obtenidos.

Conclusiones

- 1.- La pregunta que el maestro realiza a sus alumnos, refleja la situación de clase.
- 2.- La carencia de preguntas de alto nivel en un examen es una muestra sobre la forma de tratar los contenidos durante el período de clase.
- 3.- Debe procurarse una relación entre el tipo de preguntas que se hace durante el desarrollo de las lecciones y las que se plantean en el examen.

Notas para estructurar un procedimiento de observación

1. Alistar encabezados:
Fecha:
Hora de inicio:
Investigadores presentes:
Sección:
Maestra:
Asignatura:
Tema:
Número de observación:

2. Mapa de la distribución del espacio:
Mapa muy esquemático, no detallado, de la distribución de los pupitres y de sus ocupantes. Hombres, mujeres.
Se llevan los datos según interese.
3. Descripción general del evento que está sucediendo.
4. Dividir la clase en dos bloques 40 c/u.
La mitad de la clase, una persona se ubica atrás y la otra persona se ubica a uno de los lados.
Cambiar: para lograr confiabilidad.
"Focalizar": para tener acceso a la información.
5. Se escogen dos parejas de niños *focales* –cuatro en cada aula que son observados por los dos investigadores hombre y mujer de las áreas de atrás y un hombre y una mujer de las áreas media hacia adelante.
Esto implica orden y organización previa para determinar los niños *focales* para cada equipo de observadores en cada sesión.
6. Se reproduce interacción verbal del maestro y de los niños cercanos a nosotros.
¿Cuántas veces el maestro interactuó con ellos?
7. Se observa a un niño focal 2, se vuelve al maestro y se relata lo que hace el maestro.
Luego al otro niño focal y así sucesivamente. Más bien a la pareja lejana y luego a la pareja cercana.
Observa: una pareja –maestro– otra pareja.

**Proyecto La Eficiencia del Proceso
de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula**

*Esquema para el proceso de análisis interpretativo
que se realizará con cada observación*

- 1°. Puntos relevantes o aspectos sobresalientes de la observación del día.
Podrían generarse hipótesis a partir de este punto.
- 2°. Secuencia de eventos (con tiempo)
- 3°. Análisis interpretativo: se realizará una síntesis interpretativa para cada uno de los elementos que se están observando. "Uso del tiempo, uso del espacio, tratamiento del contenido académico y tratamiento de los comportamientos."
 - Se consultan las cartulinas con los parámetros y la hoja de cotejo, sobre el manejo del contenido curricular.
 - Se incorporan, en cada aspecto, los datos correspondientes que se han tomado en función de los niños focales.
- 4°. Hipótesis de trabajo.
- 5°. Preguntas que se plantean para futuras entrevistas y observaciones.

Nota: Incluir testimonios para facilitar la comprensión de los datos interpretados y sustentarlos.

Impreso en San José, Costa Rica por:



EDITORAMA

EDITORIALES Y PRODUCTORA

Tel.: (506) 255-0202 • Fax: (506) 222-7878



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA