UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION
INSTITUTO DE INVESTIGACION PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION COSTARRICENSE
(I.I.M.E.C.)

INFORME FINAL

Interacción verbal en el aula: Análisis microetnográfico en una escuela de una comunidad urbano marginal en Costa Rica

Licda. Marta Rojas Porras (Coordinadora)
Licda. Nidia García Lizano
Dra. Natalia Campos Saborío
M.Sc. Margarita Brenes Fonseca

CENTRO DE DOCUMENTACION
Facultad de Educación
U. C. R.

San José, Costa Rica
1989

Presentación

"Cuando la semilla comienza a crecer, ya no es más una semilla."

Bob Samples

El grupo de investigadoras: Licda. Marta Rojas P., Licda. Nidia García L., Dra. Natalia Campos S. y Magistra Margarita Brenes F., comenzó en 1986, a arar el campo de la investigación educativa del país, con técnicas de investigación cualitativa diferentes a las empleadas en investigaciones realizadas anteriormente.

Como el buen sembrador, las investigadoras se prepararon con esfuerzo y ahínco a utilizar nuevos conocimientos, instrumentos y técnicas, y a desarrollar actitudes necesarias para sembrar la semilla de la etnografía en el terreno de la investigación educativa del país.

Las investigadoras, como el sembrador responsable, han cuidado la nueva semilla, con amor y destreza y hoy esa semilla produce su primer furto: el Informe "Interacción verbal en el aula: Análisis microetnográfico en una escuela de una comunidad urbano marginal en Costa Rica", el cual este Instituto presenta con mucho orgullo a la comunidad educativa costarricense.

Esperamos que la comunidad se nutra de él y siembre más semillas en este campo, porque la nuestra ya brotó y vamos a cuidar sus ramificaciones para que siga creciendo en forma sana y dando buenos frutos.

Dra. Natalia Campos Saborío
Directora
Instituto de Investigación para el
Mejoramiento de la Educación Costarricense
I.I.M.E.C.

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

Agradecimiento

Porque siempre que se termina un trabajo ya se acciona sobre otro que este generó y porque ese camino de avance se traza sobre la base de todo un colectivo de esfuerzos anónimos, nuestro primer reconocimiento para todos aquellos que nos ayudaron a que esta investigación fuera posible y cuyos nombres, en este agradecimiento, omitimos.

Además, nuestra gratitud para:

La Dra. Martha Montero, de la Universidad de Harvard, quien nos contagió de su entusiasmo por una nueva perspectiva de análisis del hecho educativo.

El Dr. Juan Manuel Esquivel, exdirector del I.I.M.E.C., quien nos estimuló en esta aventura y favoreció espacios, en el Instituto, para este enfoque.

La Dra. Flora Rodríguez, de la Universidad de Chicago, quien compartió con nosotros sus experiencias e inquietudes.

El Ministerio de Educación Pública y Directores de la escuela estudiada, quienes colaboraron facilitándonos el acceso a las aulas.

Los maestros participantes, sin cuya cooperación no hubiera sido posible la interpretación conjunta del quehacer escolar.

Los niños de las aulas estudiadas, sin cuya esperanza resultaría vano cualquier análisis.

A todos, nuestra profunda gratitud

P/Las Investigadoras

Licda. Marta Rojas Porras

Coordinadora de la Investigación

TABLA DE CONTENIDOS

Capítulo — Página

1. INTRODUCCION 14

I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 14

II.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION 19

III- PREGUNTAS POR INVESTIGAR 19

2. MARCO TEORICO 22

3. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACION EN EL CAMPO ESPECI-
FICO 31

4. PROCEDIMIENTO METODOLOGICO 39

I.- CRITERIOS CONSIDERADOS PARA LA SELECCION DEL
PROCEDIMIENTO Y DE LA METODOLOGIA 39

II.- SELECCION DEL SITIO Y NEGOCIACION DE LA ENTRADA . 40

1.- Selección del sitio y de los sujetos por
investigar 41

2.- Negociación de la entrada 41

III. RECOLECCION DE DATOS 42

Capítulo Página

IV.- ANALISIS DE DATOS 44

1.- Reducción de datos 44

2.- Interpretación de datos 45

3.- Las taxonomías 47

V.- PRESENTACION DE LOS DATOS 52

5. ANALISIS E INTERPRETACION DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR ESTUDIADA 54

I.- CONTEXTUALIZACION DEL BARRIO EL "FUENTE" 54

II.- CARACTERIZACION DE LA ESCUELA SAN LAZARO 56

1.- Caracterización del ambiente 56

2.- Ubicación de la escuela 58

3.- Descripción física del edificio 61

4.- Ambiente físico de las aulas 62

5.- Organización de la Escuela 68

6.- Caracterización del Personal Docente 71

7.- Caracterización de las maestras participantes en el estudio 73

8.- Caracterización de los niños 79

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

Capítulo Página

III- DESCRIPCION DE LA INTERACCION VERBAL EN EL AULA . 91

1.- El lenguaje de la maestra en interacción con los niños. 92

2.- El lenguaje de los niños en interacción con la maestra 119

3.- El lenguaje de los niños en interacción con otros niños de la clase. 136

4.- Conclusiones generales sobre la interacción verbal en el aula 144

IV.- DESCRIPCION DE LA ORGANIZACION Y UTILIZACION DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO QUE SIRVEN COMO MARCO A LA INTERACCION VERBAL 148

1.- Caracterización del uso del espacio en el aula de M_2 149

2.- Caracterización del uso del espacio en el aula de M_1 156

3.- Caracterización del uso del tiempo en el aula de M_2 164

4.- Caracterización del uso del tiempo en el aula de M_1 164

5.- Conclusiones sobre el uso del espacio y del tiempo en estas aulas 165

Capítulo Página

V.- CARACTERIZACION DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ESTAS AULAS ESTUDIADAS 168

1.- Estilos de enseñanza-aprendizaje y funciones de lenguaje 168

2.- Análisis de algunos elementos del currículo en los estilos de enseñanza-aprendizaje en estudio 173

3.- Diferencias de estilos de enseñanza-aprendizaje en las aulas del estudio 176

4.- Conclusiones sobre los estilos de enseñanza-aprendizaje de las aulas estudiadas . . . 178

6. EXPLORANDO LA CLASE POR MEDIO DEL LENGUAJE: DISCUSION 180

BIBLIOGRAFIA 187

LISTA DE CUADROS

Página

CUADRO Nº 1

Lenguaje de la maestra en interacción con los niños . 49

CUADRO Nº 2

Lenguaje del niño en interacción con la maestra . . . 50

CUADRO No.3

Lenguaje del niño en interacción con otros niños . . . 51

Cuadro Nº 4.

Lenguaje del maestro en interacción con los niños.
Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y de sesiones observadas en que se presenta- y su promedio de ocurrencias por sesión. 94

Página

Cúadro Nº 5.

Lenguaje del maestro en interacción con los niñas.
Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje
y de sesiones observadas en que se presenta- y su
promedio de ocurrencias por sesión. 96

Cuadro Nº 6.

Lenguaje del maestro en interacción con los niños.
Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje
y de sesiones observadas en que se presenta- y su
promedio de ocurrencias por sesión. 98

Cuadro Nº 7.

Lenguaje de los niños en interacción con la maestra.
Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje
y sesiones observadas en que se presenta- y su prome-
dio de ocurrencias por sesión. 120

Página

Cuadro Nº 8

Lenguaje de los niños en interacción con la maestra. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y sesiones observadas en que se presenta- y su promedio de ocurrencias por sesión. 122

Cuadro Nº 9.

Lenguaje de los niños en interacción con la maestra. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y sesiones observadas en que se presenta-y su promedio de ocurrencias por sesión. 125

Cuadro Nº 10.

Lenguaje del niño en interacción con otros niños. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y sesiones observadas en que se presenta- y promedio de ocurrencias por sesión. 138

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

Página

Cuadro Nº 11

Lenguaje del niño en interacción con otros niños.

Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje

y sesiones observadas en que se presenta- y promedio

de ocurrencias por sesión. 139

Cuadro Nº 12.

Lenguaje del niño en interacción con otros niños.

Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje

y sesiones observadas en que se presenta- y promedio

de ocurrencias por sesión. 141

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

LISTA DE MAPAS

Página

MAPA 1 59

Mapa 2 150

Mapa 3 151

Mapa 4 154

Mapa 5 155

MAPA 6 158

MAPA 7 159

MAPA 8 162

MAPA 9 163

INTERACCION VERBAL EN EL AULA: ANALISIS MICROETNOGRAFICO EN UNA ESCUELA DE UNA COMUNIDAD URBANO MARGINAL DE COSTA RICA

Capítulo 1

INTRODUCCION

I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Costa Rica, la mayoría de las investigaciones en educación se han efectuado fuera del contexto cotidiano del aula y en condiciones no naturales. En estas investigaciones, la obtención de información que se realiza, en su mayoría, por medio de cuestionarios o entrevistas o, en unos pocos casos, por la creación de condiciones experimentales en las que se manipulan variables, con el fin de establecer relaciones causales entre los fenómenos.

Estos enfoques investigativos han permitido responder a varias preguntas importantes, particularmente en lo referente a la comprobación de la existencia del fenómeno estudiado. Por ejemplo, en qué nivel se presenta la deserción escolar o cuál es el rendimiento promedio en matemática del niño del área rural.

Sin embargo, al explorar las situaciones fuera de su contexto natural, se restringen grandemente las posibilidades de comprensión del fenómeno estudiado, en relación con otros aspectos de la situación global del proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, limitan la capacidad de una interpretación más cualitativa de los hechos y la posible intervención al respecto.

El Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (I.I.M.E.C.), de 1980 a 1986, realizó diagnósticos evaluativos de la enseñanza de diferentes asignaturas. En 1986, en forma conjunta con el Ministerio de Educación Pública, elaboró pruebas de conocimientos mínimos en Español y Matemática. Posteriormente estas pruebas se han aplicado a otras asignaturas básicas y, en las diversas ocasiones, se encontró que el rendimiento de los estudiantes es inferior a los objetivos propuestos en los diferentes programas de estudio vigentes.

A partir de resultados tan desalentadores, se creyó necesario realizar investigaciones que complementaran los datos ya encontrados en estos estudios de índole cuantitativa. Se consideró oportuno abordar el problema con otros enfoques que permitieran obtener, de forma más directa, información sobre el proceso educativo que se da en el aula, considerando, por supuesto, las posibles diferencias socioeconómicas en los diversos contextos urbanos y rurales.

Conviene destacar que en la mayoría de las investigaciones educativas no se han incluido las áreas de comunidades marginales. Por esta razón, si se sabe poco de lo que realmente ocurre en el aula, todavía se conoce menos sobre lo que sucede en ésta, en un contexto marginal.

En este estudio, se selecciona la zona urbano-marginal, porque se considera que las condiciones existentes en el

país requieren de una atención inmediata a este sector de la población.

La crisis económica ha provocado un aumento considerable en los sectores de pobreza.

Según parámetros establecidos por el Banco Internacional de Desarrollo (BID), que corresponden a los llamados "límites de bienestar", los cuales se basan en el ingreso "per cápita" mensual y cuyo ingreso límite, para julio de 1990 corresponde a ¢5 098,00 (Cinco mil noventa y ocho colones), los porcentajes para las diferentes categorías son los siguientes:

Un 61% recibe ingresos que van desde tres cuartos menos del límite, al límite; 9% obtiene el doble del límite; 3,4% recibe el triple del límite y un 6% obtiene cuatro veces el límite o más. El porcentaje restante corresponde a ingresos desconocidos (Dirección General de Estadísticas y Censo, Sección Encuesta Hogares).

Una de las consecuencias de este fenómeno de pobreza es la migración del campesino a la ciudad y, por ende, el aumento de los sectores urbano-marginales. La escuela ubicada en estas zonas enfrenta una problemática particular que debe conocerse mejor, para poder administrar y mejorar el currículo en forma acorde con la realidad.

Así pues, este estudio se propone el conocimiento de la interacción verbal que se da en el aula de una escuela en una comunidad urbano-marginal, mediante la utilización de un enfoque cualitativo denominado microetnografía educati-

va. Dicho enfoque permite describir y analizar unidades sociales pequeñas, al estudiar las interacciones de los individuos en contextos sociales especificos, en este caso el contexto específico del aula.

El proceso educativo involucra un proceso de socialización y de inserción en una cultura particular de la cual provienen los participantes. Se realiza particularmente en el aula, en interacciones, tanto del maestro con sus alumnos, como de los alumnos entre sí y con el material de trabajo seleccionado para cada situación específica.

El lenguaje oral constituye uno de los elementos más importantes en este proceso, ya que por éste se transmite gran parte de la información y contenidos cognoscitivos y se definen y cristalizan las relaciones entre el maestro y sus alumnos. Esta definición incluye la transmisión de expectativas con respecto a las conductas esperadas o aceptadas en ese contexto, por ejemplo: interrogaciones, expresión de dificultades, elaboración de relaciones de conceptos con otros conceptos, etc.

La necesidad de investigar el lenguaje del aula y su relación con el proceso de socialización y aprendizaje, en un contexto urbano - marginal, es evidente. A esta conclusión se llega después de constatar que, investigaciones realizadas en otros paises demuestran la importancia de considerar el contexto, cuando se intenta captar el significado del habla de niños cuyo lenguaje puede o no corresponder con el socialmente aceptado en la cultura en la

que, por factores de índole socio-económica, ocupan una posición marginal.

Una comprensión del lenguaje oral en el aula, en particular en un contexto marginal, exige la descripción detallada de las formas que éste presenta, tanto en la interacción verbal del maestro con sus alumnos, como de éstos entre sí. La observación y el registro sistemático del intercambio oral que se da naturalmente en el aula posibilitan el estudio de sus relaciones con el proceso de socialización y de aprendizaje que se realiza en la escuela. Por esta razón, en el presente trabajo se propone abordar el estudio del lenguaje en el aula, utilizando un método de investigación cualitativo. Para tal propósito se recurre al método de la microetnografía educativa. Este enfoque permite no sólamente la observación y descripción del fenómeno en su contexto natural, sino que además la interpretación con respecto al contexto educativo, psicológico y socio-cultural en el cual se produce.

Este estudio se inició en aulas de primer grado, base para la experiencia educativa futura, por ello, interesa observar el lenguaje y los patrones culturales que se evidencian en éste, al inicio de la escolaridad. El análisis de problemas relacionados con la calidad de la educación y el fracaso escolar debe comenzar, en los niveles iniciales de la escolaridad formal del niño, pues una intervención y solución más tempranas propiciarían un mayor éxito en el proceso educativo posterior.

Estimaciones de estudios sobre la deserción y el fracaso escolar en América Latina, en las que el primer año aparece como uno de los grados de mayor fracaso, confirman la pertinencia de investigaciones en este nivel escolar (Castro de Amatto, 1973; Assael, 1983).

II.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Los objetivos del presente trabajo son, por consiguiente:

1.- La descripción detallada de la interacción verbal en el aula de una escuela de comunidad urbano-marginal del país.

2.- La identificación y caracterización de las funciones del lenguaje en el aula de esta escuela.

3.- El análisis de las relaciones entre este proceso de interacción verbal y el contexto de enseñanza-aprendizaje.

III- PREGUNTAS POR INVESTIGAR

CENTRO DE DOCUMENTACION
FACULTAD DE EDUCACION
U. C. R.

D-3148
5409

Para orientar la investigación y con el propósito de lograr los objetivos propuestos se formulan las siguientes interrogantes:

1.- ¿Cómo se caracteriza la interacción verbal en una aula de una escuela de una comunidad urbano-marginal?

1.1. ¿Cuáles son las diferentes estructuras de participación que caracterizan la interacción verbal en el aula?

1.2. ¿Cómo expresan los niños las demandas de atención?
(¡Cuándo, cómo, a quién, sobre qué?)

1.3. ¿Qué atención presta la maestra a las demandas de los niños?
(¿Cuándo, cómo, a quién, sobre qué?)

1.4. ¿Qué tipo de preguntas formulan las maestras?
(¿Sobre qué, a quién, cuándo?)

1.5. ¿Qué tipo de preguntas y respuestas formulan los niños?
(¿Qué, cómo, quién, cuándo?)

Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIM
Facultad de Educación

1.6. ¿Qué tipo de interacción establecen los niños entre sí?
(¿Cuándo, cómo, a quién, sobre qué?)

1.7 ¿Cómo es vista la interacción de los niños por la maestra en la clase?
(Interferencial, aceptada, rechazada, ignorada)

2.- ¿Cuáles normas, en cuanto a la organización y utilización del tiempo, del espacio y de los elementos físicos del ambiente sirven de marco a esta interac-

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

ción verbal?

2.1. ¿Cómo se influyen las estructuras de participación y la organización del espacio y de los elementos físicos del ambiente?

2.2. ¿Se modifican las estructuras de participación dependiendo del contenido y del grado de dificultad de éste?

2.3. ¿Cómo se organiza y se utiliza el tiempo de acuerdo con la secuencia de eventos y actos de habla?

3.- ¿Cómo se caracterizan los estilos de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis de la interacción verbal en el aula?

3.1. ¿Cuáles son las funciones del habla en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

3.2. ¿Cuáles son las funciones del maestro en este proceso de enseñanza-aprendizaje?) (Controlador o facilitador)

3.3. ¿Qué papel tiene el estudiante en este proceso de enseñanza-aprendizaje?.

Capítulo 2

MARCO TEORICO

Actualmente existe un creciente interés por aplicar técnicas empleadas en antropología, a la investigación de diversas áreas en educación, psicología y lingüística. La investigación que así procede se conoce con los nombres de investigación cualitativa, fenomenológica o etnográfica.

Las ténicas etnográficas de investigación forman parte de una tradición investigativa desarrollada por antropólogos y sociólogos. Algunos investigadores consideran que estas técnicas etnográficas son sumamente útiles para recoger información sobre aspectos de la conducta humana que resultan casi imposibles de obtener por medio de métodos cuantitativos.

La fundamentación de esta metodología gira alrededor de dos hipótesis sobre la conducta humana: la hipótesis naturalista y ecológica, y la hipótesis cualitativa y fenomenológica.

Algunos científicos sociales consideran que la conducta humana es influenciada por el ambiente en el que ocurre. Ellos creen necesario estudiar los eventos psicológicos en sus ambientes naturales y que esos ambientes generan, regularidades en la conducta que a menudo trascienden las diferencias entre los individios. (Wilson, 1970).

La influencia del ambiente en la conducta de los individuos se da principalmente por medio de fuerzas generadas tanto por la organización física del ambiente, como por el conocimiento tácito que poseen los participantes de lo que es permi-

tido y se espera de ellos en una situación determinada (Hymes, 1977).

Los sociólogos que han estudiado la vida de organizaciones hablan de la importancia que las tradiciones, valores y normas tienen en el funcionamiento de esas organizaciones y de cómo la conducta de sus miembros se afecta por el conocimiento y uso que hagan de estos elementos.

Las escuelas, a su vez, como organizaciones, ejercen fuerzas poderosas sobre la conducta de sus miembros. Los seguidores de la posición naturalista y ecológica, al darse cuenta de estas fuerzas, consideran que si se quieren generalizar los resultados de las investigaciones a las escuelas, éstas se deben realizar dentro del ambiente escolar, donde todas estas fuerzas se manifiestan.

Los seguidores de la tradición fenomenológica afirman que el científico social no puede tener una comprensión de la conducta humana sin entender también el marco dentro del cual los participantes interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. Ellos señalan que la práctica de imponer limitaciones a priori, a la información obtenida, es inadecuada pues impide descubrir las perspectivas de los participantes sobre eventos determinados.

El científico social debe llegar a comprender cómo todos aquellos que están involucrados en una actividad determinada interpretan la conducta observada, además de cómo él, como científico, la interpreta desde su perspectiva de observador objetivo. El investigador debe tratar de desarrollar una ten-

sión dinámica entre la labor subjetiva del participante y su labor de observador, sin ser ninguno de los dos completamente.

Desde la perspectiva etnográfica, el aula se concibe como una comunidad cuya organización social se establece por medio de la labor conjunta de sus participantes. Es así como, desde este punto de vista, tanto el maestro como el alumno son elementos activos responsables de las características organizativas que presenta el aula.

El aula se concibe como una comunidad porque manifiesta ciertos requisitos:

1.- una serie de participantes se reúnen en el mismo lugar con cierta regularidad.

2.- los participantes se reúnen con el propósito de lograr ciertas metas y objetivos (en este caso, de naturaleza académica).

3.- existen ciertos patrones de acción establecidos por sus miembros.

4.- estos patrones de acción siguen ciertas normas y regulaciones.

El ser miembro de una comunidad como el aula requiere destrezas y habilidades académicas. Resultados de recientes estudios etnográficos del aula han mostrado que la competencia en el aula incluye no solo aspectos de forma, de contenido y de destrezas de interacción, sino también de destrezas académicas. Con el propósito de conducirse apropiadamente en el aula, el alumno necesita interpretar correctamente las reglas y procedi-

06.01.01
719

mientos que a menudo se manifiestan implícitamente y que varían de acuerdo con la situación. Esta competencia que se requiere para pertenecer a una comunidad de aula forma parte del conocimiento que el alumno posee y usa, y esto es lo que el investigador necesita descubrir por medio de las técnicas etnográficas.

El conocimiento de reglas y procedimientos que los miembros de esa comunidad -maestros y alumnos- poseen, puede ser captado por medio del estudio sistemático del lenguaje que se da naturalmente en ese contexto de aula.

El lenguaje es crucial para el estudio de la interacción comunicativa, porque a través de técnicas de análisis del habla, el investigador descubre el significado social, las funciones y el estatus de los individuos que participan de la comunidad del aula.

La mayoría de las técnicas de análisis del habla que son útiles para los estudios microetnográficos se han derivado de las investigaciones sociolingüísticas.

La sociolingüística tiene como objeto de estudio la interacción de la estructura de la lengua y la producción del habla, con la conducta social y su estructura (Bolaño, 1972). En el sentido sociolingüístico, el aula, con su variedad de estilos, se define como una comunidad lingüística donde sus miembros, alumnos y maestros, comparten una serie de normas establecidas. Dentro de este contexto lingüístico y social, la interacción verbal en el aula se puede definir como la elaboración de ciertas situaciones comunicativas basadas en el conoci-

001150e-1

miento y en la valoración que, tanto el maestro como los educandos, dan a esas situaciones determinadas.

En el marco de estudios del lenguaje y su relación con el proceso de socialización, es necesario, entonces, tener presente el concepto de competencia comunicativa. Se entiende por tal, el conocimiento que necesita el hablante o el oyente sobre cómo utilizar apropiadamente las formas lingüísticas (cuándo hablar, de qué, con quién, en qué forma). Es la capacidad de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla y de evaluar la actuación de los demás. Esta competencia es, por tanto, integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos. También es integral con las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con otros códigos de la conducta comunicativa (Hymes, 1971).

Si la competencia comunicativa ha de abarcar todos estos tipos de habilidad subyacentes al habla eficaz, debe incluir por lo menos el conjunto de la "competencia lingüística" más el conjunto del rasgo amorfo de hechos que se incluyen bajo la pragmática (las reglas de uso de los elementos lingüísticos en su contexto) y debe además establecer un estrecho contacto con las "actitudes, valores y motivaciones", aspectos con los que la lingüística había tenido poco que ver.

Uno de los componentes principales de la competencia comunicativa del individuo lo constituye un amplio conjunto de esquemas o estructuras abstractas para manejar eficazmente determinados tipos de problemas: cómo contar un chiste, pre-

sentar a la gente, dar una conferencia, etc. Estos esquemas hacen uso tanto de la experiencia individual como del comportamiento y de los preceptos de los demás. Existen diferencias entre la gente en los esquemas que desarrollan para resolver determinados problemas y en los rangos de problemas para los que poseen esquemas específicos.

Por lo que respecta a los escolares, afirma Hudson (1981), no sería sorprendente encontrar que algunos de ellos adoptan un rango de esquemas más eficaz que otros. Plantea, además, una pregunta interesante: "¿si los esquemas reflejan experiencias, no sería posible entonces, que la escuela proporcionara experiencias a todos los niños que los condujeran a formar cualesquiera clases de esquemas necesarios para el éxito en la escuela?".

Desde luego, en el ámbito de la competencia comunicativa se puede ubicar la interacción verbal, por cuanto esta última supone el desarrollo de la primera, pues implica cómo usar el lenguaje en situaciones sociales. Es decir, la interacción verbal es un proceso eminentemente social en el cual las expresiones se eligen de acuerdo con normas reconocidas por todos los miembros de una comunidad. (Bolaño, 1981).

Así pues, este fenómeno lingüístico es analizable no *solo* en cuanto a la estructura interna de la lengua como sistema, sino también dentro de un universo definido: la comunidad lingüística (Bolaño, 1982), entendiendo por tal a un grupo que comparte reglas de conducta respecto a la interpretación del habla de por lo menos una variedad lingüística.

Es así como en el presente estudio se parte de que el aula representa una comunidad lingüística, en tanto está conformada por un grupo humano que se caracteriza por una interacción regular y frecuente por medio de signos verbales. El aula será, entonces, el contexto de este lenguaje, en cuanto involucra el conjunto de las circunstancias en medio de las cuales éste se desarrolla. Tales circunstancias comprenden el entorno físico y social en que se realiza el lenguaje, la imagen que tienen de él los interlocutores, la identidad de estos últimos, la idea que cada uno se hace del otro, etc.

Retomando algunas de los conceptos anteriores con la finalidad de ubicar en forma más precisa el campo de interés de esta investigación, en las líneas siguientes se resumen algunas de las nociones ya expuestas.

La etnografía se preocupa por la descripción y el análisis de la cultura. En ella se ubica la disciplina denominada "Etnografía de la comunicación", que surge como respuesta a la preocupación de lingüístas y antropólogos por la omisión hecha a las interrelaciones entre lengua y cultura. Al respecto, Dell Hymes (1971) propone un enfoque que se centre en los patrones de la conducta de comunicación como un componente de los sistemas de la cultura.

Es así como la etnografía de la comunicación se ha desarrollado prestando atención especial a las preocupaciones de la sociología, de la antropología y de la lingüística, desde una perspectiva naturalista.

El centro de la etnografía de la comunicación es la comu-

nidad de habla. Interesan, entonces, los patrones que organizan los eventos comunicativos en esa comunidad y las formas en que estos interaccionan con otros sistemas de cultura, es decir, la manera en que el significado social se comunica.

La etnografía de la comunicación se ha preocupado por el estudio del aula como comunidad de habla, y es, de esta forma, como esta disciplina se convierte en instrumento de análisis para el campo educativo. Surge entonces un área de estudios etnográficos de la comunicación, denominada "discurso del aula".

Courtney Cazden (1986) explicita en qué sentido interesa el fenómeno lingüístico para el análisis del discurso de la clase, desde una perspectiva de la investigación educativa.

En los estudios del "discurso del aula" se analiza el sistema de comunicación de ésta. Su centro de interés es el contexto o sistema de reglas para la interacción que media entre los participantes y el sistema socio-cultural del aula.

En estos análisis, el lenguaje es concebido como un medio sumamente importante para el proceso educativo: se enseña, fundamentalmente, por medio del habla y, de igual manera, los estudiantes demuestran al maestro cuánto han aprendido.

Los aspectos fundamentales que se consideran en estos estudios son:

- análisis de los eventos y de las estructuras de participación.
- características del habla de la maestra.
- diferencias culturales y trato diferencial.

- interacción entre niños.
- relación entre el discurso del aula con aprendizaje de los niños.

Desde los puntos de vista anteriores, el estudio del sistema de comunicación del aula es revelador de los procesos cognoscitivos y socio-culturales que la comunidad del aula favorece u obstaculiza y no debería ser ignorado por quienes se interesan en el aprendizaje o la enseñanza.

Nuestro estudio, entonces, analiza la interacción verbal que se da en el aula, por lo que se ubica, reiteramos, dentro del campo de la etnografía de la comunicación y, más específicamente, dentro de los análisis que se ocupan del discurso del aula.

Capítulo 3

ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACION EN EL CAMPO ESPECIFICO

El estado actual del conocimiento en el campo específico de análisis de lenguaje en el aula, que se presenta en las líneas siguientes, se elaboró con base en la revisión bibliográfica realizada por Stubbs (1985):

> Con la investigación de Flanders y colaboradores, en la década de los sesenta se inicia el interés por estudiar el lenguaje en el aula. Estas investigaciones suministran valiosa información sobre técnicas para la observación de conductas verbales de maestros y alumnos, en circunstancias específicas. Proponen un conjunto de diez categorías con las cuales el observador registra las conductas verbales producidas en la interacción entre el maestro y sus alumnos. La observación se debe realizar en intervalos frecuentes y recurrentes.

A pesar de su reiterado uso en estudios del lenguaje en el aula, este sistema de observación de la conducta verbal ha suscitado numerosas críticas. Las más importantes se resumen en las siguientes líneas:

No distingue entre individuos; enfatiza la conducta verbal del maestro y minimiza la contribución de los alumnos en los eventos de aula; el muestreo hace que no se aprecie la secuencia de las actividades del aula; la cuantificación fragmentada de las actividades no considera aspectos contextuales de la interacción, ni en el aula ni en un ámbito mayor; tampoco considera las conductas no verbales ni la

competencia de los alumnos para involucrarse en los eventos de la clase y, por último, obligar a los observadores a escoger, en términos excluyentes, entre categorías, no refleja adecuadamente la multiplicidad y simultaneidad de las funciones del lenguaje.

A partir de 1970, empiezan a tomar auge estudios que intentan describir la interacción en el aula y cuyo propósito es superar algunas de las limitaciones del sistema de Flanders. Dichos estudios varían en amplitud y duración: algunos son casos reducidos de las clases de un solo día o quizás de una sola clase, otros abarcan periodos mayores. En muchas de estas investigaciones se supone que el estudio cercano y "directo" del lenguaje en el aula dará puntos de vista, acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellas se llevan a cabo.

Uno de los primeros estudios sobre lenguaje en al aula fue escrito por Barnes, en 1969. En su trabajo analiza extractos de grabaciones de clases de un solo día, en un primer curso de una escuela primaria. Su análisis se centra en el efecto que produce el lenguaje del profesor sobre sus alumnos y observa que los profesores utilizan una terminología o un estilo abstracto de lenguaje que no resulta familiar a los alumnos. Señala, por tanto, que el lenguaje del profesor se constituye, a veces, en una fuente de interferencia sociolingüística.

En otro estudio Barnes realiza una clasificación preliminar de los tipos de preguntas que hacen los profesores. Dis-

tingue cuatro categorías de preguntas: objetivas, abier-
tas, de razonamientos y sociales.

Barnes, en otro trabajo más reciente (1971), afirma que el lenguaje es un medio importante para el aprendizaje y que en el análisis de la interacción profesor-alumno es factible estudiar de qué forma el lenguaje del aula abre y cierra las posibilidades de aprendizaje para los alumnos.

Miskler (1972) también estudia el lenguaje en el aula. Comenta fragmentos de diálogos de clase, tomados de las grabaciones de tres profesores estadounidenses de enseñanza primaria. Su objetivo principal es especificar qué rasgos particulares del lenguaje son indicadores de diferentes estrategias docentes y señalar cómo las estrategias cognoscitivas de diferentes profesores se identifican en estos diálogos.

Gumperz y Merasinchuck (1972) realizan un estudio basado en el comentario de dos clases grabadas: un profesor enseñando a un grupo de alumnos y un niño mayor enseñando a un niño más pequeño. Con un análisis minucioso de las grabaciones y transcripciones, los autores muestran que los niños emplean diferentes medios de comunicación y afirman que el adulto y el niño difieren en su definición de la tarea docente y de las relaciones que esta conlleva; sin embargo, los "dos profesores" realizan las mismas acciones de preguntar, afirmar y confirmar, por medio de dispositivos lingüísticos diferentes.

Stubbs (1976) se interesa por describir la forma en que los

profesores mantienen el control sobre el diálogo en el aula, en clases expositivas formales. Describe la medida en la que el profesor ejerce el control del tema de la conversación y examina la manera en que se ignora la corrección o relevancia de lo que dicen o pudieran decir los alumnos.

Bellach y otros (1966) pretenden hacer afirmaciones más amplias acerca de cómo el diálogo de clase funciona como un "sistema de comunicación". Realizan un intento preliminar de estudiar la estructura general del diálogo profesor-alumno. Encuentran ciertos patrones seguidos por profesores y alumnos, por lo que afirman que este diálogo posee una estructura subyacente que le es característica. Su análisis se basa en la codificación de unas sesenta clases grabadas. Trabajan con una noción de un "juego del lenguaje" en el que los hablantes siguen reglas y convenciones dadas. Las reglas generales que proponen para el diálogo en el aula son: el profesor es el jugador más activo; por lo general el juego se desarrolla dentro de la estructura del profesor; la principal función del profesor es preguntar; la del alumno, responder. Concluye, entonces, que la esencia del juego es el patrón "pregunta-respuesta".

Sinclair y Coulthard (1974), dos lingüístas, analizan la estructura subyacente del diálogo en el aula: tratan de encontrar algún tipo de patrón lingüístico en dicho diálogo. Estudian textos largos recogidos en conversaciones espontáneas, que ellos grabaron. Afirman que existe una

estructura de intercambio típico de muchas aulas: el profesor hace una pregunta -el alumno responde- el profesor evalúa. Según ellos, este es un tipo básico de intercambio educativo y designa sus partes de este modo: iniciación (del profesor) respuesta (del alumno) y retroalimentación (del profesor), lo que sería en forma abreviada I.R.R.: iniciación, respuesta y retroalimentación. La última resultó ser un punto opcional. Además de este esquema básico (I.R.R.), Sinclair y Coulthard proponen algunos otros tipos de intercambio educativo y, de esta forma, realizan un análisis jerárquico y estructural de la conversación profesor-alumno.

Walker y Adelman (1972, 1973, 1976) consideran las aulas como marcos sociales internos y complejos. Se interesan en distintos tipos de organización social en las aulas, y en los diferentes tipos de control social y de relaciones personales que desempeña el lenguaje entre profesores y alumnos. Señalan un punto importante, constituido por el hecho de que los significados del lenguaje en el aula no son frecuentemente tan sencillos como parecen. A menudo, la conversación no puede entenderse en su valor literal, ni en su significado de sentido común; es decir, su comprensión depende de un conocimiento del contexto particular de la cultura de la clase. Estos autores insisten en que la situación expositiva formal resulta diferente de aquella que se presenta en los contextos del aula, donde los alumnos trabajan en pequeños grupos y existe intercambio entre

los niños y entre el profesor y los niños. Afirman que la conversación puede tener funciones muy diferentes en las aulas formales e informales.

Walker y Adelman hacen un aporte a la metdología utilizada para registrar la interacción verbal: utilizan un sistema de foto fija en el cual las fotografías se toman a intervalos de dos o tres segundos y se sincronizan con un registro sonoro.

Puede afirmarse que los estudios del lenguaje en el aula todavía constituyen una colección variada de trabajos exploratorios, en una gama relativamente pequeña de aulas y abarcan aspectos diversos de los interacción profesor-alumno. Por ejemplo, algunos señalan el control altamente asimétrico que frecuentemente mantienen los profesores sobre el diálogo en el aula, dominando la conversación, tanto por la cantidad de discursos que emiten, como por el uso de ciertas secuencias de discurso. Otras investigaciones comentan el frecuente uso que hacen los profesores de "preguntas" que no son auténticas peticiones de información; sin embargo, en muchos de estos estudios se ha descubierto cómo a pesar de las críticas al patrón pregunta-respuesta, éste se ha mantenido estable durante los últimos 50 años tanto en los Estados Unidos (Haether y Ahlbrart, 1969) como en diferentes países (Bellack, 1973).

En el artículo mencionado de Courtney Cazden (1986) se incluye una referencia amplia sobre resultados de estudios espe-

cíficos de análisis del discurso del aula, los cuales se agrupan en: análisis comprensivo de la estructura de una lección, estructuras de participación, demandas de los niños, estructuras de participación y contenido académico, preguntas de los maestros, etc.

En América Latina, los enfoques de investigación etnográfica se han centrado en estudios del fracaso escolar y, aunque se da cuenta de testimonios con discursos de la clase, éste no ha sido un foco de interés.

Destacan los trabajos de J. Assael y colaboradores (1983) en Chile y de Elsie Rockwell y colaboradores (1986) en México. Ambos se refieren al tema del fracaso escolar, considerando tanto variables contextuales como elementos de aula, que abarcan uso del tiempo, contenidos formativos, organización de las escuelas, 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 para la capacitadión de maestros.

Más recientemente, las investigadoras chilenas Ana María Cerdas y Verónica Edwards, realizaron, en México, trabajos etnográficos, cuyos temas, respectivamente, fueron: "Normas, principios y valores en la interacción maestro - alumno" y "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria."

En Costa Rica se conoce únicamente un estudio que aborda el problema de la función del maestro costarricense en la

transmisión cultural (Camacho y Echeverría, sin publicar); no obstante este trabajo no se refiere directamente al lenguaje en el aula.

En este sentido, el estudio del cual se da cuenta en este informe, sobre la interacción verbal en el aula, con un enfoque etnográfico, es pionero en Costa Rica, y cobra relevancia por cuanto es una exploración que permitió identificar algunas características importantes de lo que ocurre en las aulas urbano-marginales del país. Como producto de esta investigación, actualmente se trabaja en otra, en la cual, a partir de la caracterización de los procesos de enseñanza aprendizaje que se expresan en el aula, se generó un curso de capacitación para maestros y se espera elaborar módulos para capacitaciones posteriores.

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

Capítulo 4

PROCEDIMIENTO METODOLOGICO

I.- CRITERIOS CONSIDERADOS PARA LA SELECCION DEL PROCEDIMIENTO Y DE LA METODOLOGIA

Los procedimientos y la metodología empleados se fundamentan en el enfoque microetnográfico; que tiene las siguientes condiciones:

- El énfasis recae en la descripción detallada del fenómeno estudiado, tal y como se presenta en el momento "aquí y ahora".
- La unidad de estudio la compone un grupo específico de individuos en un contexto dado y concreto de interacción.
- Los estudios del lenguaje y la interacción comunicativa poseen gran relevancia. Estos consisten en el análisis de la conversación, para obtener el significado social, los roles y el estatus de los individuos bajo estudio.
- La descripción del ambiente físico del aula interesa por cuanto constituye el contexto en el cual se manifiestan las estructuras de interacción que permiten entender lo que se dice, lo que se hace, cómo se dice y cómo se hace.
- La utilización del contexto natural es considerada como básica.
- La objetividad, validez y confiabilidad mantienen su

importancia. La objetividad y validez se garantiza por la existencia de varios observadores en la captación del mismo proceso, y la confiabilidad por la observación sistemática a través de periodos prolongados.

- La observación participativa aparece como la base de la metodología empleada.
- El trabajo de campo es de duración prolongada y requiere la participación de varios investigadores.
- Se hace necesario establecer la contextualización del aula y la institución educativa en su ámbito geo-histórico y social, ambiente inmediato, mediato e incluso más allá de estos.
- En razón de una mayor precisión, en el análisis se redefinen permanentemente las interrogantes iniciales, lo cual facilita y obliga a una localización cada vez mayor de los asuntos planteados.

II.- SELECCION DEL SITIO Y NEGOCIACION DE LA ENTRADA

De acuerdo con la metodología escogida para el desarrollo de este estudio, la selección de los sujetos y de los sitios de investigación se debe realizar mediante un proceso participativo, que promueva la anuencia conjunta de los involucrados en la investigación.

Por ello la definición del sitio para investigar y la nego-

ciación de la entrada exigieron un trabajo de campo preliminar.

1.- Selección del sitio y de los sujetos por investigar

Después de visitar las instituciones educativas, localizadas en las zonas urbano marginales del cantón central de San José, se escogió una escuela ubicada en el sector sur de la capital.

En esta institución se seleccionaron dos secciones de primer año en 1986 con 50 niños en ambas clases. Durante 1987 se observaron, estos mismos grupos, que cursaban ya su segundo año de la Educación General Básica. En 1988, el énfasis estuvo en el trabajo de entrevistas con las maestras.

2.- Negociación de la entrada

Se obtuvo el acceso a la escuela con la aprobación del Director de la escuela y los maestros de los grupos.

Se incluyó, en esta negociación, información pertinente sobre los objetivos y propósitos de la investigación, con la finalidad de obtener el permiso correspondiente de las diferentes instancias y la anuencia de maestros y alumnos para un trabajo participativo en el proceso de la investigación.

III. RECOLECCION DE DATOS

En la etnografía de la comunicación, según Saville Troike (1982), la técnica fundamental de recolección de datos es la observación participativa e incluye en ella: notas de campo, entrevistas, uso de fotografías, de videocintas y de grabaciones.

En esta observación participante Troike señala la necesidad de indicar el foco de la observación y el plan de trabajo para la recolección de datos.

En este estudio se utilizó, principalmente, la observación participativa:

> "El concepto de observador participante se refiere a la práctica de vivir entre las personas que uno está estudiando, llegarlos a conocer, conocer su lengua y su forma de vida mediante la interacción intensa y continua." (Ogbu, 1981).

El foco de observación fue la interación verbal que se lleva a cabo en el aula y que se explicitó en las preguntas por investigar. Las observaciones se realizaron de mayo a noviembre del año 86 y de marzo a noviembre de 1987.

A continuación se puntualiza los pasos seguidos en la recolección de datos:

1.- Para iniciar el trabajo se realizó una contextualización del sitio: aula, institución y comunidad.

2.- Se recogieron datos mediante los siguientes procedimientos:

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

- Observación participativa y no participativa de las actividades del aula, con las siguientes condiciones: dos investigadoras por observación, sesiones de 80 minutos, dos sesiones semanales por aula.
- Registro por medio de notas escritas de situaciones lingüísticas y paralingüísticas concomitantes (gestos, tonos, golpes, etc.).
- Registro por medio de notas escritas de situaciones lingüísticas y extra - lingüísticas concomitantes.
- Grabaciones ocasionales de la interacción verbal del aulas en diferentes situaciones del quehacer escolar. (Por problemas de claridad en la grabación-ruido ambiental - estas grabaciones fueron desechadas).
- Elaboración de mapas de la cultura material del aula y uso del espacio físico en las interacciones.
- Toma de video-cintas con muestras de la interacción en el aula.
- Entrevistas y conversaciones con maestros, alumnos y personal administrativo.

3.- En forma simultánea a la recolección de los datos, los investigadores se reunieron periódicamente, al menos una vez cada semana, con el fin de comparar y contrastar los datos, preguntas y temas que emergieran de la investigación. Este proceso llevó a reelaborar, varias veces, las preguntas de investigación, durante el

primer año del estudio. Además sirvió para generar nuevas preguntas sobre el proceso de observación, elaborar hipótesis y definir las estrategias necesarias para investigar las interrogantes surgidas.

La participación de varios observadores en los grupos, durante tiempos prolongados, permitió reconocer en la información recolectada patrones comunes y repetidos sistemáticamente.

Estos patrones se validan en las discusiones periódicas de los investigadores, en las entrevistas frecuentes a las maestras y en el análisis de las video cintas.

IV.- ANALISIS DE DATOS

Para analizar la información recogida se siguieron dos fases: "reducción de datos" e "interpretación".

1.- **Reducción de datos**

En el procedimiento conocido como "reducción de datos" se llevaron a cabo actividades tales como:

- Búsqueda de elementos comunes y discrepantes.
- Identificación de funciones y categorías del lenguaje.
- Clasificación de datos recogidos mediante la elabo-

ración de taxonomías.

- Establecimiento de interrelaciones entre los datos.

En la reducción de los datos hubo varias fases de análisis. En un análisis preliminar, con base en las notas recopiladas, se elaboraron taxonomías, mediante un proceso que implicó desechar algunas categorías con las que se contaba, adecuar otras e incluir nuevas. Para obtener garantía de que los datos obtenidos, con la aplicación de estas taxonomías, fueran válidos y confiables, las investigadoras analizaron, por separado, diez registros de observación. Posteriormente se compararon y se discutieron los resultados de dicha aplicación. Las categorías resultantes fueron aquellas en las que se logró consenso entre las investigadoras. De igual manera este procedimiento garantizó la comprensión de cada rubro de las taxonomías.

Una vez logradas las taxonomías que posteriormente se explicitan, se hizo una selección de 85 sesiones observadas para aplicarlas utilizando un proceso de codificación que permitiera resultados numéricos para completar los datos cualitativos.

2.- Interpretación de datos

El objetivo de esta fase consiste en generar hipótesis explicativas sobre el fenómeno estudiado. Con este fin se utilizan los siguientes procedimientos.

- Discusión periódica de las interpretaciones particulares de cada investigador.
- Análisis comparativo de la participación verbal del maestro con los niños y de los niños entre sí, en las diferentes situaciones del quehacer educativo y en los distintos niveles examinados.
- Discusión con los maestros participantes sobre las interpretaciones que realizaron las investigadoras, con el fin de enriquecerlas y de obtener una visión más cercana de la realidad. De esta manera, se construyó conjuntamente un conocimiento de la misma realidad.

Conviene aclarar que, aunque para efectos de expresión se ha dividido la metodología en diferentes etapas y fases, en este enfoque no puede existir un límite preciso entre la etapa de recolección de datos y la del análisis, sino más bien el proceso se caracteriza por un constante devenir de una a otra.

Es necesario destacar que el objetivo de una investigación micro-etnográfica consiste en generar una teoría adecuada para explicar una realidad específica, el análisis que se realiza es esencialmente de tipo inductivo, ya que pretende aprehender la realidad por medio de hechos particulares que conducen a la enunciación de postulados generales sobre esta realidad específica.

3.- Las taxonomías

Con el propósito de poder organizar los datos obtenidos en relación con el lenguaje de la clase, se elaboraron tres taxonomías: una para el lenguàje de la maestra, otra para el lenguaje del niño en interacción con la maestra y la tercera para el lenguaje del niño en interacción con otros niños.

Las taxonomías corresponden a funciones del lenguaje identificadas en la interacción verbal. Esto es, el criterio básico de clasificación tiene que ver con para qué se usa el lenguaje en el aula, cúal es su propósito.

Con una consideración pragmática y de acuerdo con el enfoque etnográfico de la investigación, las categorías surgen de los datos mismos, por lo tanto no son el producto de un proceso deductivo ni preconcebido.

Para la tipificación que se hace del lenguaje se tomaron en cuenta tanto elementos lingüísticos como paralingüísticos (tono, gestos, posición corporal, miradas, etc.).

En la taxonomía "**El lenguaje de la maestra en interacción con los niños**", surgieron las siguientes categorías:

- Lenguaje de control
- Lenguaje guía
- Lenguaje académico

- Lenguaje personal-social
- Lenguaje de interrupciones

En la taxonomía "**El lenguaje de los niños en interacción con la maestra**", se generaron las siguientes categorías:

- Lenguaje para demanda de atención
- Lenguaje académico
- Lenguaje de respuesta al control
- Lenguaje personal-social
- Lenguaje de interrupciones

En la taxonomía "**El lenguaje del niño en interacción con otros niños**" se construyeron las siguientes categorías:

- Lenguaje académico
- Lenguaje personal-social
- Lenguaje control

Las descripciones de cada categoría, con sus correspondientes subcategorías, se presentan en los cuadros Nº 1, Nº 2 y Nº 3.

CUADRO Nº 1

Lenguaje de la maestra en interacción con los niños

Categorías

Control: Lenguaje para establecer la disciplina y para referirse a la conducta	
Subcategorías	Descripción
Orden	Como simple llamada de atención.
Amenaza	Con propuesta de castigo futuro.
Regaño	Reprensión con maltrato de la autoestima.
Estímulo positivo o negativo	Apreciación sobre la conducta.
Normativa social	Forma de establecer valores conductuales que trascienden el ámbito de la clase.
Guía: Lenguaje para dar indicaciones sobre el funcionamiento de la clase.	
Académico: Lenguaje para desarrollar el contenido programático, ya sea en forma expositiva o interrogativa.	

Subcategorías		Descripción
Expositivo	Informativo	En términos netamente informativos.
	Pro-reflexión	Induce a la reflexión.
	Evaluativo	Brinda retroalimentación sobre el trabajo académico de los niños.
Interrogativo	Repetición	Conduce a la reproducción del contenido académico.
	Complementación	Inicia una expresión para que el niño la complete.
	Pro-reflexión	Induce al niño a la reelaboración del contenido.

Personal social:	Lenguaje sobre contenidos de la vida de la maestra o del niño.
Interrupciones:	Lenguaje sobre otros trámites o asuntos ajenos al desarrollo de la lección.

CUADRO Nº 2
Lenguaje del niño en interacción con la maestra

Categorías

Demandas de atención:	Situaciones en que el niño presenta diferentes solicitudes verbales al maestro.

Subcategorías		Descripción
Contenido programático	Información	Solicita comentarios, explicaciones, aclaraciones.
	Participación	Solicita tomar parte en el trabajo de la clase.
	Evaluación	Solicita retroalimentación sobre su trabajo.
Guías		Solicita orientación sobre procesos o rutinas de la clase.
Quejas		Acusaciones sobre el comportamiento de otros compañeros.

Académico:	Lenguaje concerniente al contenido programático en cuanto a exposiciones o respuestas a las preguntas del maestro.

Subcategorías		Descripción
Exposición	Información	Expone términos netamente reproductivos.
	Reflexión	Comenta el contenido académico de manera que lo elabora.
	Retroalimentación	Expone evaluaciones sobre el contenido académico.
Respuestas	Repetición	Reproduce el contenido académico
	Complementación	Completa la pregunta del maestro, llena el espacio en blanco.
	Reflexión	Reelabora sobre el contenido académico.
	Guías	Sobre procesos o rutinas de clase.

Respuesta al control:	Reacción verbal con respecto al control del maestro.

Personal social:	Contenidos sobre la vida del niño o del maestro

Interrupciones:	Lenguaje sobre otros trámites o asuntos ajenos al desarrollo de la lección.

CUADRO No.3

Lenguaje del niño en interacción con otros niños

Categorías

Académico: Lenguaje concerniente al contenido programático	
Subcategorías	Descripción
Intercambio de materiales de trabajo.	Para cooperar entre sí con el préstamo de material.
Explicaciones	Para ofrecer aclaraciones o resolver dudas.
Comentarios	Para agregar información complementaria.

Personal - social: Lenguaje sobre la vida de la maestra o de los niños	
Subcategorías	Descripción
Intercambio de objetos personales.	Para interaccionar entre sí en el préstamo de objetos personales.
Asuntos personales o sociales.	Para interaccionar entre sí sobre asuntos de su vida.

Control: Lenguaje para establecer la disciplina	
Subcategorías	Descripción
Acusaciones	Informar culpando a otros sobre asuntos relativos a la disciplina.
Mofas	Se fastidian o se ridiculizan entre ellos mismos sobre asuntos de disciplina.

V.- PRESENTACION DE LOS DATOS

La información sobre los resultados obtenidos con la aplicación de estas taxonomías se debe entender en los siguientes términos:

Los grupos observados se diferenciarán por el código M_1 o M_2 y en cada caso se especificará el año de la observación. En 1986 se codificaron 40 observaciones (20 en cada grupo). En 1987 se codificaron 45 (23 en M_1 y 22 en M_2).

Las instancias de ocurrencias del lenguaje, en sus diversas modalidades, remiten al número de veces que se anota esa forma de lenguaje en el total de las observaciones. Se presentan, entonces, datos porcentuales de las ocurrencias, según modalidad, en relación con el total de ocurrencias de lenguaje de cada taxonomía.

- Se hace una relación porcentual entre el total de ocurrencias por cada taxonomía con respecto al total del lenguaje de la clase.
- El promedio de ocurrencias por sesión, de estas diversas modalidades del lenguaje, se refiere al promedio de ocaciones en que se presentó esa modalidad de lenguaje durante las sesiones observadas en que se anotó esa conducta.
- Se ofrecen datos porcentuales que representan el número de sesiones observadas en las que ocurrió la modalidad de lenguaje, en relación con el número total de observaciones.
- En la presentación de los datos se cambian los nombres

de los lugares, escuelas, maestros y niños, para garantizar el anonimato y la privacidad de los sujetos involucrados. Sin embargo, para dar evidencia de una tendencia de aculturación en la sociedad costarricense, se respeta el origen anglosajón de algunos de los nombres de los niños y de las niñas. Es decir, se sustituye el nombre propia del niño por otro similar. Por ejemplo, Evelyn se podría cambiar por Shirley.

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

Capítulo 5

ANALISIS E INTERPRETACION DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR ESTUDIADA

I.- CONTEXTUALIZACION DEL BARRIO EL "PUENTE"

La investigación realizada por el Magister Luis Ricardo Villalobos (1986); sirve de base para los datos geográficos y demográficos del sitio donde se ubica la escuela en estudio.

El barrio "El Puente" se localiza en una de las cuatro zonas catalogadas por OFIPLAN (1979) y por el INVU (1983) como urbano marginales del Cantón Central de la capital.

La urbanización de este barrio ocurrió espontáneamente, producto del crecimiento hacia el sur del distrito al cual pertenece. Posee una población densa y varios tugurios principalmente en las cercanías de un río limítrofe en su parte sur.

Las migraciones hacia este barrio son producto de la marginalidad urbana de familias provenientes de otros barrios del sur y de otros sectores deteriorados de zonas urbano-marginales.

Según Perlaza (1977), los factores que motivan las migraciones son primordialmente la carencia de vivienda barata, salarios raquíticos y empleos inestables.

En relación con la tenencia de la vivienda, un 31% de viviendas son propias y el 69% restante son prestadas o alquiladas. Aunque en esta zona no había precarismo, en el

último año, en su alrededores, se instaló uno de ellos.

A pesar de la casi ausencia de precarios en el lugar, algunos niños vienen de otras poblaciones precarias aledañas. También, muchas de las familias que viven en el barrio y no tienen vivienda propia emigran a los precarios.

El estado civil de la población mayor de 15 años, es la siquiente: un 38% solteros, 32% de casados, 8% de viudos, 16% unión libre y un 13% separados y divorciados.

En relación con las fuentes de trabajo, un 37% tiene trabajos considerados como empleos (profesionales, oficinista, peones municipales, guardas, misceláneos obreros de fábricas e industrias y obreros de la construcción).

En la categoría de sub-empleos (ventas callejeras, dependientes de sodas y de bares, limpiadores de jardín, prostitutas, mendigos, lustradores, pregoneros, etc.), se ubica un 6% de la población com empleo y por último, existe un 2% de desempleados.

Referente a la escolaridad de la población del Barri

último año, en su alrededores, se instaló uno de ellos.

A pesar de la casi ausencia de precarios en el lugar, algunos niños vienen de otras poblaciones precarias aledañas. También, muchas de las familias que viven en el barrio y no tienen vivienda propia emigran a los precarios.

El estado civil de la población mayor de 15 años, es la siguiente: un 38% solteros, 32% de casados, 8% de viudos, 16% unión libre y un 13% separados y divorciados.

En relación con las fuentes de trabajo, un 37% tiene trabajos considerados como empleos (profesionales, oficinista, peones municipales, guardas, miscelaneos obreros de fábricas e industrias y obreros de la construcción).

En la categoría de sub-empleos (ventas callejeras, dependientes de sodas y de bares, limpiadores de jardín, prostitutas, mendigos, lustradores, pregoneros, etc.), se ubica un 6% de la población com empleo y por último, existe un 2% de desempleados.

Referente a la escolaridad de la población del Barrio "El Puente", llama la atención que un 9,55% de niños entre los 6 y 14 años son analfabetos. Otros índices de analfabetismo se muestran en la siguiente información.

Porcentaje de analfabetismo %	Edad de la población Años
0.77	15 a 19
1.05	20 a 44
13.13	45 o más

II.- CARACTERIZACION DE LA ESCUELA SAN LAZARO

1.- **Caracterización del ambiente**

La escuela San Lázaro se encuentra ubicada en el Barrio "El Puente" del sur de San José, la capital del país.

Estos barrios, como se describió anteriormente están habitados, en general, por una población de escasos recursos económicos y de estratos sociales bajos.

En entrevistas con una de las maestras de esta escuela se conoce que:

> "es una escuela donde vienen niños muy marginados. Es la escuela, donde las otras escuelas mandan para acá, [...], porque sabemos de escuelas donde llegó el papá a pedir matrícula y vieron la nota y 'no, no hay campo'."
>
> "... son chiquitos que muy rápido se los quitan de encima y entonces vienen a parar aquí. Aquí son recibidos, y esta escuela tiene bastante niños con problemas de conducta."

Así también, otra de las maestras que participa en la investigación describe el ambiente en que viven algunos de los niños de la escuela San Lázaro, mediante un incidente vivido por uno de sus estudiantes, y dice:

> "Juancho vive en Los Yigüirros... son puros tugurios, no sé si se han metido ahí o es que les van a dar tierras. Juancho llega y me dice: 'ay niña viera que ayer hubo una balacera ahí por mi casa'."
>
> El otro día otra vez: "niña que otra balacera."

Con respecto a los problemas familiares de los niños en estudio, hay testimonios de la directora de la escuela y de una de las maestras que ilustran la situación:

> "Este año, los papás de Santiago no han venido, porque es un problema. La mamá está en el asilo este año. Esta muy mal de los nervios ¡sólo problemas!. Bueno, es que ella vive enamorada de su esposo y lo tenían en la cárcel y ella hizo lo imposible por sacarlo y cuando salió, ella con la esperanza de que volviera con ella y, más bien se fue con una muchachilla. De ahí, ella se eschabetó"."

Asimismo, la directora de la escuela comenta:

> "Los padres de los niños de esta escuela vienen de una población difícil: drogas, prostitución", e ilustra con un caso particular al informar que uno de los niños de esos hogares es conocido en la escuela como "El violador". Un niño lo llaman el violador, está en primer grado y tiene once años, se le ha mantenido la matrícula con la condición de que se traslade a un centro correccional."

La situación económica de los estudiantes es precaria.

La directora en una de las entrevistas, indica que:

> "Una familia tiene un uniforme para tres niños, quienes alternan el uniforme."

De los testimonios anteriores puede deducirse que existe una percepción negativa con respecto a la población que estas escuelas atienden. Esta percepción se manifiesta tanto en el interior de la escuela como en el contexto externo a ella.

A pesar de estas estigmatizaciones la escuela siempre lucha por mantener la condición de escolar en los niños que atiende como una forma de salvaguardarlos de las realidades adversas que enfrenta en su ambiente. El hecho que todavía el niño asista a la escuela, lo protege de convertirse en un "niño de la calle".

2.- Ubicación de la escuela

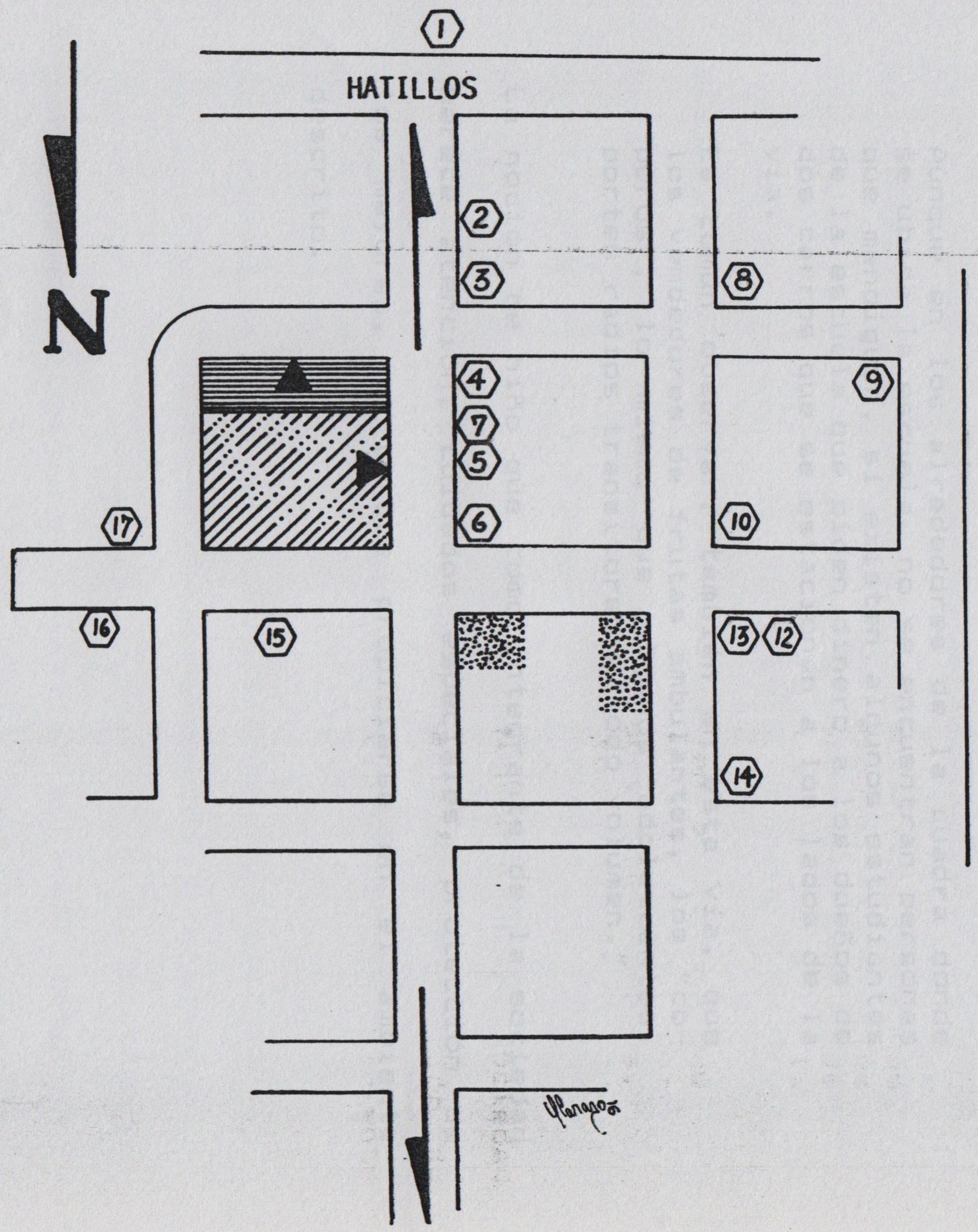
La escuela San Lázaro se ubica en una de las cuadras de la parte central del barrio "El Puente." Esta cuadra está rodeada de casas de habitación que fueron construidas durante la primera mitad del siglo XX. La mayoría de ellas son de madera y están distribuidas en forma de hilera a lo largo de la cuadra, de manera que no guardan distancia unas de otras.

Entremezcladas con las casas de habitación ubicadas al lado oeste de la escuela, se encuentran bares, pulperías, bazares, restaurantes, talleres mecánicos y de reparación de pintura. Es la vía del comercio del distrito y una de las calles más transitadas (Ver mapa Nº 1).

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

mapa 1.

UBICACION DE LA ESCUELA



ESCUELA

KINDER

CASAS

N° COMERCIO

LOTES

ENTRADAS PRINCIPALES

1.- Depósito de Maderas
2.- Muebles Olguita
3.- Pulpería
4.- Bar TTK
5.- Taller de motos
6.- Pollos Rancheros
7.- Bazar Isabel
8.- Bar XX
9.- Muebles Chinchilla
10.- Bar Onix
11.- Iglesia Católica
12.- Comunal
13.- Carnicería San Martín
14.- Pulpería
15.- Taller Sequeira
16.- Iglesia de Dios
17.- Soda Yoly

De la observación de un día, realizada por una de las investigadoras, se nota que:

> "Los conductores de los vehículos que transitan esta vía, incluyendo un policía de una patrulla, no disminuyen la velocidad y algunos de ellos, no se detienen al acercarse a la zona de seguridad, situada al frente de la entrada principal de la escuela. Los niños son los que tienen que esperar a que los carros pasen para cruzar la calle.
>
> Un auto color blanco parqueado al frente de la escuela, cubría parte de la zona de seguridad. Este carro, junto con una carreta, empleada para la venta de frutas obstaculizan la visibilidad de los choferes de los vehículos que transitan la vía, con el consiguiente perjuicio para los niños, cuando éstos cruzan la calle.
>
> Aunque en los alrededores de la cuadra donde se ubica la escuela, no se encuentran personas que mendiguen, sí existen algunos estudiantes de la escuela que piden dinero a los dueños de dos carros que se estacionan a los lados de la vía.
>
> Es común observar, también en esta vía, que los vendedores de frutas ambulantes, los "coperos", lo mismo que algunos adolescentes, porten radios transitores a todo volumen."

La noción de niño que como integrante de la sociedad merece atención, cuidados especiales, protección de los mayores, no parece propiciarse en el ambiente descrito.

3.- Descripción física del edificio

El edificio de está escuela es una construcción sólida de cemento, hierro y madera. Con pisos de mosaico en los corredores y, de madera, en las aulas y en otras oficinas administrativas. Todas las aulas de esta institución educativa, así como las oficinas administrativas, dan a un patio central construido de cemento. Cada una de las aulas tiene una sola puerta de acceso y una ventana que da a un corredor amplio. Este corredor rodea al patio central y está separado de él por una baranda de concreto. En este corredor se instalaron varios lavatorios (pilas) hechos del mismo material. El patio central del edificio cuenta con dos entradas: una al frente de éste y otra al fondo.

En los sótanos del edificio se ubican los servicios sanitarios, algunas bodegas, la cocina y un comedor. Si bien esta ubicación puede explicarse debido a la antigüedad del edificio escolar, también de ella se deduce que está ausente la consideración de las necesidades del niño.

Es interesante observar que la estructura física donde se atiende el desarrollo del contenido programático, fundamentalmente las aulas, ocupan el nivel superior de la construcción y, el sótano es el lugar donde se atienden actividades escolares no menos importantes

(comedor, servicios sanitarios), por su relación con la vida práctica. Además, la desventaja para la formación sobre estos aspectos se manifiesta no solo por la ubicación, sino también por las condiciones sanitarias que lo afectan, tales como oscuridad, malos olores y falta de aire.

La escuela cuenta con un salón de actos públicos que acoge aproximadamente 300 personas, un servicio de soda y una venta de utensilios escolares. Además, el edificio posee una sala de reunión para las maestras. Esta sala se ubica frente a las oficinas de la dirección de esta institución educativa.

A la entrada de la escuela y en la oficina de la dirección, se observan murales con motivos típicos y de eventos históricos costarricenses.

Tanto en las aulas, oficinas administrativas, así como en algunos rincones de los corredores, se ubican motivos alusivos a las celebraciones religosas de la Iglesia Católica, condición que refleja las costumbres del pueblo costarricense y la forma como la escuela actúa como preservadora de estas tradiciones.

Ambiente físico de las aulas

El ambiente físico de las aulas comprende su estructura y sus características en relación con el mobilia-

iones

miden

ra se

lelo y

e alto

terior

cceso.

ra del

ido se

terial

tura a

auxi-

frios,

a la

y no

e.

tituido

, apro-

iormen-

clase y

rmarios

rio, el material didáctico, además de sus condiciones de ventilación y de luz.

En general las aulas tienen forma cuadrada, miden aproximadamente seis metros de lado. Su altura se acerca a los seis metros.

El material de las paredes es de concreto, el suelo y cielo raso de madera.

Las aulas tienen cuatro ventanas de dos metros de alto por un metro de ancho. Unas dan al corredor interior y otras a la calle.

Estas aulas tienen una sola puerta para su acceso.

Los fluorescentes ubicados a seis metros de altura del piso del aula dan luz eléctrica a ésta, cuando se necesita.

La altura de las paredes del aula, el tipo de material con que fueron construidas las paredes y la altura a la que se ubican los fluorescentes para dar luz auxiliar, hacen estos recientos un poco oscuros y frios, especialmente durante la época lluviosa.

Aunque hay tres ventanas de las aulas que dan a la calle, el ruido externo en éstas es tolerable y no interfiere con el proceso enseñanza - aprendizaje.

El mobiliario de las aulas en estudio está constituido por: entre treinta y, treinta y cinco pupitres, aproximadamente, (su ubicación se detallará posteriormente); dos pizarras, una situada al frente de la clase y la otra en la parte de atrás de ésta; dos armarios

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

colocados en las esquimas laterales de la parte de atrás y de adelante del aula, y una pañera acompañada de un espejo, que se ubica también al frente de la clase.

Otros artículos de limpieza tales como gancho, escoba y basurero se colocan detrás de la puerta de entrada al aula.

Los adornos, entre ellos, floreros y cuadros, se sitúan los primeros, sobre los armarios y escritorios, y los segundos, en las paredes de las aulas.

El material didáctico que se encuentra en las aulas se puede clasificar en material vivo y objetos. Entre el material vivo se observan semillas en proceso de germinación y algunas plantas. En relación con los objetos se incluyen carteles, mapas, cuadros, tiza, borrador, libros de texto, cuadernos, paletas para contar, fichas de lecto-escritura, etc.

Los mapas, carteles y cuadros se colocan en las paredes del aula, los libros de texto, cuadernos de los estudiantes y otro tipo de material, como paletas y fichas, se guardan en los armarios.

Las plantas y semillas se encuentran algunas veces en el sitio de trabajo independiente y en otras ocasiones encima de los armarios.

Como muestra de observación detallada que se llevó a cabo y los elementos significativos que pueden derivarse del estudio del ambiente físico, se ofrece a

continuación una descripción física del aula en un día determinado:

"A la derecha una pared con 3 ventanales. A la izquierda y dando al corredor interior de la escuela, una pared con puerta y una ventana.

Es una construcción antigua, alta, piso de madera, paredes de cemento. La pintura es de color verde claro y se nota deteriorada.
Hay dos pizarras grandes, una ubicada al frente de los niños y la otra, atrás.

La última se utiliza para colocar motivos sobre los eventos cívicos de la vida escolar, dibujos de los niños y material ilustrativo sobre algún tema en estudio.

Al respecto, se nota que la presencia de esta segunda pizarra no se integra en forma más activa al proceso de enseñanza aprendizaje de esta aula y resulta, por tanto, un recurso subutilizado.

Hacia al frente, en la esquina derecha está colocado un armario, cuyo candado se mantiene abierto. Adentro se guardan los libros de texto y otros materiales de trabajo de los niños. Aunque el armanio se mantiene abierto los niños no tienen acceso directo a estos materiales; dependen para su uso de la instrucción del maestro.

Sobre el armario hay adornos y plantas.

En el espacio que queda entre el armario y la pared, se expone un cartel con el alfabeto en letra "script" mayúscula. Este es el cartel que da el Ministerio de Educación Pública.

Sobre la pizarra (izquierda), en cartelitos de colores, los número del 1 al 5.

Sobre la pizarra y hacia la derecha cartel con "Buenos días". En la parte superior de la pizara, con letras en cartulina "Hoy es _____ (fecha).

Al frente, en la esquina derecha está el escritorio de la maestra.

Detrás de él un almanaque.

Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIME
Facultad de Educación

En la pared derecha (la de los ventanales): cartelitos en cartulina con los siguientes letreros:

Por favor

Buenos días

Gracias

Una maceta sirve de soporte para mantener la ventana abierta.

En la repisa de la ventana se expone un caracol grande.

En la pared izquierda, la puerta de acceso al aula, que abre hacia adentro, se mantiene abierta. En carteles colocados en la parte exterior de la puerta se identifican los grupos que utilizan esta aula y sus maestros.

Aula Nº 8 Prof. _____ Ier grado

IV-B Prof. _____

Aparecen dos carteles porque el aula es usada por dos grupos de estudiantes, en horarios alternos.

Esos carteles presentan un dibujo o algún recorte, a manera de adorno.

En la pared se exhiben algunos carteles de lectura. También hay una "cartelera" en plástico transparente. Posteriormente la maestra la ubicó en la pizarra y los niños colocaban ahí palabras para formar oraciones.

La ventana de esta pared tiene una cortina de tela blanca y transparente.

También se expone un mapa grande y descolorido.

Clavos para percha, donde cuelga un suéter azul de niño.

Arrecostados a esta pared están dos pupitres con libros encima.

Puede observarse en la descripción anterior, que existe en esta aula una cultura material

de apoyo al desarrollo programático, unida a una intención de mejorar el ambiente estético del aula, para hacerla más agradable.

En la pared de atrás, junto a la pared, hay una fila de pupitres desocupados. Estos pupitres le sobran a este grupo, pero los ocupa el grupo que alterna. Por esto se pueden sacar del aula. Este es solo uno de los detalles que le hacen difícil al maestro compartir su aula con otro grupo.
En la esquina derecha, un armario enllavado, pues es propiedad del maestro que alterna.

Dos cuadros religiosos decoran el aula: la "Santa Cena" en el centro superior de la pared y sobre la pizarra, sostenido por su borde, y apenas colocado encima de esta, un cuadro de "Jesús, María y José."

La presencia de elementos religiosos decorativos en el aula, reproduce el tipo de adorno religioso que se exibe en algunas casas humildes de Costa Rica.

En la pizarra de esta pared, aparecen unos carteles con el estudio de las partes de la planta: la hoja.

La clase está organizada en 3 bloques, formado cada uno por filas dobles.

El bloque Nº 1 es el que está a la par de la pared derecha.

De un bloque a otro hay un espacio como de medio metro.

El bloque Nº 1 está pegado a la pared. Un espacio a su derecha lo sapara del bloque Nº 2. Este tiene espacio en ambos lados. El bloque Nº 3 también tiene espacio a los lados.

También hay espacio libre al frente del aula y atrás.

Esta organización del aula coincide con la distribución tradicional del aula costarricense."

5.- Organización de la Escuela

La población estudiantil de esta institución educativa, la componen 846 alumnos procedentes del Barrio "El Puente" y de otros barrios marginales que se han desarrollado a su alrededor. (Posteriormente en la sección de caracterización de los estudiantes se ofrecerá mayor información sobre esta población estudiantil).

La dirección de la escuela está a cargo de un Director, a quien apoya el Patronato Escolar (Asociación de Padres de Familia), la Junta Administrativa, el personal docente y algunas comisiones especiales, entre las que están la de evaluación y de cooperativas.

Otro apoyo administrativo es el personal de limpieza integrado por 6 porteras que velan por el aseo del edificio y resguardan la entrada y salida por el portón central de la institución durante las dos jornadas de trabajo.

El personal docente lo integran 27 maestros de grado y seis maestros especiales que imparten lecciones de Música, Educación para el Hogar y Religión. Este personal alterna su horario en jornadas de trabajo de 7:00 a.m. a 12:10 p.m. y 12:30 p.m. a 5:40 p.m.

De los 33 maestros que forman el personal solamente cuatro son varones (el director, el maestro de música, y dos maestros interinos). Una caracterización del personal docente se ofrecerá posteriormente.

La escuela en estudio, ofrece otros servicios a los estudiante tales como: el comerdor y la clínica de odontología.

El comedor funciona con un horario de 6:00 a.m. a 3:30 p.m. y atiende a la mayoría de la población estudiantil, con el servicio del almuerzo. Para su funcionamiento, el comedor cuenta con tres servidores, pagados por la Asociación de Padres de Familia. (En la actualidad este servicio ha sido restringido, por razones presupuestarias).

La clínica odontológica ofrece servicio a aquellos estudiantes con problemas dentales, durante dos días a la semana. Este apoyo es brindado por el Ministerio de Salud en coordinación con el Ministerio de Educación Pública.

Rutinas

Las rutinas diarias de esta institución educativa comienzan a las siete de la manaña, después de que muchas madres o familiares de los niños les vienen a dejar al portón de la escuela.

Una vez que el timbre suena para indicar inicio de lecciones, algunas secciones, depende del criterio de la maestra, forman filas antes de entrar al aula que les corresponde.

Durante las celebraciones cívicas, estipuladas en el calendario escolar, el personal docente y administra-

tivo, lo mismo que los niños inician el día escolar con un acto cívico que, generalmente, se realiza en el patio de la escuela.

En estos actos cívicos se rinde honor a los valores patrios y a las tradiciones.

Las lecciones están distribuidas en bloques de dos, con una duración de ochenta minutos.

Cada jornada de trabajo cuenta con tres recreos: uno de 15 minutos, otro de 10 minutos y el tercero de 5 minutos. Los niños salen a los recreos tan pronto suena el timbre y se desplazan a los corredores, al patio central y al lugar donde se ubica la soda. Algunos de los niños disfrutan del pan o las frutas traídas de la casa, otros compran refrescos, empanadas, y confituras que venden en la soda. La mayoría de los niños comen solamente lo que reciben del comedor escolar.

Durante los recreos, las niñas se agrupan para conversar o caminar a lo largo de los corredores; mientras los niños juegan pelota o luchan entre sí en los pasillos del corredor y, algunos, en el patio. No se observan maestros que supervisen a los niños durante los recreos. El personal docente, generalmente, se reune en la sala de estar para charlar o tomar algún refresco o café.

Una de las maestras del estudio indica, que los estudiantes interaccionan en mayor grado durante los re-

creos, a fin de jugar.

> "... niños que se junta para jugar... en los recreos ...los niños que dicen vamos, porque vamos a ir jugar tal juego. Las niñas también, las niñas también para sus juegos."

6.- Caracterización del Personal Docente

De acuerdo con los datos estadísticos que aporta la investigación de Luis Ricardo Villalobos (1986), los maestros que laboran en zonas marginales, en donde se ubica la escuela en estudio se pueden describir en rasgos generales como una población joven (72% mayor de 36 años), en donde predomina el sexo femenino (88,3% son mujeres), con suficiente experiencia en la docencia en primaria (50% tiene más de 10 años de laborar) y en general bien calificados para el puesto que desempeñan (82,9% tienen el titulo de Profesor en Primaria y 18% de Bachilleres en la Enseñanza Primaria).

Este personal se caracteriza por su poca estabilidad, muchos de los maestros son interinos. Además, algunos de ellos no han terminado sus estudios para ejercer la profesión. Al respecto, una de las maestras que formó parte del estudio, señala:

> "... el personal esta cambiando constantemente. En este momento la escuela, así maestros de plaza en propiedad son poquitos, hay muchos maestros interinos, y mucho maestro sin títu-

> lo, que no está preparado, por ejemplo, que en este momento apenas esta estudiando. Hay bastante gente así."

Otra maestra del estudio opina sobre la movilidad de los maestros, lo siguiente:

> "Bueno, ahora es tremendo este año como trece maestras nuevas. Somos 26 por todas. Desde hace unos años para acá cambia mucho el personal."

Y agrega su opinión sobre algunas razones que tienen los maestros para trasladarse de la escuela:

> "Piden traslado. El año pasado se pensionó una maestra y hubo un movimiento de otras que pidieron traslado. Es que a las maestras que vienen nuevas no les gusta el ambiente y encuentran muchos problemas."

Esta movilidad del personal afecta el proceso enseñanza-aprendizaje del niño, indica una de las maestras al comentar que:

> "... yo tengo un chiquito, Adolfo y un día estaba diciendo,como un comentario personal: yo todos los años he estado con un maestro diferente. ... en primer año había tenido una maestra que tenía plaza aquí, Dorotea, que se enfermó y ahora se trasladó. En segundo año no había maestro y pusieron a ese muchacho bachiller. Y yo me puse a pensar, bueno estos chiquitos que ahora están repitiendo, muchos de los problemas que tienen han sido problema del maestro, verdad?."

La satisfacción del personal docente por el trabajo que realizan en la escuela es variable, como lo indica una de las maestras participantes en la investigación:

> "... hay maestros que tienen años de años. Hay personas que se están pensionando aquí, que toda una vida han trabajado aquí. O sea se trabaja bonito, no hay problemas. Pero, si

hay mucha movilidad, por eso, porque hay maestros que se quieren ir, por diferentes razones, pero hay muchos que se quieren quedar. Por ejemplo, está Antonia que tienen 17 años de trabajar aquí, Matilde que se pensiona el año entrante, otra maestra que se pensionó este año, Ruperta, que ella no quiso que la observaran. Ella trabajó toda una vida aquí. Hay otra "Juana, que tiene 33 años de trabajar aquí."

Además agrega la entrevistada, destacando la abnegación por la labor docente de algunas "maestras viejas" "que lo dan todo por los chiquitos" (entrevista a M_1, 1998) lo siguiente:

> "A Juana le fascina preparar asambleas, preparar a los chiquitos para los bailes y es muy metida en esas cosas. Y el decir de ella es que los maestros que trabajan en otras escuelas se preparan en la Escuela San Lázaro, entonces dice: el maestro se hace en la Escuela San Lázaro. Por aquí con tanto problema de los chiquillos, el maestro tiene que ver y aprender cómo defender y cómo ayudar. Yo tengo apenas 3 años. Ella tiene 33, sabrá por qué lo dice."

7.- Caracterización de las maestras participantes en el estudio

Las dos maestras que formaron parte de la investigación tienen el tituto de Profesoras en la Enseñanza Primaria, otorgado por la Escuela Normal de Heredia. Una lo obtuvo a principios de la década del 70 y otra en la del sesenta.

La maestra M_1, como se le identificó en el estudio, también, posee un Bachillerato en Educación Primaria

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

de la Universidad de Costa Rica que data de 1 986. Su interés por perfeccionarse en la docencia, la llevó a matricularse en la Licenciatura en Primaria, que ofrece la Universidad Estatal a Distancia, pero las responsabilidades de su trabajo no le permitieron continuar la carrera. Actualmente cursa esta licenciatura en la Universidad de Costa Rica.

Esta maestra ha laborado durante 17 años en la escuela primaria, cinco de ellos en diferentes escuelas del país, sustituyendo maestras con incapacidades, nueve o ocho en una escuela privada y 4 años en la escuela urbano-marginal que nos ocupa en el presente estudio. En esta escuela M_1 ha participado como miembro del comité de evaluación y en la actualidad forma parte de un equipo de maestras tutoras que están siendo capacitadas en el uso de la computadora en el aula.

La segunda maestra que participó en el estudio (M_2), ha laborado durante 29 años en la docencia en primaria, de los cuales 25 años ha trabajado en la escuela objeto de esta investigación.

M_2 comenta acerca de otras funciones que ella desempeña además de la docencia y dice:

> "Yo pertenezco al comité de evaluación, soy coordinadora de los terceros, estoy en el comité de cooperativa."

Al ser entrevistadas las maestras que formaron parte de este estudio sobre la concepción que ellas tienen de la escuela M_2 indica:

"Bueno, yo tengo 29 años de trabajar, tengo 25 de trabajar aquí. Yo he topado con muy buena suerte aquí, porque cuando llegé había una directora con una fama tremenda de que era bravísima y yo llegué y le caí bien. Como dice don Oscar: la persona que trabaja bien, en cualquier escuela, no es que sea yo muy buena maestra, pero siempre me he dedicado a tratar de dar todo lo que yo puedo por los alumnos y es una escuela muy difícil, los chiquitos muy pobres. Uno trabaja aquí con las uñas, porque no es como en otras escuelas que uno pide material y se lo traen, aquí uno trabaja sí, como pueda.

Yo nunca he tenido problemas con padres de familia, otras maestras sí, han tenido y otras han salido en carrera, no resisten un año. Por ejemplo, Amanda, que venía de una escuela buena sí pudo, pero otra compañera, no pudo. Y después sí, con las compañeras, nos hemos llevado muy bien, a veces no falta algún problemilla, pero yo nunca he tenido ningún problema, ni con los directores, ni con las compañeras, tampoco".

Al comparar la experiencia vivida en una escuela privada con la de la escuela San Lázaro una de las maestras manifiesta su actitud hacia los niños de esta escuela y dice:

"Ah no! Yo digo que sí. Hay cosas que yo digo, este año todavía digo: ay no sé, si pasarme o qué? Porque a veces como que... es bonito porque una se encuentra que uno puede ayudar de muchas maneras al chiquito. Por ejemplo, comparándola con los grupos en que yo trabajé de que los chiquitos, todo lo tienen, tienen tanto que no lo valoran, que no lo aprecian. Es un niño muy indisciplinado pero no el tipo de niño, aquí el niño es bastante indisciplinado y tiene muchos problemas de conducta, mucho pero, no como los problemas de allá, son diferentes. Aquí uno sabe que vienen sin desayunar, que tienen muchos problemas en la casa. Ahorita en primer grado, hay un chiquito que fuma marihuana, pero es un chiquito de esos grandes que han repetido, y un día me estaba contando la maestra que a ella le llegaba olor de eso, como de los hombres

cuando toman, pero de días y se estaba... Ves, pero son... bueno... uno quiere hacer muchas cosas, pero tal vez el papá, idiay, no cree que esas cosas sean importantes. Yo he visto que el padre de aquí si uno lo sabe manejar y sabe llevarlos, es un padre que entiende y comprende los problemas de sus hijos. Depende de la forma en que uno se lo explique y lo llame, porque yo no he tenido así como problemas con ellos."

Ambas maestras del estudio coinciden en que la labor en la Escuela San Lázaro es difícil. Al respecto M_1 expresa:

> "Pienso que es bastante dura la labor aquí, porque, por ejemplo, hay mucha escasez de materiales cosas como que se descompuso el polígrafo, para recoger el patronato es bastante incómodo. El año pasado, por ejemplo, compraron dos polígrafos de esos chiquitos, entre todas dimos un poquito. Y cosas que faltan, porque si uno está con el grupo, atendiendo al grupo y uno sabe que hay que tirar exámenes, y hay que tirarlos a mano que es tan lento, entonces uno tiene que dejar a los chiquitos o sacar un ratito, o quedarse un rato para hacerlo. Pero sí yo veo que hay maestros responsables, como otros que no tanto: que faltan una y otra vez y siempre con una excusa. Y yo veo que eso en escuelas particulares no se da y yo no veo eso en maestros que tienen como más años, son más comprometidos, pero sí lo veo en maestros, así como que, están interinos."

Así también, M_2 señala que:

> "Yo lo que digo, es que es difícil trabajar como uno quisiera, avanzar más, porque uno ... si ellos tuvieran el libro, uno les dice, bueno llévese y estudie, conteste este cuestionario y va va adelantando materia. No sé, aquí uno tiene que venir y hacer todo en la pizarra, chiquitos que no pueden comprar el libro. Bueno es en lo que yo veo que es difícil. Por ejemplo si uno les pide algo, una colaboración, eso sí, los papás hacen todo lo posible. Por ejemplo, una feria, entonces

todos los papás cooperan, pero a su alcance, pero digamos si uno les pide un libro muy caro. Yo ni siquiera se los pido, porque no les voy a pedir un libro de ¢ 300 o ¢400. Yo les pedí un libro para repasar y como diez lo han comprado, y vale ¢75. Y con maestras especiales también han tenido problemas".

En la cita anterior es interesante observar dos aspectos cuando la colaboración es voluntaria y el padre puede cooperar en la medida de sus posibilidades, la respuesta es positiva. Esto se da, fundamentalmente, cuando la colaboración que se solicita se inscribe en un contexto de interacción social, tales como ferias, bingos, fiestas de fin de año. Constrasta con esta respuesta la falta de colaboración en la compra de libros o materiales de estudio.

Referente al planeamiento didáctico que realizan las maestras en el aula, M_1 señala que:

> "Es que uno planea y uno pone actividades y todo pero es diferente. Por eso digo yo que el planeamiento a veces no es así tan ... verdad? Porque uno lo hace pero a veces no está haciendo como al pie de la letra, porque a veces hay que tomar su tiempo. Y yo le digo a Tatiana, hay cosas que hay que ir muy lento, por qué va uno a correr tanto? Por ejemplo, el acento, cómo le cuesta eso a los chiquillos, entonces nosotras estamos ahora como que el chiquito reconozca cuál es la sílaba que va acentuada. Por ejemplo, yo trabajo mucho aquí en forma auditiva, entonces ellos empiezan con palmadas, y ya donde va el acento ellos hacen así ... Uno que inventa cosas así para ver de qué forma el chiquillo aprende. Con algunos se logra, pero hay que hacerlo mucho, para qué uno los va a poner en el cuaderno para que hagan, si uno sabe que no ...., pero cuesta. Entonces hay muchas cosas y el detenerse y son

básicas. Pero a veces uno se pone a ver que los chiquillos hacen cada cosa ... y vuelvo yo con Tatiana: "ay Tatiana vieras que los chiquitos, tal y tal cosa"... —"Vieras que los míos también." Entonces yo les digo: bueno es lo vamos a volver a retomar y a hacer más énfasis en eso."

Para M$_1$ el planeamiento es un proceso muy importante que ayuda a la organización del proceso enseñanza - aprendizaje.

> "... la organización es parte importantísima del curso... uno en muchos casos puede llegar a la clase sin planeamiento pero a improvisar eso es lo peor que puede haber, verdad?"

También considera que el orden y la organización contribuye a establecer el ambiente del aula, a fin de motivar los estudiantes en el aprendizaje.

> "Orden y organización, sí y el orden por ejemplo con los chiquitos verdad? de que, este, por ejemplo el hecho de que vos vas a empezar algo entonces empezarlo hasta que todos los niños estén sentados, tranquilos, prestándose la atención que debe, verdad? Porque si vos comenzás todo cuando están conversando, pues nadie te va a entender, o sea, es, son cosas que cuestan, verdad?, son cosas que cuestan y aveces la primera parte de la mañana es la más bonita para trabajar con ellos porque uno logra, ahí es donde uno ve que es donde más le rinde el tiempo, porque vienen fresquitos y vienen como tranquilos y entonces todo lo que uno pueda hacer en esa primera parte yo digo que es lo que más le vale a uno, verdad? Ya después, cuando van a recreo y viene otra parte, tal vez pueda ser una parte que ellos tienen que terminar el trabajo, pero cuesta mucho cuando ya después de eso se va a iniciar otro, otro tema, otra actividad. Entonces ahí cuesta mucho que uno, este; o sea ese orden y esa organización para que el chiquito pueda, pueda..."

Otro aspecto que M_1 considera de mucha importancia, es la actitud del maestro hacia los niños y al respecto dice:

> "la actitud que asume ante los niños, ante los alumnos, o sea que asuma una actitud de responsabilidad, verdad de que el niño sienta que ese maestro que tiene ahí es una persona que siente deseos de enseñarlo, que siente ganas verdaderas de que el chiquito aprenda. Esa es una actitud importantísima verdad? Después también de que le guste, que el maestro se sienta se sienta identificado con todo lo que va a hacer en la clase, verdad? Que no vaya a llegar todo lleno de pereza, verdad porque eso es lo que le va a transmitir al chiquito. O sea esa, a mí me parece que esa actitud de responsabilidad y de deseos de, de hacer las cosas bien es lo que uno le va a transmitir, el maestro, aparte también de la seguridad que tiene que tener el maestro de lo que él, de lo que él sabe sobre ese tema verdad. Que el chiquito se dé cuenta de que el maestro domina eso y que puede hacerlo, aunque a veces no es fácil, verdad, porque hay cosas que uno tiene que saber tanto que, pero yo creo que eso es muy importante."

8.- Caracterización de los niños

En este apartado se describen los niños investigados en cuanto a la movilidad que ofrecen como población escolar, algunas características de su conformación familiar y de sus condiciones de niños urbano-marginales o repitientes.

Movilidad de esta población escolar

Como ya se indicó anteriormente, la investigación se inició en el año 1 986 en dos aulas de primer año con 58 estudiantes, 28 y 30 respectivamente en las aulas Nº 1 y Nº 2.

Al analizar la población del año 87 con respecto al 86, encontramos que: son alumnos nuevos en este año, el 33% de los estudiantes en el aula Nº 1 y el 37% en el aula Nº 2.

Doce niños, que contituyen el 43% de los niños del grupo M_1 y una cifra similar en el grupo M_2, no están este año: un buen número de ellos salieron de la escuela, otros reprobaron y otros fueron trasladados a un aula diferenciada.

Una situación parecida se da en el análisis del año 88 con respecto al 87: son alumnos nuevos el 49% de los niños del aula 1 y el 46% del aula 2.

De igual manera, en el año 88, salen alrededor del 40% de los niños de cada clase, por las mismas causas ya apuntadas. Nótese que estos porcentajes nos indican gran movilidad en la población de ambos grupos. (Hay testimonios de las causas de la movilidad en entrevistas de maestros).

Además de los movimientos descritos a partir del análisis global de año a año, también hubo movimientos durante el mismo año. Por ejemplo en el año 87, de

una matrícula inicial de 60 alumnos, 30 niños en cada aula NQ 1 y NQ 2, se reduce el grupo a 50 estudiantes a fin de año; 24 y 26 respectivamente. Igual caso se pudo detectar en el año 88, en el cual se inicia con 35 estudiantes en cada grupo y, ya en junio, cuentan con 29 y 28 respectivamente.

De acuerdo con la opinión de las maestras, la inestabilidad que poseen estas familias en materia de vivienda y en lo laboral, son las principales causas de estos altos números en los movimientos de la población de cada clase. Conviene destacar que con esta inestabilidad en la población escolar, ni la escuela, ni las mismas maestras pueden asegurar continuidad en la labor educativa que emprenden con sus alumnos.

Conformación familiar

Por considerarse inecesario para el análisis global de las condiciones familiares que se hará en este apartado, algunas veces no se incluyen datos puntualizados por año.

Características particulares de la conformación familiar de la población estudiada llaman la atención: tomando como ejemplo la información correspondiente al año 86, forman parte de un hogar sin padre el 54% de los niños del grupo 1 y el 35% del grupo 2.

Según la opinión de una maestra, en ocasiones las

uniones de las madres con nuevas parejas se asumen en el núcleo familiar con facilidad. Los "padres sustitutos" que se originan de tal situación son asimilados por los niños.

La apreciación anterior se manifiesta en los siguientes casos:

Invest.: ¿Eduardo?

M_1: Sí está este año.

Invest.: ¿Cómo ha seguido de salud ese chiquito?

M_1: Bueno yo lo veo muy bien.

Invest.: Ya no esta hinchadito?

M_1: Ya está casi normal, como él era. Muy inteligente es Carlos Eduardo, muy cumplido, siempre está en tratamiento con el papá y la mamá. El papa no es el verdadero papá y para Carlos Eduardo, él es como el verdadero papá.

Invest.: ¡Que interesante! El nuevo papá aquí hemos visto que asume un papel de papá, es decir se integra.

M_1: Sí, así es, aparte de que él habla del papá... él ha venido aquí. El otro día vino porque Carlos Eduardo, está perdiendo la vista, entonces hay que sentarlo así como muy cerquita, y entonces me dice, que le hiciera el favor de ponerlo más cerca, porque ellos veían que se agachaba para leer."

En otra oportunidad se comentó:

Invest.: ¿Qué sucedió con la mamá de Walter?

M_1: Yo ahorita no sé, pero el año pasado, una vez ella llegó llorando contándome un montón de cosas. Y ella siempre me decía, que el papá es muy exigente con Walter, pero ya la última vez me contó

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

que no, que el papá de Walter no era su verdadero padre, pero que Walter siempre lo venía como el papá. Pero era un hombre muy grosero con Walter y lo trataba muy mal.

Invest.: ¡Qué pecado, porque él estaba muy identificado con el papá!... yo me lo encontré ahí en el super vendiendo lotería con él...

M_1: Sí, ahí trabajan los papás vendiendo lotería."

Otra situación que se da con frecuencia en estos hogares, es que el hecho de que las funciones propias de los padres son asumidas por otros miembros de la familia.

Fragmentos de entrevistas realizadas dan cuenta de ello:

Invest.: ¿En qué trabaja la mamá de Shirley?

M_1: La mamá trabaja en una fábrica y ella vive con los abuelitos, por ejemplo, a las reuniones quien ha venido es el abuelito.

Yo me tengo que entender con el abuelito, que no es lo mismo, porque él viene a recoger la nota y ni me pregunta. ¿le va bien, a Shirley? Le va bien. Es una chiquita, es buena pero, necesita como una ayudita.

Invest.: ¿Vicent?

M_1: También, Vicent está.

Invest.: Vicent vive con los papás?

M_1: No. Vicent vive con la mamá. La mamá se separó de él. Digamos que ahora es la tía la que se encarga. Vive con la mamá, pero ella no se hace responsable,

es la tía. Vicent trabaja muy bien en español y en ciencias., estudios sociales y matemática le cuestan. A veces cosas sencillas como sumar 5 más 6, él se equivoca.

Invest.: Milena ¿Terrible siempre?

M_1: Milena, ah qué Milena más conversona! Milena es tremenda.

Invest.: Con quién vive?

M_1: Vive con la mamá y la abuelita. Pero la que se entiende con ella es la abuelita. La abuelita es la que está en la casa y es con la que pasa Milena. La mamá viene por la nota y eso nada más.

Invest.: Sí se da mucho eso, que los abuelitos están asumiento un papel, mientras que las mamás trabajan.

M_1: Sí, lo que pasa en la casa de Milena, yo me he dado cuenta, que la mamá de Milena es para la abuelita todavía como una chiquita, Esa señora no se ha podido independizar."

Por todo lo expuesto anteriormente, la estructura familiar tradicional, con un núcleo integrado por padre - madre - hijos está evidentemente modificada. El maestro deberá ser consciente de este hecho para poder establecer una adecuada interrelación escuela - familia y para aquilatar en términos reales el tipo de concurso que estas familias pueden brindar al proceso educativo escolar que viven sus hijos.

La participación de los padres en labores consideradas socialmente como de dudosa condición moral, en trabajos muy inestables; en incidentes con la policía en problemas de alcoholismo, drogadicción y hasta la

cárcel, hacen que muchos de estos niños se vean rodea-
dos por entornos familiares problemáticos.
Además de los testimonios presentados en el apartado
que se ocupó de la caracterización de la escuela, se
transcriben algunos a continuación:

Invest.: ¿Rosa Quesada?

M_1: Está también. Rosa vive con la abueli-
ta. La abuelita se la quitó a la mamá
porque es alcohólica. Yo quería con-
sultarles. Por que la abuelita quiere
que yo haga una carta para llevarla al
Hospital de Niños, paraatención psico-
lógica. Yo le dije que sí, pero des-
pués me puso a pensar, cómo voy yo a
hacer una carta de referencia, si yo no
veo nada así como especial con Rosa.
La abuelita dice que en la casa sí,
pero yo no sé...

En otra oportunidad un comentario de la maestra se
refiere a lo apuntado:

"Esa familia vive bien, pero aquí todos saben
que aquel señor al que le dicen "amiguito" es
topador, ha estado en la cárcel. Dicen que en
esa casa a veces pasan unas trifulcas tremen-
das cuando llega la policía.

Sin embargo, él es un padre muy preocupado y
cooperador. Por ello hasta lo eligieron como
miembro del patronato de la escuela."

También se manifestan, en pocos niños, como evidencia
real de la situación económica que sufren las familias
en su condición de urbano - marginales, problemas de
alimentación y falta de higiene.

La repitencia

La repitencia es un elemento que se presenta con porcentajes considerables en estas salas de clase. En el año 1 986 eran repitientes el 29% de los niños del aula 1 y el 20% del aula 2. En el 87 estos porcentajes bajan al 8% para el aula 1 y suben al 25% para el aula 2. En el año 88 la situación es similar, aunque se evidencia con mayor énfasis en ambos grupos, debido a que en este año, se eliminó, en la escuela, una sección de tercer nivel. Los porcentajes en este caso son del 23% para el grupo Nº 1 y del 29% para el grupo Nº 2.

Conviene aclarar que en la mayoría de los casos los repitientes provienen de otras secciones de la misma escuela o de otras escuelas y que alrededor de un 6% de los niños que ya no asisten a estas aulas fueron reprobados por alguna de las maestras en estudio.

Varios de los niños repiten más de una vez el mismo nivel. De acuerdo con el criterio de las maestras, esta situación se da con mayor énfasis en primer grado. Muchas veces estos niños que repiten sin esperanza se convierten en desertores del sistema escolar.

El caso de Mario ilustra esta situación:

Invest.: Mario ¿y qué pasó con Mario?

Instituto de Investigación
para el Mejoramiento de
Educación Costarricense
Facultad de Educación

M_1: El se había salido el año pasado. Mario decidió salir, pero yo creo que era como de aburrido de lo grande que era ya de edad. Ya tenía 12 años y todavía estaba en segundo grado, Mario vive con la mamá y la mamá tiene problemas mentales, siempre la están pasando al psiquiátrico. Entonces Mario tenía un montón de problemas, a veces no venía porque tenía que quedarse cuidando a los hermanos y a veces pasaba una semana y no venía y ya después llegaba la mamá explicándome. El repitió primero varias veces. El año pasado al principio iba bien, claro no tan bien, porque yo digo que estos chiquitos tienen sus limitaciones.

Invest.: Y él tiene otros hermanitos aquí en la escuela, que están viniendo o no tiene más hermanitos?

M_1: Yo sé que tiene más hermanos y mayores, pero no sé si están en la escuela. El año pasado el problema se presentó porque se quedó sin zapatos, entonces ya la mamá me dijo que no, que ya estaba muy grande, que él sin zapatos no venía a la escuela. Se le buscó zapatitos, porque el presidente de la clase le compró los zapatos. Resulta que vino, dos días y ya se retiró y no volvió."

En el testimonio anterior se hace evidente la complejidad de situaciones que rodean al niño repitiente. Sería muy útil para el maestro conocerlas con amplitud.

Conviene aclarar que en algunos casos la actuación de una de las maestras frente al fenómeno de la repitencia contribuyó a que se diera un cambio en el estado de continuidad que la repitencia adquiere en estos contextos.

Ejemplo de ello encontramos en el siguiente fragmento de entrevista:

M_1: Si porque ustedes se dieron cuenta de estos niños qué grandotes son. Marcos con más de 11 años.

Invest.: "Si lo que sucede es que repiten varias veces el mismo grado."

M_1: Bueno, es eso que vos decís, que repiten mucho los chiquitos. Yo veo que son niños como muy problemáticos, y fue lo que yo sentí. Como algo de fracaso. Sin embargo a veces se supera. Por ejemplo, el caso de Marcos. Yo a Marcos lo siento que él se quedó en matemática. Y yo le dije que tenía que estudiar y me dice: "y me pasaría como a Nadia que estudió mucho y ganó." Si, si estudiás mucho podés ganarlo y seguir adelante. El se alegró mucho de saber que tiene una oportunidad.

Invest.: Y está preocupado por aprovechar esa oportunidad.

M_1: Yo sentí que sí, vieran cómo se alegró de ver que no se había quedado en todo sino que tiene una oportunidad; sólo una materia. Yo pensé, si yo lo dejo en Estudios Sociales, de dónde va a coger cuadernos para estudiar, porque él no tiene cuadernos de Estudios Sociales como otros chiquitos; él escribe en el mismo cuaderno, se le terminó el cuaderno y él lo botó. Eso es lo que yo digo que ellos tienen como una sensación de fracaso. Y por eso se alegró tanto al saber que podía pasar el grado.

Invest.: Si, parece importante que el maestro conozca la situación de la población que atiende para que realmente pueda entender qué pasa con esos niños.

M_1: Si, tampoco es que uno le va a regalar la nota, pero tal como Marcos, yo he visto que él puede, pero es más como de vagabundería, como que en la casa no le exigen o la mamá no se preocupa."

En el caso de Marcos fueron determinantes para su progreso las actitudes de la maestra que comprende al entorno en que él se desenvuelve y valora razonablemente el esfuerzo que es capaz de hacer.

Otra manifestación del fenómeno de la repitencia, en esta escuela, es el hecho de que esta condición se acentúa en ciertas familias, en las cuales todos los hijos que asisten a la escuela son reprobados una o más veces en el nivel que cursan.

En el testimonio que se incluye a continuación, se hizo un comentario al respecto:

"$Invest._1$: De Robert sí nos acordamos bien porque estaba de primero, uno morenito.

M_2: Robert se quedó.

$Invest._1$: ¿Vos conociste la familia?

M_2: A la mamá, vivían solos también, con la mamá. Ahora tengo a la hermanita de Robert, que está repitiendo tercer. año.

$Invest._1$: ¿Viene la mamá aquí a la escuela?

M_2: Sí, pero casi no viene esa señora, cuesta. Un día de estos la mandé a llamar y no ha venido.

$Invest._2$: Eso se da mucho, verdad, Tatiana? Que hay una familia que repite uno y repite el hermanito y repiten los otros.

$Invest._1$: Y ya le ha pasado eso que dice $Invest._2$, con otros chiquitos? Díganos que ya usted conoce que hay varios hermanitos que están repitiendo?

M_2: Ah sí, aquí hay casos, se acuerda de aquel muchacho Kenneth Ese todos los hemanos, pero todos están en primero. Y ahora ya Kenneth lo pudieron meter en aula diferenciada."

Como puede notarse en los datos consignados anterior-
mente, el fenómeno de la repitencia constituye, en
términos de escuela, otro de lo elementos problemáti-
cos que rodean al niño estudiado; el cual en muchos
casos, agrega a su condición de urbano marginal la
condición de repitiente. Estado este que tiene conno-
taciones particulares y negativas para el mismo niño,
el maestro, las autoridades escolares y los padres.
Sin temor a la equivocación puede afirmarse que estos
niños han experimentado la sensación de fracaso que
acompaña a la reprobación escolar. Este hecho fue
percibido por una de las maestras quien en una oportu-
nidad lo comentó:

> "... Estos niños tienen como una sensación de fracaso..."

Es evidente que los porcentajes de repitencia presen-
tados son prueba de que un considerable número de
niños ha mostrado incapacidad para aprender dentro de
los requerimientos de este sistema escolar.
Si la responsabilidad es de la escuela, de las fami-
lias, de las características personales del niño, o de
la conformación urbano - marginal de la comunidad de
la cual provienen, son puntos de discusión que merecen
en profundo análisis.

III- DESCRIPCION DE LA INTERACCION VERBAL EN EL AULA

El propósito de este apartado es brindar un análisis del lenguaje utilizado por la maestra y por los niños en la clase.

Para tal efecto, para lograr mayor claridad y una mejor ilustración que facilite la comprensión de este trabajo, se presentan cuadros en los que se resumen resultados de la aplicación de las taxonomías expuestas en el capítulo de "Procedimientos Metodológicos."

Como se indicó, también en ese capítulo, la tipificación que se hace del lenguaje, se basa en el criterio de la función que desempeñe, de tal manera que se hablará de un lenguaje control (aquel cuya función es controlar la disciplina de la clase), un lenguaje guía (el que se utiliza para dar instrucciones), un lenguaje académico (el que se utiliza para exponer o preguntar sobre el contenido académico), etc. Además, en algunos casos se establecen subcategorías.

Los cuadros en los que se brinda esta información ofrecen, para cada tipo de lenguaje contemplado en la taxonomía, el porcentaje de sesiones observadas en las que ocurre y su promedio de ocurrencia por sesión.

Para cada una de las taxonomías se exponen cuadros que informan sobre la situación de cada grupo y de cada año observado (1986 - 1987), y cuadros globales de la situación de los grupos en conjunto.

La presentación de los resultados aparecerá en el siguiente orden:

1.- El lenguaje de la maestra en interacción con los niños.

2.- El lenguaje de los niños en interacción con la maestra.

3.- El lenguaje de los niños en interacción con otros niños.

1.- El lenguaje de la maestra en interacción con los niños.

1.1 El lenguaje de la maestra en la interacción con los niños del grupo M[1]. (Ver cuadro Nº 4)

- Considerados conjuntamente el lenguaje guía y el lenguaje control, corresponden al 67% (1986) y 58% (1987) de las intervenciones totales de la maestra, lo cual indica que más de la mitad de sus intervenciones se ubican en estos rubros.
- El lenguaje de la maestra, relativo al desarrollo de contenidos académicos ocupa un 29% (1986) y un 37% (1987) del total de sus manifestaciones.
- En relación con el lenguaje académico, el

que más se expresa en la clase es el que se hace en forma de preguntas (20%) en cada año).

- Un 3% (1988) y un 5% (1987) del lenguaje de la maestra se refiere a aquellas ocurrencias en las que se da retroalimentación al niño sobre su trabajo académico.
- En un 30% (1986) y un 71% (1987) de las sesiones observadas hubo lenguaje de interrupciones, con un promedio de 2 y 3 por sesión. La diferencia tan marcada de los porcentajes anotados, en opinión de las investigadoras podría ser el producto de una mayor atención a este rubro durante el segundo año de observación y no necesariamente reflejar una diferencia real.
- El lenguaje personal social de la maestra es el que ocurre con menor frecuencia en este grupo (1% en cada año).

Cuadro Nº 4. Lenguaje del maestro en interacción con los niños. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y de sesiones observadas en que se presenta- y su promedio de ocurrencias por sesión.

Grupo M.1.

FUNCIONES DEL LENGUAJE			% Lenguaje N = 627	% sesiones N = 20	X ocurrencias	% lenguaje N = 1205	% sesiones N = 24	X ocurrencias
			1986			1987		
CONTROL		orden	22	90	8	16	88	9
		amenaza	1	20	1	1	29	1
		regaño	6	50	4	3	54	2
		estímulo	0	0	0	0	16	0
		normativa social	4	55	2	2	46	2
		T O T A L	33	90	8	22	88	9
GUIA			34	95	12	36	100	10
ACADEMICO	EXPOSITIVO	informativo	6	60	3	12	96	6
		pre-reflexión	0	5	0	0	16	0
		evaluativo	3	40	2	5	75	3
		S U B T O T A L	9	60	3	17	96	6
	INTERROGATIVO	repetición	12	80	5	12	88	7
		complementación	6	50	4	4	71	3
		pre-reflexión	2	20	3	4	54	4
		S U B T O T A L	20	80	5	20	88	7
		T O T A L	29	80	5	37	96	7
Personal social			1	30	1	1	17	2
Interrupciones			2	30	2	4	71	3

1.2 El lenguaje de la maestra en interacción con los niños del grupo M². (Ver cuadro Nº 5)

- El lenguaje guía y el lenguaje control en conjunto, corresponden a un porcentaje que está por encima del 60% del lenguaje total de la maestra (64% en 1986 y 67% en 1987).
- El lenguaje académico aparece en el 31% (1986) y 27% (1987) de las instancias de lenguaje de la maestra. Se observa, también en este grupo, mayor frecuencia de lenguaje académico en su manifestación de interrogación.
- En relación con el lenguaje del maestro para evaluar el trabajo académico del niño, éste ocurre en un 6% y en un 4% del total de sus intervenciones.
- En el 55% (1986) y 64% (1987) de las sesiones observadas se manifestaron interrupciones.
- El lenguaje de la maestra referido a asuntos personales y sociales, es el que menos expresión encuentra en esta clase.

Cuadro Nº 5. Lenguaje del maestro en interacción con los niños. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y de sesiones observadas en que se presenta- y su promedio de ocurrencias por sesión.

Grupo M.2.

FUNCIONES DEL LENGUAJE			% Lenguaje N = 627	% sesiones N = 20	X ocurrencias	% lenguaje N = 1205	% sesiones N = 24	X ocurrencias
			1986			1987		
CONTROL		orden	17	90	6	23	100	9
		amenaza	2	40	2	4	50	3
		regaño	5	65	3	0	6	0
		estímulo	1	20	2	0	0	1
		normativa social	1	30	2	0	6	1
		T O T A L	26	90	6	27	100	9
GUIA			39	100	11	40	95	13
ACADEMICO	EXPOSITIVO	informativo	4	70	2	9	64	5
		pro-reflexión	1	20	1	0	0	0
		evaluativo	6	50	3	4	59	3
		S U B T O T A L	11	70	3	13	64	5
	INTERROGATIVO	repetición	12	85	5	9	64	5
		complementación	6	55	4	4	45	4
		pro-reflexión	2	30	2	1	27	2
		S U B T O T A L	20	85	5	14	64	5
		T O T A L	31	85	5	27	64	5
		Personal social	1	20	1	0	10	2
		Interrupciones	4	55	2	5	64	3

1.3 El lenguaje de las maestra en interacción con los niños. Resultados globales de los grupos observados. (Ver cuadro NO 6)

En los comentarios de este cuadro, que da resultados globales de los dos grupos observados, en cada uno de los tipos de lenguaje se añaden testimonios de la clase, que confirman y ejemplican lo mostrado.

Además, en los casos pertinentes, cada categoría como totalidad se expone con sus subcategorías.

- Según los datos se tiene que el tipo de lenguaje más utilizado por las maestras es el Guía. Ocupa un 37% del total de intervenciones, su promedio de ocurrencia por sesión corresponde a 12 y aparece en el 98% de las sesiones observadas.

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

Cuadro Nº 6. Lenguaje del maestro en interacción con los niños. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y de sesiones observadas en que se presenta- y su promedio de ocurrencias por sesión.

Grupos M.1 y M.2

		Años 1986 - 1987		
FUNCIONES DEL LENGUAJE		% lenguaje N = 3290	% sesiones N = 86	X ocurrencias
CONTROL	orden	19	92	8
	amenaza	2	35	2
	regaño	3	43	3
	estímulo	1	16	0
	normativa social	2	34	2
	TOTAL	27	92	8
GUIA		37	98	12
ACADEMICO EXPOSITIVO	informativo	8	73	4
	pro-reflexión	0	10	0
	evaluativo	4	57	3
	SUBTOTAL	12	73	4
ACADEMICO INTERROGATIVO	repetición	11	79	6
	complementación	5	56	3
	pro-reflexión	3	34	3
	SUBTOTAL	19	79	6
	TOTAL	31	79	6
Personal social		1	19	2
Interrupciones		4	56	3

Algunas evidencias de la abundacia del lenguaje guía en esas aulas se manifiestan en los registros que continúan:

Evento : Los niños están terminando de elaborar un dibujo sobre el Día del agricultor.

M_1: "Vamos terminando el dibujo, póngale el nombre.
Cuando pongan el nombre, pongan los dos apellidos".

Evento : Formación de conjuntos en Matemática

M_1: "Yo lo que dije que cuenten de 1 en 1 pasando la paleta."

"Vamos a formar un conjunto de ocho elementos."

"Rápido. Vamos a sacar ese conjunto de ocho elementos, ya."

Evento: Aplicación de un examen de Estudios Sociales

M_2: "Dice la primera parte: Marque con una X los niños que están vestidos para venir a la escuela."

"Obsérvenlos bien, quiénes están vestidos para venir a la escuela."

"Observen cómo estan vestidos esos niños. Pónganle una X. No veo la X".

"Pónganle la X a los que están vestidos para ir a la escuela."

"¿Ya le pusieron la X.?"

Obsérvese que la reiteración de la orden es un recurso cotidiano en estas aulas. Esto podría estar contribuyendo a perpetuar la situación como un hábito y a propiciar la

dependencia del niño hacia la instrucción inmediata por parte del maestro.

- El segundo lugar en ocurrencias le corresponde al lenguaje control. Se expresa en el 27% de las invervenciones de la maestra, con un promedio de 8 ocurrencias por sesión y en el 92% de las sesiones observadas.

En relación con las subcategorías del lenguaje control se nota lo siguiente:

LENGUAJE CONTROL
Grupos M.1 y M.2
1986 - 1987

SUBCATEGORIAS	
Orden	19
Amenaza	2
Regaño	3
Estímulo ±	1
Normativa social	2
T O T A L	27

Respecto de estas subcategorías y de los testimonios subsiguientes, debe tenerse en cuenta que el tono de la expresión es, muchas veces, el rasgo definitorio y que en esta investigación no se reproducen las transcripciones con el uso de alfabéticos fonéticos, lo cual hace imposible marcar los tonos.

Dentro del lenguaje control, el de mayor

frecuencia es el que toma la forma de orden. Aparece con un promedio de 9 veces por sesión y se manifestó en el 93% de las sesiones observadas.

Los siguientes testimonios ilustran esta función del lenguaje:

Evento : Formación de decenas y centemas

M_2: "¿Qué está haciendo usted con el cuaderno abierto?.

Los chiquitos que están haciendo otras cosas no pueden aprender esto."

Evento : Dibujo libre de un paisaje con contenido cultural.

M_1: "¿Usted está hable y hable y no ha terminado su trabajo?"

M_1: "Hay chiquitos que se dedican a la conversadera y deben de estar pintando los dibujitos."

Evento : Dictado

M_1: "Todavía Henry no se ha dado cuenta que vamos a trabajar en el dictado" (Tono de orden)

M_1: "Roberto no ha puesto lápiz en ..." (Tono de orden)

M_1: "¡Erica!" (Tono de orden)

M_1: "Mario, guarde la comidita." (Tono de orden)

M_1: "¡Juan José! Ahora no va a escribir nada" (Tono de orden)

M_1: "¡Melania!" (Tono de orden)

El control en forma de regaño se expresa con

un promedio de 3 ocurrencias por sesión y aparece en el 43% de las sesiones observadas.

Los siguientes son ejemplos de tal modalidad:

Evento : Dibujo libre sobre el Día del Agricultor

M_1: "Laura ¿qué es lo que estás haciendo? No has hecho nada. Quiero ver algo."

Evento : Exposición de los dibujos sobre el Día del Agricultor".

M_1: "Jimmy, usted siempre viene a dar quejas pero no se ve usted mismo".

Evento : La escritura de los múmeros de 1 al 10.

M_1: John, "Vaya a su lugar. Ya vamos a empezar con lo de siempre - se me sienta."

Evento : Trabajo escrito empleando como guía el texto de Matemática.

M_2: "¿Qué le pasa a usted?. ¿Qué le pasa a usted?"
"Ustedes no son así, apenas viene alguien, se comportan como monos."

Evento : Copia de sílabas, escritas en la pizarra.

M_2: "Luis Antonio, que chiroteadera"

"Usted no se ría" dirigiéndose a otro estudiante.

Evento : Copia de la pizarra.
Ante niño que conversa en desorden, la maestra expresa:

M_2: ¡Cállese! ¡Si sigue así nunca va a salir de aquí y nunca van a llegar a ser nadie!

Obsérvese que los ejemplos conceptualizados como lenguaje de regaño, tienen un tono de censura que va en detrimento de la autoestima del niño.

El lenguaje de control en forma de amenaza y el de normativa social aparece, cada uno, con un promedio de 2 ocurrencias por sesión y en el (34% y 35%) de las sesiones observadas.

Considérense, para una mejor interpretación del lenguaje de control de normativa social, los siguientes testimonios:

Evento : Práctica de adiciones

Ante quejas de los niños:

M_1: ¿Qué es eso? ¡Un hombre no le puede pegar a una niña! Ustedes saben cómo se llaman esos hombres. Los hombres así se llaman.....

Niños : ¡Cobardes!

Evento : Trabajo independiente

Los niños se prestan materiales entre sí. La maestra observa mientras revisa pupitre a pupitre y expresa:

M_1: -¿Cómo se dice cuando alguien me presta algo?

Niños : -¡Gracias!

M_1: ¿Y si pedimos?

Niños : ¡Por favor!

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

M_1: ¡No se debe arrebatar ni coger sin permiso las cosas!

Evento : Copia de la tarea

Ante el silbido de un niño:

M_1: ¿Quién silbó así?

Efrén, respetemos, ¡estamos en la escuela!"

Evento : Copia de trozo sobre el 15 de septiembre.

Ante quejas de un niño, sobre otro que está comiendo.

M_1: Usted sabe que no se come en clase.

Eso lo requetesabe desde el año pasado."

Evento : Ejercicio de práctica de conjuntos, empleando paletas.

La maestra (M_2) se acerca al pupitre de Julia para explicarle la resta, utilizando las paletas que tiene sobre su pupitre y le dice:

M_2: "¿Y las uñas pintadas? ¡Dígale a su mamá que se las quite!"

Evento : Copia de oraciones de la pizarra.

Los niños copian las oraciones de la pizarra, M_2 se acerca a Sergio y le dice:

M_2: "Tápese la boquita para toser."

Al fin de ilustrar el lenguaje de control de amenaza se ofrecen los siguientes testimonios:

Evento : Aplicación de un examen de ciencias.

Algunos niños conversan y caminan alrededor del aula mientras M_2 sale fuera del aula a buscar algunos exámenes de Ciencias que le hacen falta. Al ingresar, de nuevo al aula le dice a un grupos de alumnos que conversan:

M_2: "¿Qué es lo que pasa con ustedes que no entienden?"

"El que está conversando no le doy el examen y le pongo un cero."

Evento : Copia de un trozo.

Los niños se encuentran copiando un trozo de la pizarra.

M_2: "¡Shshsh! sshh! Fermín, veo que no ha terminado. El que no termine no va a salir a recreo. Porque usted va por el segundo renglón y ya otros terminaron. Si alguno tiene que ir al servicio, no va."

Evento : Copia de un problema de Matemática.

Algunos niños copian el problema de la pizarra y otros no.

"Voy a ver quién no está trabajando, voy a ver."

A los niños que no están copiando les dice:

"Qué chiquitos más desobedientes, al que esté hablando le voy a a quitar la hoja, eso se va a sacar".

Conviene destacar que, en la mayoría de los casos, el lenguaje de control con amenaza no produjo los resultados deseados en la conducta de los niños, ni tampoco se concretó en acciones de las maestras.

Es importante anotar, que entre el lenguaje

control y guía, ambos referidos a aspectos directivos de la clase, se ocupa el 63% de las intervenciones de las maestras.

El lenguaje de la maestra referido al desarrollo de contenido académico, ocupa un 31% del total de intervenciones orales de las maestras. De ésta, un 12% se expresa en forma de exposición y un 19% en interrogación.

El lenguaje académico tiene un promedio de 6 ocurrencias por sesión y aparece en el 79% de las sesiones observadas. Este dato pareciera indicar que hubo sesiones en las que esencialmente hubo control y guía.

Obsérvese que una lección en la que el maestro no entra en materia, ni es claro para el niño lo que aprende, no puede despertar tampoco su interés por el aprendizaje. El proceso de la comunicación didáctica se ve fuertemente interferido por el propio maestro.

Para analizar más detenidamente el lenguaje académico, con el fin de observar si promueve la mera reproducción del contenido académico o su elaboración, se integran elementos de las categorías exposición e interrogación en dos nuevas categorías.

LENGUAJE ACADEMICO
1986 - 1987

REPRODUCCION		ELABORACION	
SUBCATEGORIAS	%	SUBCATEGORIAS	%
Exposición informativa	8	Exposición pro-reflexión	0
Interrogación de repetición	11	Interrogación pro-reflexión	3
Interrogación de complementación	5		
T O T A L	24	T O T A L	3

Un 24% corresponde a lenguaje que propicia la reproducción del contenido académico impartido y sólamente un 3% conduce al niño a su propia reflexión, a establecer juicios o inferencias o a aplicar el contenido a situaciones nuevas.

Algunos registros en los que se observa el lenguaje de reproducción son:

Evento : Revisión de un ejercicio sobre la letra del abecedario, que se encuentra escrito en la pizarra.

M_1: "Muy bien. ¿Cuál es el nombre de esta letra?"

Coro: "eme"

M_1: "Vamos a leerlas todas." Los niños repiten las letras en coro.

M_1: "Si hay letras mayúsculas hay que _____."

Coro: "respetarlas

M_1: "Pero, revisando las tareas me encuentro letras que las pusieron sin _____."

Coro: "mayúsculas"

Evento : Resolución de un problema del área de Matemática.

M_2: "¡Minor! Lea el problema."

Minor lee el problema.

M_2: ¡Muy bien! ¿Cuántas personas se montaron en el primer pueblo?"

Coro: "44"

M_2: "¿Qué ponemos en el planteo?"

Coro: "44"

M_2: "Qué subió al tren?"

Coro: "personas"

M_2: "¿Cuántas subieron en la primera parada?"

Coro: "44"

M_2: "¿Cuántas subieron en la segunda parada?"

Coro: "11"

M_2: "¿Cuántas subieron en la tercera parada?"

Coro: "12"

M_2: !¿Qué se formó?"

Coro: "Seis decenas y siete unidades".

M_2: "¿Cuántas personas subieron en total?"

Coro: "67"

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

Algunos testimonios sobre el uso de lenguaje elaboración son:

Evento : Las señales de tránsito.

A partir de un acontecimiento fortuito, como fue el paso de una ambulancia cuya sirena sonaba pidiendo vía, la maestra, conduce a los niños a elaborar una hipótesis de lo que pudo haber pasado. Aprovecha la circunstancia para integrarla al tema.

M_2: "Pasó una ambulancia. ¿Qué pasaría?

Un niño: -Un accidente.

M_2: -Sí, seguro los señores no tuvieron cuidado con las señales de tránsito y ocurrió un accidente.

Los niños continuaron elaborando hipótesis.

Evento : Formación de conjuntos.

Los niños forman conjuntos con unas paletas. Para formar conjuntos pide que dejen 18 paletas afuera.

M_1: "¿Si teníamos 20 paletas, y necesitamos ahora sólo 18, qué tenemos que hacer?"

Niños responden en coro.

M_1: "Sí, le quitan dos."

Ahora formen, con ese conjunto, todos los conjuntos de 9 que les salgan.

Evento : Resolución de problemas

Están resolviendo problemas, pasan los del comedor repartiendo bananos para los niños. La maestra aprovecha para preguntar.

M_1: —Si las muchachas del comedor reparten en esta clase 25 bananos, ¿cuántos bananos sobran? Entonces se empieza por determinar cuántos están presentes y a hacer las operaciones del caso.

La evaluación sobre lo académico ocupa un 4% del lenguaje de la maestra, con un promedio de 3 ocurrencias por sesión y aparece en el 57% de las sesiones observadas. Esta retroalimentación puede ser positiva o negativa.

Algunas muestras lo ilustran:

Evento : Trámite de inicio del día.

Ante un trabajo que le enseña un niño, la maestra responde

M_2: —¡Ve, qué lindo!

Evento : Lectura

La maestra toma lectura oral, en público a los niños.

M_2: ¡Jorge, qué feo que está leyendo! ¡A ver, lea más seguidito!

Evento : Formación de palabras con sentido.

M_2: ¡Ronald, qué letra más fea!

El lenguaje de otros trámites ocupa el 4% del lenguaje de la maestra, con un promedio de 3 ocurrencias por sesión y aparece en el 56% de las sesiones observadas.

Esta modalidad se ejemplifica en el siguiente registro:

Evento : Copia de la tarea.

Están copiando la tarea y, de pronto, M pregunta:

-¿Quiénes trajeron el cepillito hoy?.

Lo ponen ahí y ahorita lo recojo.

Ante un niño que manifiesta que buscan en la puerta M_1 expresa:
¡comedor, niños!

El lenguaje relativo a lo personal y social ocupa el 1% del lenguaje de la maestra con un promedio de 2 ocurrencias por sesión y en el 19% de las sesiones observadas.

Evento : Resolución de restas.

Mientras los niños resuelven las operaciones una niña dice:

-Maestra, mis aretes están abier-tos.

La maestra se acerca, la observa y le pregunta:

-¿No le duele?

Evento : Copia de la pizarra.

Un niño, después del recreo entra a la clase sudando. La maestra se le acerca:
-Eduardo, qué le pasó, ¿por qué suda tanto? -preguntó la maestra.

-Es que andaba jugando con mi novia.
-contestó el niño

-¿Tenés novia? - agregó una de las investigadoras.

-¡Oí! - agregó la maestra en tono cariñoso, mientras el niño asentía con la cabeza.

1.4 Conclusiones sobre el lenguaje de la maestra en interacción con los niños

Las tendencias percibidas en los datos plantea-dos, configuran, en estas clases, un proceso de enseñanza-aprendizaje fuertemente controlado por la maestra. Frecuentemente se repiten, se agregan instrucciones y se supervisan manifestaciones del comportamiento del niño.

Gran parte de las intervenciones del lenguaje de la maestra se ubica en el lenguaje guía y en el lenguaje control, lo cual podría representar una excesiva dependencia de los niños en la elaboración de sus trabajos. También podría remitir a un afán del maestro por aspectos que atañen puramente a establecer los límites del comportamiento de los niños en la clase.

Referente al lenguaje guía M_1 dice:

> "Pues sí, yo creo que yo repito muchas veces las cosas, las instrucciones y puede que no sea tan necesario."

Ante la reflexión de unos de los investigadores sobre el lenguaje guía, acerca de la dependencia que este genera en los niños y de que este lenguaje esté asociado a estilos de aprendizaje muy directivos empleados en la formación de docentes M_1 expresa:

> "Y eso que los niños después no pueden hacer nada si uno no está presente. Y eso yo lo he notado con algunos niños que están en mi aula. Hay niños por ejemplo, que entran y saben que pueden hacer, sin necesidad de que yo les diga y otros que esperan hasta que yo llegue, mientras tanto aquel alboroto en la clase."

Al comentar una de las investigadoras sobre preguntas que tienen carácter de control tal como: "¿Qué pasa con esa habladera?"; a la cual el niño, generalmente no responde, pues reacciona como si no lo estuvieran regañando y se calla o continúa hablando. M_1 expresa:

> "Con respecto a eso yo creo que como que es muy común en uno, mire; qué es esa habladera o qué es ese desorden. Como que son formas de comunicación".

Frente a un lenguaje netamente de control y guía, el del desarrollo de los contenidos académicos resulta restringido por la preponderación del lenguaje limitado a la reproducción del contenido.

Con respecto al lenguaje empleado por la maestra para el desarrollo de los contenidos académicos. Una de las muestras del estudio, al preguntársele por los propósitos de poner a los niños a contestar en coro, responde:

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

> "Puede ser que la respuesta en coro, se emplea para repaso."

Al comentario que hace el investigador de que el empleo de la respuesta en coro se usa más para completar respuestas, ejemplo "el 15 de setiembre se celebra _____", la maestra elabora y dice:

> —Yo pienso que posiblemente, algunas veces, cuando he puesto algunos cuestionarios. Pero yo les decía, bueno yo les decía no le contestemos el cuestionario pongamos la pregunta y le damos un tiempo. Me di cuenta que habían chiquitos que podían, pero otros tenían dificultad. Pero tampoco pensé, me voy a quedar con estos y entonces lo haciamos con todos, pero sí darle tiempo a que fuera el chiquito que contestara. Pero ahí yo preguntaba después para repasar, se preguntaba en general."

Referente a la reproducción del contenido, hay gran cantidad de preguntas que se orientan hacia este objetivo. De la pregunta de uno de los investigadores sobre el para qué de estas preguntas, una de las maestras contesta:

> Bueno, por ejemplo, puede ser que yo haya explicado un tema nuevo, luego hago preguntas para ver si los niños logran entender por lo menos lo principal, verdad, de lo que yo quise, lo que se quizo que quedara claro ese dia; para eso, verdad. Exactamente para ver qué, si ellos comprendie-

> ron lo que expliqué. También hago preguntas por si los niños no han entendido, verdad. A ver quién necesita nueva explicación. Entonces por ejemplo yo digo a veces: Bueno, a quién no le quedó claro tal cosa? Entonces ya ellos comienzan a preguntar y entonces ya yo vuelvo a explicar; serían esas las preguntas que yo hago, preguntas también que yo sepa que quiero, esto, saber algo de los niños..."

Se llevan casi a su mínima expresión aquellos espacios orales que podrían promover la reflexión y la elaboración del contenido, más bien, en la mayoría de las casos las preguntas van referidas a verificar, en términos de reproducción, lo estudiado en clase.

Al preguntársele al maestro sobre el uso de preguntas con el fin de que el niño reflexione, la maestra responde:

> "Yo creo que sí, yo creo que sí, sí. sí, este, sí las hago. Lo que pasa es que ahora sí cómo recordarlas, pero más que todo cuando estamos tal vez aclarando algún, o sea que haya pasado algo extraño, o como cuando ha sucedido algún problema, por ejemplo con los chiquitos, entonces yo les hacía preguntas para que ellos vieran que, que..."

El investigador completa y dice "reflexionaran y la maestra elabora expresando lo siguiente:

> "Exactamente que reflexionaran, que la situación no es una cosa sí que yo estaba llamando la atención en ese momento sencillamente por pasar el tiempo o por llamarla. Es porque en ese momento ellos tenían que pensar en lo que estaban haciendo, verdad. Por ejemplo, cuando había problemas de que tales chiquitos le quitaban la comida a otro o que llegaban en el recreo a pegarles y hacían eso ellos. Entonces ahí sí, yo creo que sí, verdad. En el mismo, en la misma también en la parte también académica, verdad, los diferentes niños que se portaban, yo creo que, o sea sí sí, sí las he hecho."

De lo expresado por la maestra, se evidencia que el significado "reflexión" se traslada a situaciones problemáticas que tienen que ver más con el comportamiento de los niños en la clase que con el tratamiento del contenido académico.

Los datos perfilan un proceso educativo directivo, centrado en la información, con proponderancia de un patrón de pregunta-respuesta que se orienta a niveles fundamentalmente reproductivos.

Caso similar a lo que sucede con el término "reflexión", se da con la palabra "información". Al preguntársele a la maestra sobre el tipo de preguntas que ella emplea en la clase y específicamente aquellas que se dirigen a solicitar información, la docente se refiere en su respues-

ta a la información que se relaciona con asuntos con actividades personales del estudiante más que con el sentido informativo que la maestra da al contenido académico.

Un ejemplo de esta apreciación se ofrece seguidamente:

> "Información, por ejemplo qué pasó en el recreo, por ejemplo cuando se han presentado casos como el que les contaba anteriormente, verdad, entonces quiero saber y entonces hago las preguntas directamente a cada niño: Bueno, qué fue lo que sucedió en el recreo, cuénteme qué paso, para obtener información."

En relación con la opinión que la maestra tiene cerca de la respuestas que los niños dan a sus preguntas la maestra señala que:

> "Pues hay chiquitos que sí contestan así. Unos contestan completas, con respuestas completas, mientras que otros sencillamente dice no no o sí, por ejemplo algo que yo trataba siempre de que los chiquitos cuando contestaran eh, fueran un poquito como como más corteses, verdad, a la hora de: sí señora, no señora, verdad. Ellos decían: No, Errol decía No. Entonces yo le decía, Errol, no conteste así, conteste "sí señora, no señora." Porque estos chiquitos sí, ellos como que, como que contestan a veces como en forma grosera. Yo me imagino que es como los tratan en la casa, así quieren responder también

en la escuela. Incluso con los otros compañeritos también ellos a la hora de, de de prestarse las cosas o dar una respuesta a otro compañerito sencillamente decían: No, o le, o le gritaban: No usted no me coja esto, o yo no le presto tal cosa. Entonces ahí intervenía yo con ellos a decirles: Miren no se le contesta al compañerito así, dígale: Bueno no te lo puedo prestar por que equis razón, verdad, o sencillamente No gracias. Cosas así, verdad, que yo quería pero eso es algo difícil."

Por el testimonio anterior, se nota que la maestra enfoca las respuestas de los estudiantes dándole más importancia a la forma de contestar- las que al grado de dificultad o de elaboración en respuestas de contenido académico. Su preocupación se muestra una vez más hacia lo formativo que hacia lo académico propiamente dicho.

En términos generales, las intervenciones verbales para la retroalimentación que se le brinda al niño sobre lo académico, y para los aspectos personales y sociales son mínimas.

El espacio verbal de la clase está acaparado por el maestro y aquellos aspectos propios del proceso alfabetizador y socializador de la escuela, dirigidos por formas de control.

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

2.- El lenguaje de los niños en interacción con la maestra

2.1 El lenguaje de los niños del grupo M[1] en interacción con la maestra (Ver cuadro Nº 7)

- El 60% y 75% de las interacciones del niño con la maestra se refieren a lo académico. Estos porcentajes se reparten en un 47% y 57% correspondiente a intervenciones del niño, en términos de simple reproducción del contenido, un 10% y un 9% a respuestas del niño sobre guías, procesos o rutinas de su aprendizaje, y sólamente un 3% y 6% a aspectos en los que el niño elabore, recree o reinterprete el contenido académico estudiado.

  Obsérvese que en lo académico, la mayoría de las intervenciones del niños (58% y 59) son para dar respuestas a las preguntas de la maestra.

  En el segundo año aumenta considerablemente (de un 2% a un 13%) el número de intervenciones en que el niño participa como expositor del contenido académico.

Cuadro Nº 7. Lenguaje de los niños en interacción con la maestra. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y sesiones observadas en que se presenta- y su promedio de ocurrencias por sesión.

Grupo M.1.

TIPO DE LENGUAJE			1986 % lenguaje N = 209	1986 % sesiones N = 18	1986 X ocurrencias	1987 % lenguaje N = 384	1987 % sesiones N = 19	1987 X ocurrencias
DEMANDAS DE ATENCION	CONT. PRO.	información	7	50	2	5	42	2
		participación	6	44	2	3	42	2
		evaluación	3	11	3	2	32	1
		guías	8	50	2	4	53	2
		quejas	7	44	2	7	53	3
	TOTAL		31	50	3	21	53	3
ACADEMICO	EXPOSICIO.	retroalimentación	0	6	1	3	32	2
		información	2	22	1	13	63	4
		reflexión	0	6	0	0	5	0
		SUBTOTAL	2	22	1	16	63	4
	RESPUESTAS	repetición	34	83	5	35	100	7
		complementac.	11	56	2	9	84	2
		reflexión	3	17	2	6	58	2
		guías	10	56	2	9	84	2
		SUBTOTAL	58	83	5	59	100	7
	TOTAL		60	83	5	75	100	7
Respuesta al control			1	17	1	1	16	1
Personal - social			6	50	1	3	26	2
Interrupciones			2	22	1	1	11	3

El lenguaje académico del niño ocurre en el 83% y 100% de las sesiones observadas, con un promedio de 5 y 7 ocurrencias por sesión. En segundo lugar se ubica la modalidad de lenguaje correspondiente a las demandas de atención (31% y 21%). Ocurren con un promedio de 3 por sesión y en el 50% y 53% de las sesiones observadas.

El lenguaje en que el niño comunica asuntos personales o sociales de su propia experiencia se manifiesta en el 6% y 3% de sus intervenciones, con un promedio de una y dos ocurrencias por sesión y en el 50 y 26% de las sesiones observadas.

2.2 <u>El lenguaje de los niños del grupo M² en interacción con la maestra.</u> (Ver cuadro Nº 8)

De las intervenciones de los niños en su interacción con la maestra, las que lograron más porcentajes son las que se refieren a lo académico: un 50% y 37% corresponden a la reproducción propiamente dicha, y sólamente 4% a la elaboración.

Cuadro Nº 8 Lenguaje de los niños en interacción con la maestra. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y sesiones observadas en que se presenta- y su promedio de ocurrencias por sesión.

Grupo M.2.

			1986			1987		
			% lenguaje N = 287	% sesiones N = 17	X ocurrencias	% lenguaje N = 378	% sesiones N = 21	X ocurrencias
DEMANDAS DE ATENCION	CONTRO.	información	5	35	2	6	52	2
		participación	3	29	2	6	43	2
		evaluación	3	35	2	5	43	2
		guías	11	71	3	12	67	3
		quejas	7	47	3	16	100	3
	TOTAL		29	71	3	45	100	3
ACA-DEMICO	EXPOSICION	retroalimentación	2	29	1	2	19	2
		información	3	24	2	5	48	2
		reflexión	0	0	0	0	0	0
	SUBTOTAL		5	29	2	7	48	2
	RESPUESTAS	repetición	28	100	5	22	67	6
		complementac.	19	71	5	10	52	3
		reflexión	4	18	4	0	5	2
		guías	7	41	3	10	81	2
	SUBTOTAL		58	100	5	42	81	6
	TOTAL		63	100	5	49	81	6
Respuesta al control			0	0	0	1	14	1
Personal - social			3	29	2	3	24	3
Interrupciones			4	24	3	0	5	1

Con respecto al lenguaje académico, un 59% y 42% corresponden a respuestas que da el niño y un 5% y 7% a exposición de contenidos. Las intervenciones orales del niños, en relación con aspectos académicos, aparecen en el 100 y 81% de las sesiones con un promedio de ocurrencias de 5 y 6 por sesión.

- Un 29% y 45% de las intervenciones de los niños son para demandar la atención de la maestra. Ocurren con un promedio de 3 por sesión y en el 71 y 100% de las sesiones observadas.
- En relación con las otras modalidades del lenguaje del niño en interacción con la maestra, los resultados son:

  Un 4% corresponde a interrupciones.

  Un 3% remite a participaciones en las que el niño da información sobre su vida personal o social.

2.3 El lenguaje de los niños en interacción con la maestra. Resultados globales de los dos grupos observados

Considerados conjuntamente los dos grupos en estudio y los totales obtenidos durante los años 1986 y 1987 (ver cuadro Nº 9) se observa que:

- Un 63% de las intervenciones verbales del niño, en su interacción con la maestra, se refieren a asuntos académicos. Este tipo de intervención ocurre con un promedio de 6 por sesión y en el 87 de las observaciones.

Este lenguaje académico se manifiesta en un 48% para reproducción de contenido, un 4% para reflexión, 2% de retroalimentación y 11% en respuestas sobre el proceso.

El 48% correspondiente a reproducción se subdivide en un 7% expositivo y un 41% en respuestas.

El 4% de reflexión corresponde a respuestas.

El 7% de exposición es, netamente, lenguaje de reproducción. No aparece exposición de los niños en la que elabore, reinterprete o recree el contenido.

Del 56% correspondiente a respuestas, un 41% se refiere a reproducción del contenido y solamente un 4% a elaboración.

Cuadro Nº 9. Lenguaje de los niños en interacción con la maestra. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y sesiones observadas en que se presenta- y su promedio de ocurrencias por sesión.

Grupo M.1 y M.2

			Años: 1986 - 1987		
			% lenguaje N = 1258	% sesiones N = 75	X ocurrencias
DEMANDAS DE ATENCION	CONPRO.	información	5	45	2
		participación	4	40	2
		evaluación	3	31	2
		guías	9	60	2
		quejas	10	62	3
	TOTAL		31	62	3
ACADEMICO	EXPOSICION	retroalimentación	2	21	2
		información	7	40	3
		reflexión	0	3	0
	SUBTOTAL		9	40	3
	RESPUESTAS	repetición	29	87	6
		complementac.	12	65	3
		reflexión	4	24	3
		guías	11	67	26
	SUBTOTAL		56	87	6
	TOTAL		63	87	6
Respuesta al control			1	12	2
Personal - social			4	32	2
Interrupciones			2	15	1

Algunas evidencias de esta modalidad del lenguaje se manifiestan en las intervenciones siguientes;

Evento : M_1 enseña los conceptos de unidad y decenas a los estudiantes mediante el uso de paletas de la siguiente manera:

M_1 dice a los estudiantes: "Levanten 1 unidad". Los estudiantes levantan 1 paleta y repiten en coro: "Una unidad".

La maestra luego, muestra diferente número de paletas y los estudiantes contestan en coro: "una unidad, dos unidades, tres unidades" y así sucesivamente.

Posteriormente agrega:

"Tenemos un conjunto de 10 unidades se nos convierte en una _____"

Coro: "decena"

Después se dirige a sus estudiantes y dice: "Que tengo aquí".

Coro: "4 decenas"

Siguiendo la práctica pregunta:

¿Cuántas unidades hay en 1 decena?

Coro: "10 unidades"

Maestra: En 20 unidades, cuántas decenas hay?

Coro: 2

Maestra: "en 30"

Coro: tres

y así sucesivamente.

En el testimonio anterior puede observarse el patrón pregunta respuesta tan frecuente en el aula.

La maestra inicia con una pregunta que pretende únicamente la reproducción del contenido por parte del niño. No se adiciona comentarios aclaratorios ni se lleva al niño a utilizar el material concreto (paletas) para algún tipo de reflexión o reelaboración del contenido. La intervención del niño se reduce a dar respuestas en coro. Este hecho es importante porque la respuesta en coro no permite determinar la verdadera participación del niño: el coro oculta tanto al que no participa, como al que da respuestas incorrectas. Las demandas de atención de los niños ocupan un 31% de sus intervenciones en la interacción con la maestra.

En las líneas siguientes se particularizan las diferentes modalidades de demandas ocurridas en la clase.

La mayor parte de las demandas de atención (10,%) son, generalmente, para control de comportamiento de otros compañeros. Esto es, la mayor parte se ocupa para dar quejas. Aparece en promedio de 3 quejas por sesión, y en el 56% de las sesiones observadas.

Los siguientes casos muestran algunas de estas ocasiones:

> Los niños tratan de hacer un patito para aprender a escribir el número 2. Una estudiante informa:

"Niña, Ana le hizo un patito a ella", a lo cual la niña acusada de recibir ayuda contesta: "No sea mentirosa."

Durante esta actividad (hacer el patito) una estudiante acusa: "Niña, Aura me está jalando el pelo", y Aura contesta: "No, niña, no es verdad."

La maestra no escucha la interacción entre estas estudiantes. En ese mismo momento regaña a Robert quien está interrumpiendo a dos de sus compañeras y le dice: "Robert, déjelas, ¿por qué siempre tiene que estarse metiendo..."

M_2 realiza las rutinas de la clase: a) Oración; b) Conversación sobre las elecciones estudiantiles realizadas durante la mañana y luego pregunta:

"¿Qué día es hoy?"

Los estudiantes en coro contestan "doce de junio de 1986", una de las niñas del grupo dice: "Niña, James anda afuera jugando" y James le contesta: "ando buscando a Renata." La maestra llama la atención a los niños acusados por la estudiante y les dice: "Ustedes, no oyeron la campana."

Es interesante observar este énfasis en el control del comportamiento de sus compañeros, que pretenden ejercer los niños al dar quejas a sus maestras. Pareciera estar reproduciendo el patrón de conducta controladora, seguido por la

maestra, que el mismo niño ya ha interiorizado.

Las demandas de atención para solicitarle guías a la maestra ocupa el 9% del total de las intervenciones del niño. Tiene un promedio de dos ocurrencias por sesión y en el 60% de las sesiones observadas.

A continuación, algunos ejemplos:

> Los niños se encuentran copiando la tarea de la pizarra, en el aula de M_1, uno de los niños le pregunta a la maestra: "Maestra, si tenemos tiempo, podemos trabajar con las chunchillas esas". (El niño señala unas tarjetas que la maestra trajo para hacer un juego).
>
> La maestra contesta al niño su intervención y dice:
>
> "Sí, ¿por qué?"
>
> El niño no contesta.

En el aula de M_2, los niños copian del libro de Español y un ejercicio de tarea. La maestra se dirije a un niño y le dice: "¿Por qué puso todo con rojo?. Así no era. Hágalo como esta ahí (en el libro), solamente la sílaba 'ba' la pone con color."

El niño corrije su trabajo y le dice:

"¡Niña, así!". La maestra aprueba moviendo su cabeza.

Los niños de M_1, se disponen a pintar el continente americano.

Un niño pregunta: "Maestra, ¿qué color?

M_1: Cualquier color menos el _____.

Coro: "celeste"

M_1: "Porque el color celestè se usa para pintar el agua."

Melba: "¿Maestra, lo pinto de cualquier color?"

M_1: "Sí de cualquier color. Un color suave."

Evento: Es 15 de mayo y se celebra el Día del Agricultor. Los niños hacen dibujos alusivos a este día.

Niño : "¡Niña! ¿Hago la tierra?"

M_1: "Sí, claro. La tierra es muy importante para sembrar."

La maestra pide a los estudiantes que observen lo que van a realizar a continuación y les dice "completen las siguientes oraciones."

Uno de los estudiantes le pregunta: "Pongo "el chunche"? y la maestra le contesta: "Cuál chunche."

De la interacción anterior puede deducirse que el niño mantiene cierta dependencia de la maestra en la realización de sus trabajos. Su solicitud de información y de comentarios no responde a inquietudes personales o derivadas de la materia que se estudia, sino más bien a la necesidad de tener claras las condiciones que el trabajo propuesto por el docente exige.

Las demandas de atención para solicitar informa-

ción comentarios o explicaciones aparecene el 5% de las interacciones. Su promedio de ocurrencia es de 2 por sesión y aparecen en el 45% de las sesiones observadas.

Evento : Los estudiantes de M_2 realizan un examen de Ciencias y los niños solicitan a la maestra lo siguiente:

$Niño_1$: "¿Niña, semenjanza es que son iguales?"

M_2: "Sí, semejanza es que se parecen"

$Niño_2$: "¡Maestra! ¡Diferencia!

M_2: "Deah, que son diferentes"
"Lea la tres primero, a ver cuáles son."

$Niña_3$: "¿Qué son seres con vida y seres sin vida?

M_2: "A ver chiquitos voy a explicar estos de seres con vida y seres sin vida."

Un 4% de las interacciones de los niños son para pedir participación en la clase. Este tipo de demanda aparece con un promedio de 2 por sesión y en un 40% de las sesiones observadas.

La siguiente transcripción muestra estos casos:

En la clase de M_2, los estudiantes leen oraciones en coro y en forma individual.

Una de las estudiantes dice: "Niña, voy a leer"

M_2 no contesta.

Otra estudiante se dirige a y M_2 y dice: "Niña díctenos el cartel nuevo" y ella responde: "Ya

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

quieren, no ese es para mañana".

Las participaciones del niño en interacción con la maestra, para solicitarle a ella que evalue sus trabajos, ocupan un 3%. Ocurren con un promedio de 2 por sesión y en el 31% de las sesiones observadas.

Los siguientes son testimonios de este tipo de demanda:

En el aula de M_2, los niños elaboran un diccionario pictórico.

$Estudiante_1$: "Niña, revíseme"

M_2: (no atiende la llamada)

$Estudiante_2$: "Maestra revíseme"

M_2: (no contesta)

> M_2 indica a los estudiantes que "de tarea escriban tres palabras con cada letra estudiada ese día, tanto con mayúscula como con minúscula". Después de dar esta indicación va a atender a la $estudiante_2$.

En el testimonio anterior puede notarse la reiteración de la niña pidiendo a la maestra que revise su trabajo. En este hecho también se nota la dependencia maestra-niños que se crea en el aula, ya que el control o revisión del trabajo realizado por el niño, siempre lo ejerce la maestra. La noción de que el trabajo que realiza es "para" la maestra pareciera ser más clara para el niño que la función que el trabajo posee dentro de su

propio aprendizaje.

Con respecto a otros tipos de intervención del niño se observa que:

Un 4% del lenguaje del niño de información sobre su vida personal y social. El promedio de ocurrencias de esta modalidad es de 2 por sesión y ocurre en el 32% de las sesiones observadas.

Sirvan los siguientes testimonios como muestras de este tipo de lenguaje:

> M. pide a los estudiantes que alisten el cuadro de tareas para revisarlo. Pide a los estudiantes que lo lleven al escritorio en el orden en que ella los va a llamar. Luego le pregunta a Sonia:
>
> "¿Sonia, por qué no había vuelto usted?.
>
> Sonia contesta: "Mi mamá lavó el uniforme el lunes y no se había secado."
>
> La maestra le responde: "usted no viene desde el viernes, dígale a su mamá que el uniforme hay que dejarlo listo desde el viernes".

De estos datos puede inferirse que la maestra no aprovecha la interacción verbal espontánea del niño como fuente de información sobre el niño mismo. Podría pensarse que tampoco valora las posibilidades que abre para establecer empatía con el niño y lograr un acercamiento a su vida. Es en estas circunstancias que llega información

de la vida del niño y no es aprovechada por la maestra para darle otro tipo de retroalimentación.

Un 2% del lenguaje del niño se refiere a otros trámites relacionados generalmente con interrupciones. Esta manifestación tiene un promedio de una ocurrencia por sesión y aparece en el 15% de las sesiones observadas.

Un ejemplo de este tipo de lenguaje se muestra a continuación:

> En el aula de M, los estudiantes se encuentran escribiendo oraciones sobre dibujos que ellos han elaborado sobre una de las lecturas del texto de Español. De pronto, un niño interrumpe y dice:
>
> "Niña, me deja ir al interior a orinar."
>
> Y la maestra le contesta "sí, coja el jaboncito y vaya ligerito."

Un 1% de las intervenciones del niño son respuestas que él da al lenguaje control de la maestra. Esta modalidad ocurre con un promedio de una por sesión y en el 12% de las sesiones observadas. Los siguientes testimonios dan muestra de este tipo de lenguaje:

Evento : Reconocimiento de sílabas.

Maestra: ¡Juan y Róger, no están en lo que tienen que estar!

Niño : No estamos haciendo nada.

Evento : Estudio del orden alfabético

Maestra: ¡¿Jimmy, qué hace usted por toda la clase?

Niño : Niña, es que ando pidiendo un tajador.

2.4 Conclusiones sobre el lenguaje de los niños en interacción con la maestra

Las intervenciones de los niños confirman que el espacio de la interacción verbal en la clase promueve, fundamentalmente, la transmisión de contenidos (reproducción), en detrimento de oportunidamente que fomenten en el niño la elaboración de lo que aprende.

De igual manera se rectifica que el patrón pregunta - respuesta es el que marca la pauta de la intervención de los niños, pues en la mayoría de los casos, los niños intervienen para dar respuesta a las preguntas de la maestra.

Las demandas de los niños por lograr la atención de la maestra, constituye un rasgo relevante del lenguaje de la clase. Estas demandas se efectúan con diversos propósitos: búsqueda de aprobación sobre las tareas realizadas; aclaración del contenido estudiado en clase, confirmación de las rutinas del trabajo diario, solicitud de participación y también para ejercer un control sobre la

conducta de otros compañeros (acusar).

Es importante anotar que un niño tan demandante coincide con un maestro excesivamente guiador de los procedimientos de la clase y controlador de las conductas de los niños.

Es importante anotar, también, que pareciera que se muestra una fuerte tendencia a excluir de la clase el lenguaje que aporta información personal y social del niño.

Esto preocupa por cuanto podría ser un elemento obstaculizador del conocimiento que el maestro requiere sobre la cultura del niño en función de la adecuación curricular para estas zonas y también en un función de darle el real sentido humano a la educación.

3.- El lenguaje de los niños en interacción con otros niños de la clase.

En lo que respecta a las intervenciones de los niños para interaccionar con otros compañeros de la clase, se obtuvieron los resultados que se resumen en los cuadros Nº 10, Nº 11 y Nº 12.

3.1 El lenguaje de los niños del grupo de M_1 en interacción con otros niños de la clase. (Ver cuadro Nº 10)

- Un 22% y 26% de las interacciones de los niños se refieren al contenido académico.

- Un 43% y 26% del lenguaje de los niños en interacción con otros niños es sobre asuntos personales o sociales.

- Un 9% y un 12% de las interacciones de los niños entre sí es para efectos del control de la conducta de la clase.

Cuadro Nº 10. Lenguaje del niño en interacción con otros niños. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y sesiones observadas en que se presenta- y promedio de ocurrencias por sesión.

Grupo M_1

Tipo de lenguaje	Distribución	1986 % Lenguaje N = 118	1986 % Sesiones 18	1986 X Ocurrencia /Sesión	1987 % Lenguaje N = 94	1987 % Sesiones 15	1987 X Ocurrencia /Sesión
ACADEMICO	Intercambio de material de trabajo	4	22	1	5	13	3
	Explicaciones	4	22	1	5	20	2
	Comentarios	14	44	2	16	47	2
	T O T A L	22	44	2	26	47	3
PERSONAL SOCIAL	Intercambio de objetos personales	4	17	1	4	13	2
	Asuntos personales y sociales	13	33	3	9	27	2
	Personal y social sin transcripción	26	50	3	13	33	2
	T O T A L	43	50	3	26	33	2
CONTROL	Acusación	6	17	2	1	7	1
	Mofas	3	33	1	11	33	2
	T O T A L	9	33	2	12	33	2
Con Investigadores		26	33	3	35	67	3

3.2 El lenguaje de los niños del grupo de M_2 en interacción con otros niños de la clase. (Ver cuadro Nº 11)

- Un 16% y 28% del lenguaje de los niños se refieren a asuntos académicos.

- Un 36% y 28% se relacionan con asuntos personales o sociales.
- Un 6% y un 7% es para establecer, entre ellos, el control de la conducta, a partir de mofas o acusaciones entre sí.

Cuadro Nº 11. Lenguaje del niño en interacción con otros niños. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y sesiones observadas en que se presenta- y promedio de ocurrencias por sesión.

Grupo M_2

Distribución		1986			1987		
Tipo de lemguaje		% Lenguaje N = 100	% Sesiones 17	X Ocurrencia /Sesión	% Lenguaje N = 135	% Sesiones 14	X Ocurrencia /Sesión
ACADEMICO	Intercambio de material de trabajo	11	47	1	8	29	3
	Explicaciones	1	6	1	7	36	2
	Comentarios	4	18	1	13	29	4
	T O T A L	16	47	1	28	36	4
PERSONAL SOCIAL	Intercambio de objetos personales	6	24	2	1	7	2
	Asuntos personales y sociales	15	41	2	1	7	1
	Personal y social sin transcripción	15	29	3	26	71	4
	T O T A L	36	41	3	28	71	4
CONTROL	Acusación	4	24	1	1	7	2
	Mofas	2	12	1	6	29	2
	T O T A L	6	24	1	7	29	2
Con Investigadores		40	35	4	36	86	4

3.3 El lenguaje de los niños en interacción con otros niños de la clase. Resultados globales de los dos grupos observados. (Ver cuadro Nº 12)

- El mayor porcentaje del lenguaje de los niños en interacción con otros niños corresponde a aquellas intervenciones en las que los niños conversan sobre su vida personal o social. Este Lenguaje se manifiesta en el 45% de las sesiones observadas, con un promedio de 3 ocurrencias por sesión.

- Los niños interaccionaron entre sí, comunicándose asuntos sobre el lenguaje académico en el 22% de sus intervenciones. Este Lenguaje se expresó en el 34% de las sesiones observadas, con un promedio de 2 ocurrencias por sesión.

- Los niños utilizan 8% de sus interacciones, para establecer el control de la conducta, ya sea mediante acusaciones entre ellos mismos, mediante la mofa. Esta manifestación aparece en el 22% de las sesiones observadas y con un promedio de 2 por sesión.

- Obsérvese que la interacción de los niños con los investigadores se presentó en un 35%. Se manifestó en el 52% de las sesiones observadas, con un promedio de 3 ocurrencias por sesión.

Cuadro Nº 12. Lenguaje del niño en interacción con otros niños. Distribución por porcentaje -de cada tipo de lenguaje y sesiones observadas en que se presenta- y promedio de ocurrencias por sesión.

Grupo M_1 - Grupo M_2

Distribución		1986 - 1987		
Tipo de lemguaje		% Lenguaje N = 437	% Sesiones 64	X Ocurrencias /Sesión
ACADEMICO	Intercambio de material de trabajo	6	32	1
	Explicaciones	5	20	2
	Comentarios	11	34	2
	T O T A L	22	34	2
PERSONAL SOCIAL	Intercambio de objetos personales	3	16	2
	Asuntos personales y sociales	8	28	2
	Personal y social sin transcripción	21	45	3
	T O T A L	32	45	3
CONTROL	Acusación	3	14	2
	Mofas	5	22	2
	T O T A L	8	22	2
Con Investigadores		35	52	3

Los resultados que aparecen en los cuadros 10, 11 y 12 son congruentes con el hecho de que la escuela no propicia la interacción entre los niños con facilidades académicas. En esos aspectos los

porcentajes de ocurrencia de ese lenguaje son relativamente bajos. Los porcentajes más altos se encuentran en el lenguaje personal - social, lo cual es natural, ya que si la escuela no promueve otros intercambios los niños se comunican espontáneamente entre sí para sus propias finalidades.

Las siguientes muestras, evidencian interacciones entre los niños, sobre las diferentes modalidades del contenido académico, ya sea para cooperar en el préstamo de materiales requeridos, con explicaciones o comentarios:

Mientras M_1 atiende una madre de familia, los estudiantes copian un trozo de la pizarra.

Ronny canta.

Roberto le dice: "maje, présteme el borrador."

Ronny contesta: Sí.

Roberto: "Tírelo"

Ronny: "Ay va". Y lo tira.

Otra interacción entre estudiantes se produce cuando: $Estudiante_1$ le enseña un examen a $estudiante_2$ con nota de 100.

$Estudiante_1$: "¡Mire, maje!"

$Estudiante_2$: "¡Qué bueno, maje!"

Algunas evidencias de las interacciones de los niños sobre lo personal y social son los siguientes:

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

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

Después de guardar los dibujos sobre el agricultor, los estudiantes del grupo M_1 se disponen a leer "Dame la mano amigo", John, uno de los estudiantes se quita el zapato y dice: "Huele a puro queso", luego, se vuelve a donde su compañero de pupitre y le dice: "Idiah, maje. ¿Quién esta tirando fichas?". El compañero contesta: "No sé."

Los estudiantes en el grupo M_1 forman conjuntos con paletas. M_1 controla el trabajo:

M_1: "Marta, ¿lo hizo?"

Marta: (No responde)

M_1: "Ana los hizo de ...."

M_1: "Laura no participa en nada"

Laura le dice a José:

"Juan, me dijo: cinco más tres son ocho me jalan el panocho."

José: (No contesta)

Los niños interaccionan con otros niños, para efectos de control de la conducta, en términos de acusarse o molestarse y mofarse entre ellos mismos, en casos como los siguientes:

Magdalena, una niña del grupo de M_1 dice el saludo a la bandera. Ella se equivoca y M_1 la ayuda. Ronny en tono de burla le dice a sus compañeros cercanos. "La niña le tuvo que ayudar."

Posteriomente, otra niña Alice lo dice muy bien. Los demás niños aplauden y Ronny dice en tono eufórico: "Aquí¡¡... ¡Columbia!."

3.4. Conclusiones sobre el lenguaje de los niños en interacción con otros niños

Con respecto a la interacción de los alumnos entre sí no es una estructura de participación incorporada dentro del quehacer educativo del aula; por el contrario, cuando emerge es percibida como interferencia por parte de la maestra.

En las dinámicas de grupo, la interacción entre los niños es muy controlada por el docente. En algunos casos, aunque aparentemente se propicia la interacción entre ellos, con la distribución física del espacio para el trabajo en grupos, las actividades que se plantean no incorporan verdaderamente la interacción (es más bien individual) ni un intercambio cooperativo hacia una finalidad común.

4.- Conclusiones generales sobre la interacción verbal en el aula

Las estructuras de participación observadas, permiten caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde el punto de vista de la interacción verbal, en los siguientes términos:

4.1 La interacción verbal de la clase está fuertemente controlada y definida por la maestra: de un total de 4 985 intervenciones orales, un 65% corresponden al lenguaje de la maestra, un 25% al lenguaje del niño en interacción con la maestra y un 9% al lenguaje del niño en interacción con otros niños.

4.2. Se manifiesta una tendencia muy marcada a utilizar el lenguaje en términos del control de la conducta del niño.

Este lenguaje adquiere diferentes manifestaciones: control propiamente dicho, amenazas, regaños, llamadas de atención, retroalimentación positiva o negativa sobre la conducta del niño y, en algunos casos, se trasciende la situación particular en busca de sentar valores y normas sociales para el niño.

Aunque el lenguaje control no se puede considerar siempre en términos negativos, lo que sí resulta quizá contraproducente es el énfasis con el cual se manifiesta, de manera que conforma en la clase un clima de pohibición, de normativa y de rigidez. Interfiere el proceso mismo de aprendizaje, pues es tal su preponderancia que constriñe otras posibilidades.

4.3. En cuanto a las instrucciones en las que se expresan las guías para definir los procedimientos

por seguir en el trabajo de la clase, los maestros tienden a ser muy repetitivos.

Podría plantearse, entonces, que las guías no son claras para los niños, por lo que constantemente demandan su reiteración; o que las expectativas del maestro, en relación con lo que el niñó es capaz de seguir, son bajas.

Quizá estas percepciones del maestro con respecto a los niños, se vean abonadas porque los grupos observados corresponden a los niveles iniciales de enseñanza.

Las observaciones sugieren que la falta de formación de hábitos para el trabajo independiente, es una consecuencia de un maestro demasiado directivo, poco flexible en las posibilidades de variación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, promueve un trabajo y un pensamiento unilateral y reproductivo, desfavoreciendo el pensamiento crítico y divergente.

4.4. Se configura, entonces, un proceso de enseñanza en el que el maestro domina el espacio verbal de la clase, centrado en el control de la conducta, reiterativo, con formulación de guías repetitivas y fovorecedor de la dependencia.

4.5. Corresponden, con esas condiciones, niños a los que se les permiten pocos espacios para su participación verbal, niños que pareciera no logran

interiorizar las normas impuestas por el maestro y cuyo trabajo depende excesivamente de las instrucciones reiterativas del maestro. Esto es, se favorece la formación de un niño dependiente.

4.6. Desde luego, como ya se apuntó, no se privilegia un clima de la clase que dé espacios para la reflexión de lo académico, ni para lo personal o social. Por el contrario, las interacciones de los niños entre sí (ya sobre lo personal o social, ya sobre lo académico) se perciben por el maestro y por los niños como interferencia, de ahí, las constantes llamadas de atención por parte del maestro y las quejas del niño.

Se confirma, por tanto, así que la maestra desatiende las posibilidades de aprovechamiento para el aprendizaje de contenidos que podrían derivarse de la interacción de los niños y que lo personal y social, al no incorporarse al proceso, se ve como obstaculizador del aprendizaje.

4.7 Por último, además de que no se favorece el trabajo cooperativo, el esquema de preguntas y respuestas que se desarrolla en estas aulas, convierte la participación en una simple verificación de contenidos aprendidos que conllevan a la ausencia de reflexión.

IV.- DESCRIPCION DE LA ORGANIZACION Y UTILIZACION DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO QUE SIRVEN COMO MARCO A LA INTERACCION VERBAL

La comprensión del proceso educativo debe darse por medio de la aprehensión de las interacciones que se producen dentro de la clase escolar.

El afán por comprender esas interacciones a partir del lenguaje, no puede omitir la comprensión global del proceso comunicativo del aula. Este, como tal, incluye un contexto social dada y un espacio físico y temporal particular.

Para atender las preguntas del estudio, relativas al uso del espacio y del tiempo, en este apartado se caracterizan las aulas estudiadas respecto de estos elementos.

En cuanto al uso del espacio en el aula se consideran: la distribución de los pupitres y del escritorio de la maestra, movilidad de los niños y movilidad de la maestra, zona de interacción y, en términos generales, la organización del espacio en el aula, y las posibilidades de comunicación y aprendizaje.

Con respecto al uso del tiempo en el aula se observó: el aprovechamiento de éste, y su relación con las funciones del lenguaje, y se describe la cultura de "interrupción" de estas aulas.

Se presenta, por aparte, la caracterización de cada aula y se elaboran conclusiones integradas.

1.- Caracterización del uso del espacio en el aula de M_2

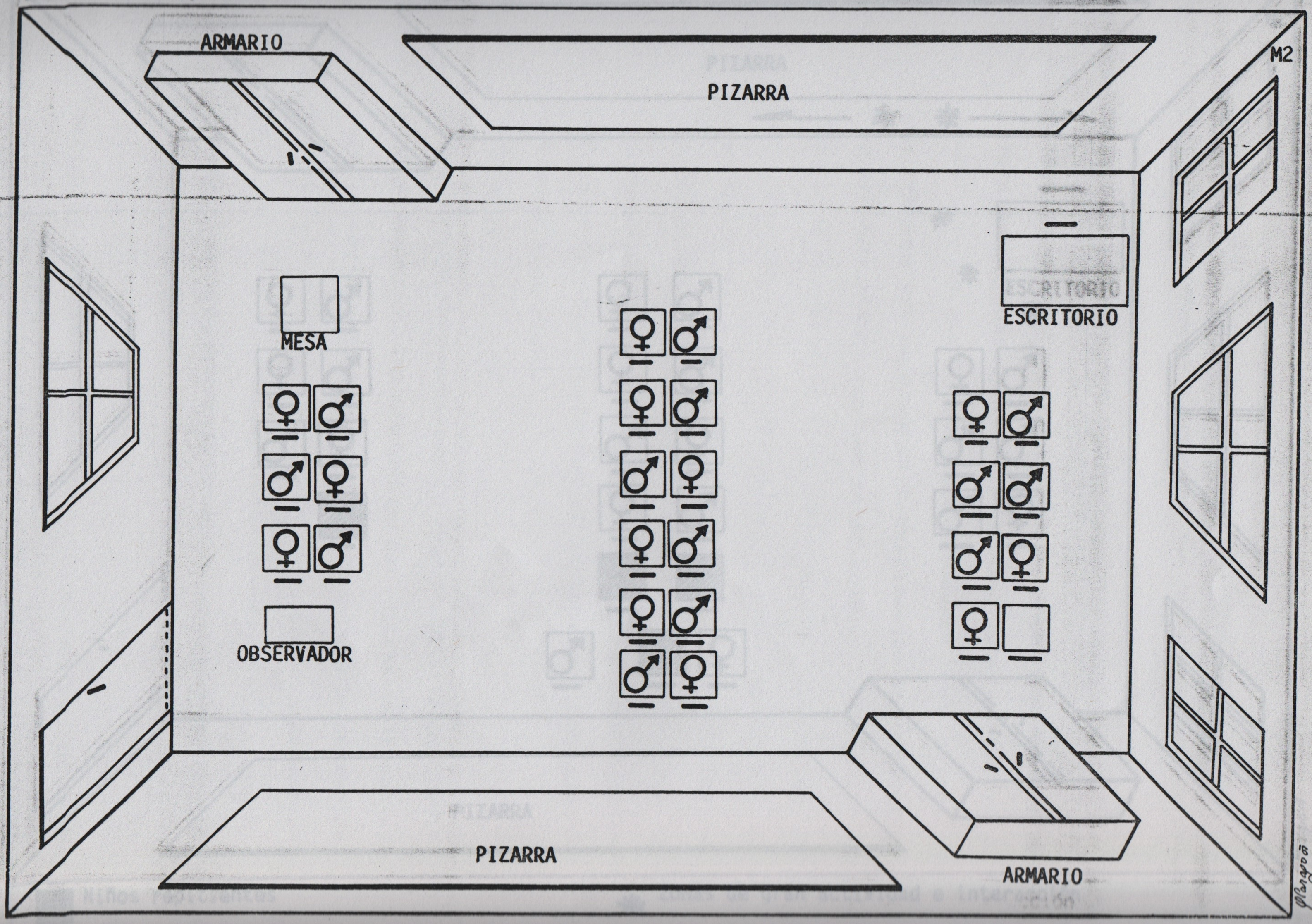
La forma de agrupación de los alumnos es generalmente en tres bloques de pupitres donde se distribuyen los niños sentados en parejas.

Es frecuente encontrar a un varón sentado al lado de una niña. Esto se utiliza como forma de control de la conducta de los alumnos. La maestra indica que de esa manera se favorece la buena disciplina de los niños en la clase. Subyace entonces, la noción de que la interacción hombre-mujer en el aula es menor que entre los alumnos del mismo sexo. Aproximadamente el 71% de la muestra de mapas elaborados para estudiar el espacio, registran esta situación; la cual puede apreciarse en el mapa Nº 2.

Es común en esta clase que los niños repitientes se sienten en la parte de atrás del aula, en una posición que los mantiene un poco aislados de la interacción con la maestra y con otros niños. Esto puede apreciarse en el mapa Nº 3.

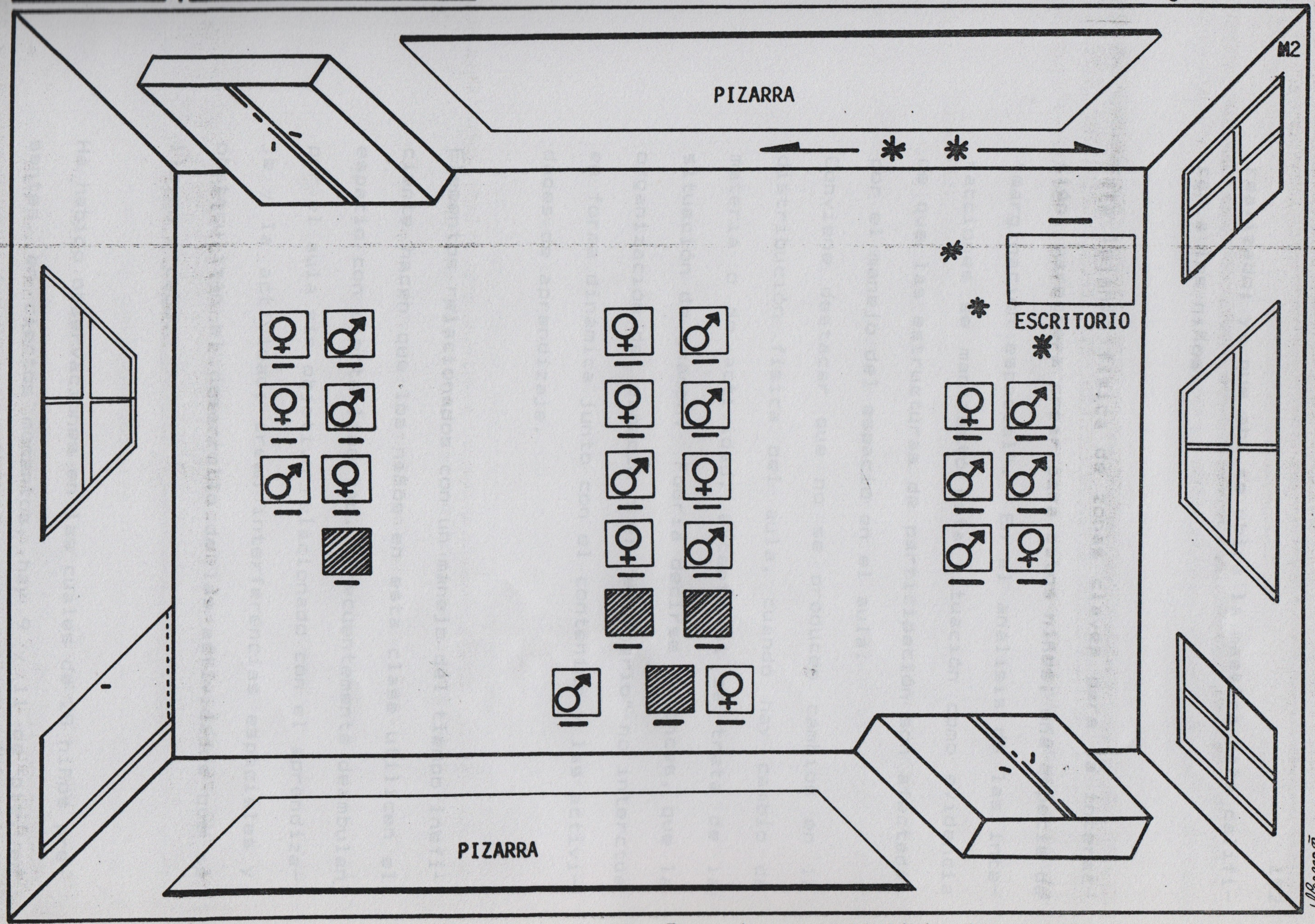
Al sentarse ahí, estos alumnos se encuentran físicamente alejados de una de las zonas de mayor actividad en el aula: la pizarra y el escritorio de la maestra. Desde la pizarra se dan explicaciones, el desarrollo del tema en estudio y la asignación del trabajo. El escritorio, se constituye en un sitio clave para recibir atención y retroalimentación sobre el trabajo

mapa 2.


ARMARIO
PIZARRA
M2
ESCRITORIO
MESA
OBSERVADOR
PIZARRA
ARMARIO

mapa 3.

Fecha: 19 agosto 1986



Niños repitientes

* Zonas de gran actividad e interacción

realizado; ya que ahí se ubica la maestra para calificar a los niños.

Esta lejanía física de zonas claves para la interacción, pareciera crear para estos niños, una especie de "marginación espacial". En el análisis de las interacciones se manifestó esta situación como evidencia de que las estructuras de participación son afectadas por el manejo del espacio en el aula.

Conviene destacar que no se producen cambios en la distribución física del aula, cuando hay cambio de materia o de actividad, excepto si se trata de la situación de examen. Podría decirse entonces, que la organización del espacio o el "escenario" no interctúa en forma dinámica junto con el contenido y las actividades de aprendizaje.

Elementos relacionados con un manejo del tiempo ineficiente hacen que los niños en esta clase utilicen el espacio con cierta libertad. Frecuentemente deambulan por el aula sin objetivo relacionado con el aprendizaje y la actividad; crean interferencias espaciales y obstaculizan el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo.

Ha habido observaciones en las cuales de 28 niños presentes, en ciertos momentos, hay 9 y 11 de pie, en

fases avanzadas del desarrollo de la lección, en las cuales los niños se encuentran desocupados. El mapa Nº 4 ilustra los movientos de los niños durante uno de esos períodos.

Un sitio de convergencia de los estudiantes es el basurero, lugar donde se reumen para sacar puntas de los lápices y charlar.

El escritorio de la maestra podría caracterizarse como el "centro de evaluación del trabajo escrito del niño." El alumno espera por la revisión de su cuaderno frente al escritorio de la maestra. Lo cual imoide a ésta la visión y el control de lo que sucede con el resto de los niños de la clase.

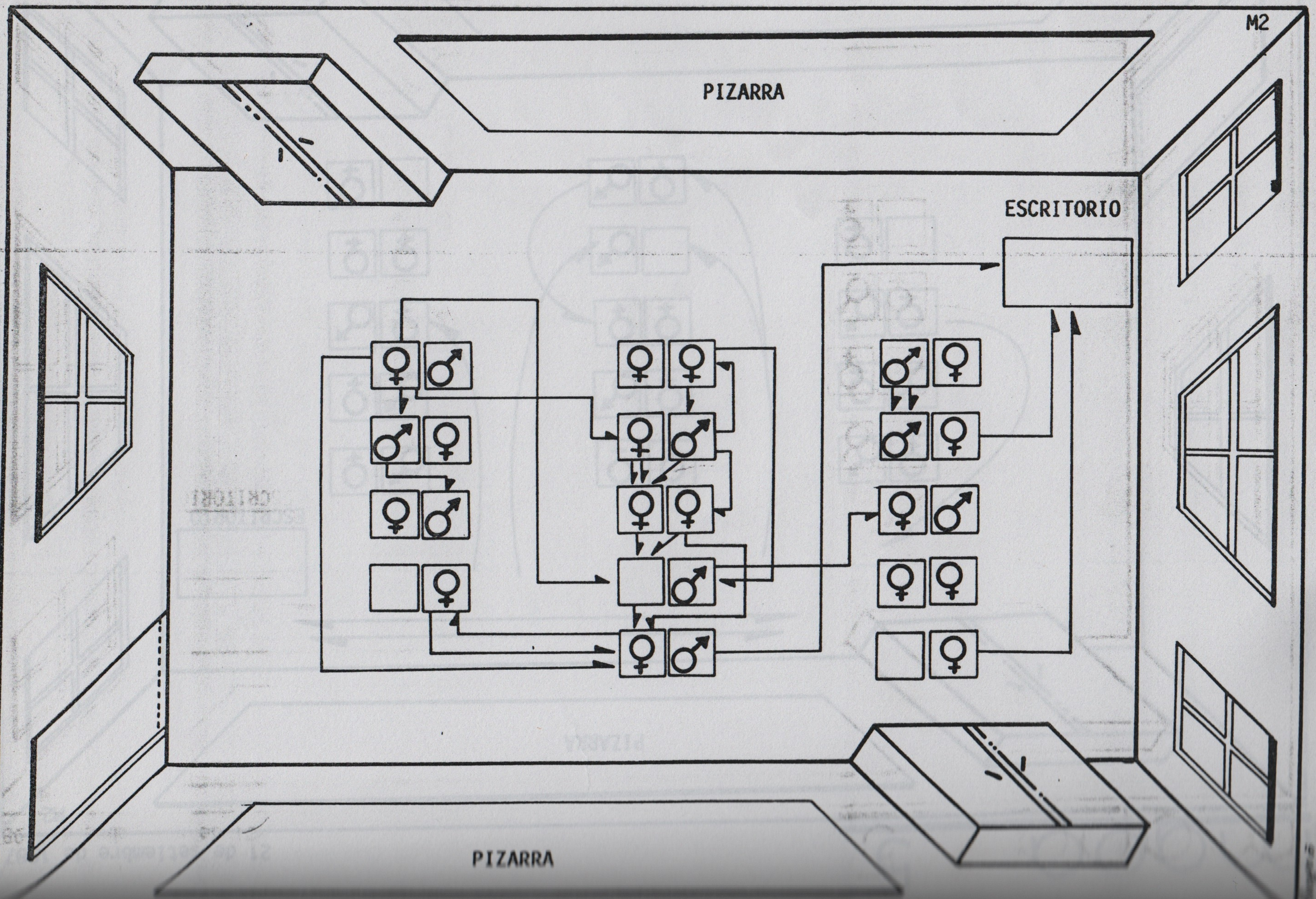
En cuanto a los movimientos de la maestra dentro del aula, se destaca una preferencia por situarse y moverse en la parte de adelante de la clase, cerca de la pizarra y de su escritorio. Esto es congruente con la posición del "gran director del proceso enseñanza" colocado frente al grupo.

Los desplazamientos de la maestra por entre las filas de niños, en la mayoría de las sesiones observadas, parecen ser casuales, no se pudo establecer para dichos desplazamientos un patrón que evidenciara un esfuerzo previamente concebido por llevar un control ordenado del aprendizaje de los niños. El mapa Nº 5 muestra movimientos lineales de la maestra por entre las filas de los niños.

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

mapa 4.

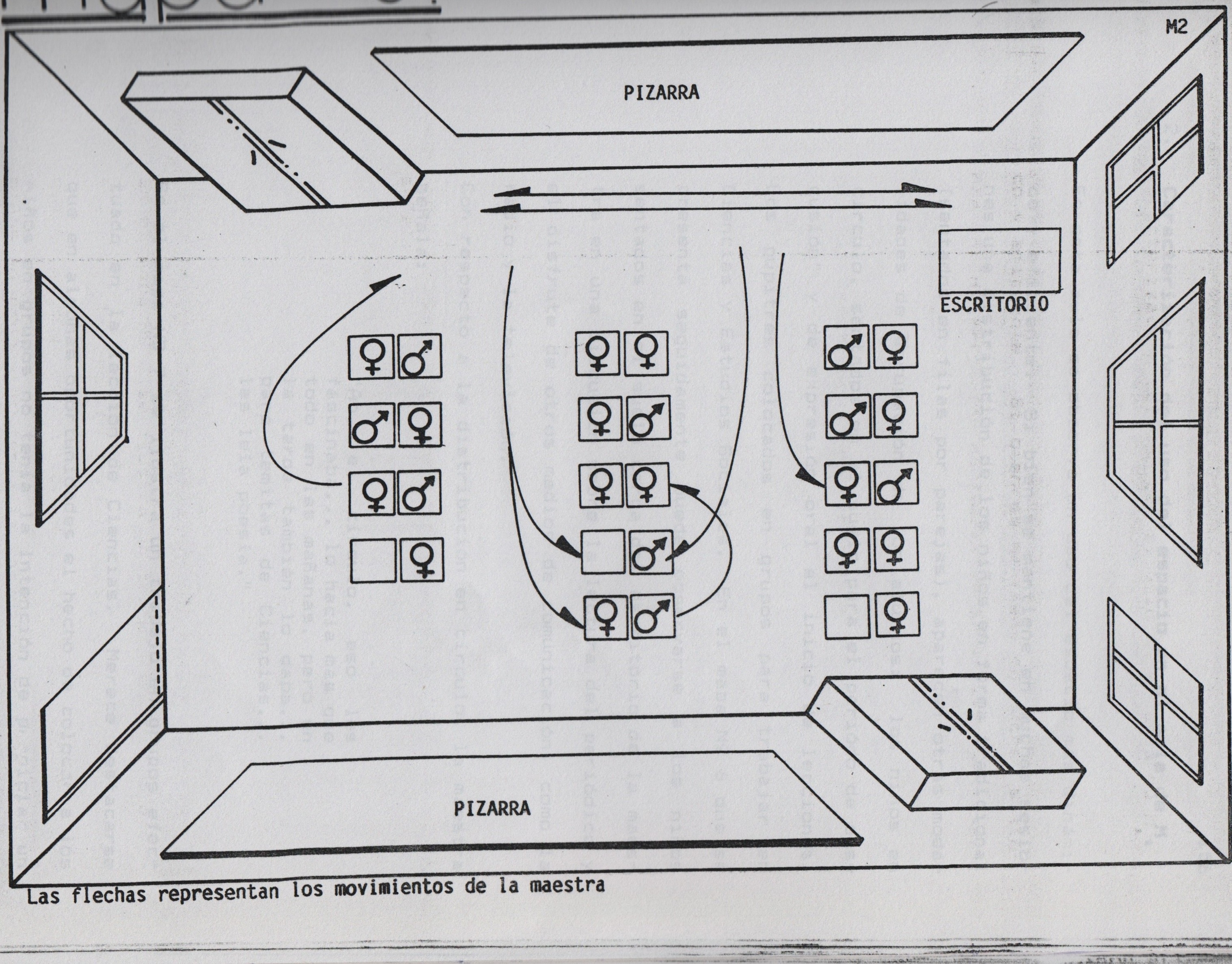
21 de setiembre de 1987



mapa 5.

21 de setiembre de 1987

M2



Las flechas representan los movimientos de la maestra

2.- Caracterización del uso del espacio en el aula de M_1

En esta aula se observa un uso del espacio más dinámico y eficiente. Si bien se mantiene en muchas sesiones una distribución de los niños en forma tradicional (sentados en filas por parejas), aparecen otras modalidades de agrupación de los alumnos: los niños en círculo, sentados en el suelo para el periódo de discusión" y de expresión oral al inicio de lecciones. Los pupitres colocados en grupos para trabajar en Ciencias y Estudios Sociales. En el mapa Nº 6 que se presenta seguidamente puede observarse a los niños sentados en el suelo cerca del escritorio de la maestra en una discusión sobre la lectura del periódico y el disfrute de otros medios de comunicación, como la radio y la televisión.

Con respecto a la distribución en círculo, la maestra señala:

> "Ah, el círculo, eso les fascinaba... lo hacía más que todo en las mañanas, pero en la tarde también lo daba... para temitas de Ciencias... les leía poesía."

En el mapa Nº 7 se ilustra un trabajo en grupos efectuado en la lección de Ciencias. Merece destacarse que en algunas oportunidades el hecho de colocar a los niños en grupos no tenía la intención de propiciar un

...tro de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

trabajo de conjunto para la consecusión de un fin común; sin embargo, el interés de los niños por la actividad de aula fue evidente y la interacción entre niños se vio favorecida en esas oportunidades.

En esta manifestación del uso del espacio en esta aula (distribución de los niños en grupos) se confirma nuevamente, que no existe conciencia clara en el maestro de las posibilidades de aprendizaje o de interacción que abren o cierran determinadas distribuciones de los niños en la clase.

A continuación se transcriben algunos testimonios de la maestra en los cuales se comentó el trabajo en grupo:

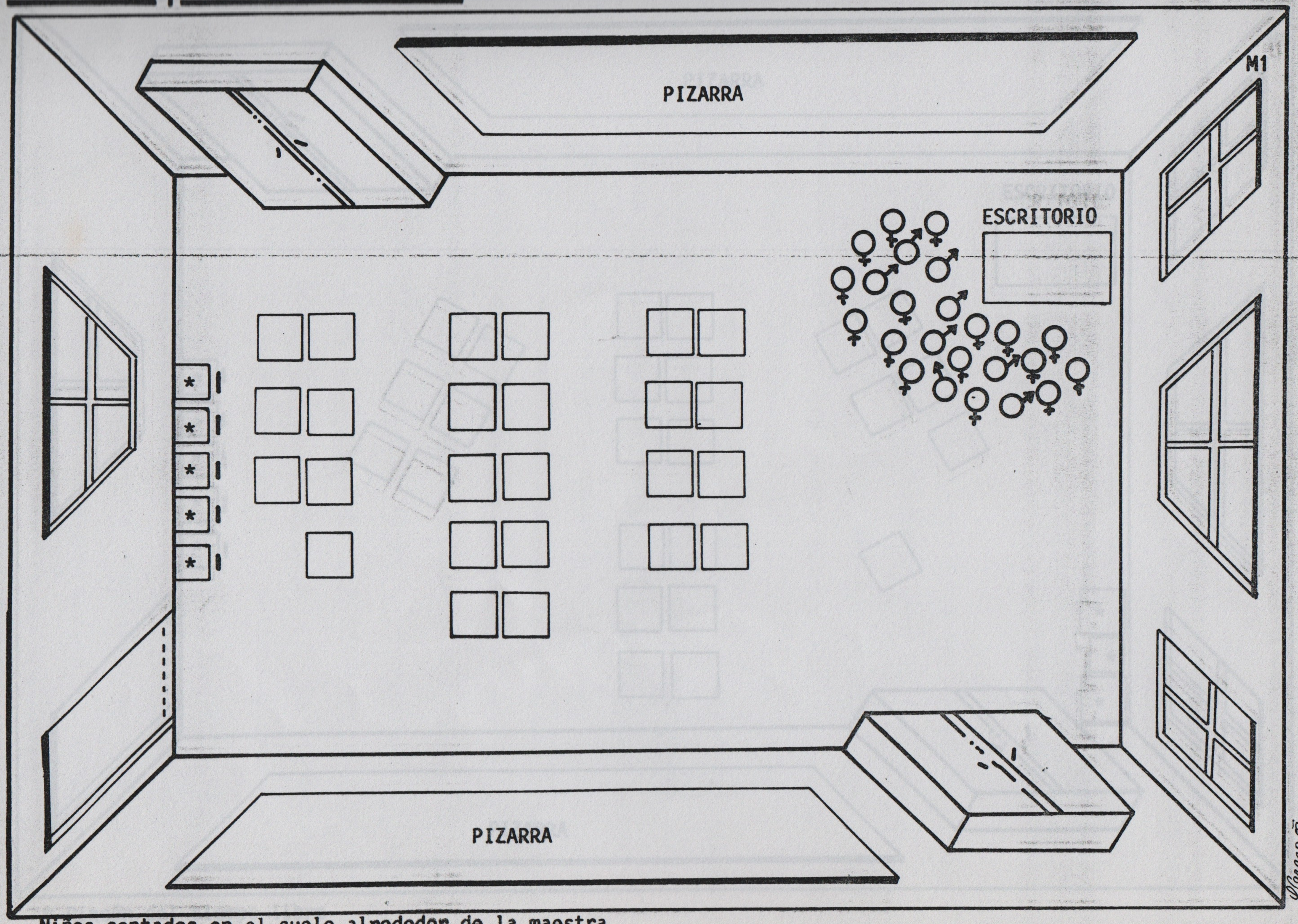
> "... a ellos les gustaba mucho cuando yo los ponía en grupos. Cuando yo hacía a veces grupitos de cinco o seis a ellos les gustaba mucho. A veces podía ser que ibamos a trabajar en alguna cosita de artes, verdad? un dibujito o recortar o algo o a veces con plasticina."

La maestra comenta, en otra oportunidad, sobre el mismo asunto:

> "Despertaban más participación; pero muchas veces, a veces el grupo se prestaba para que, para que también como que la conducta fuera ya... difícil de manejar."

mapa 6.

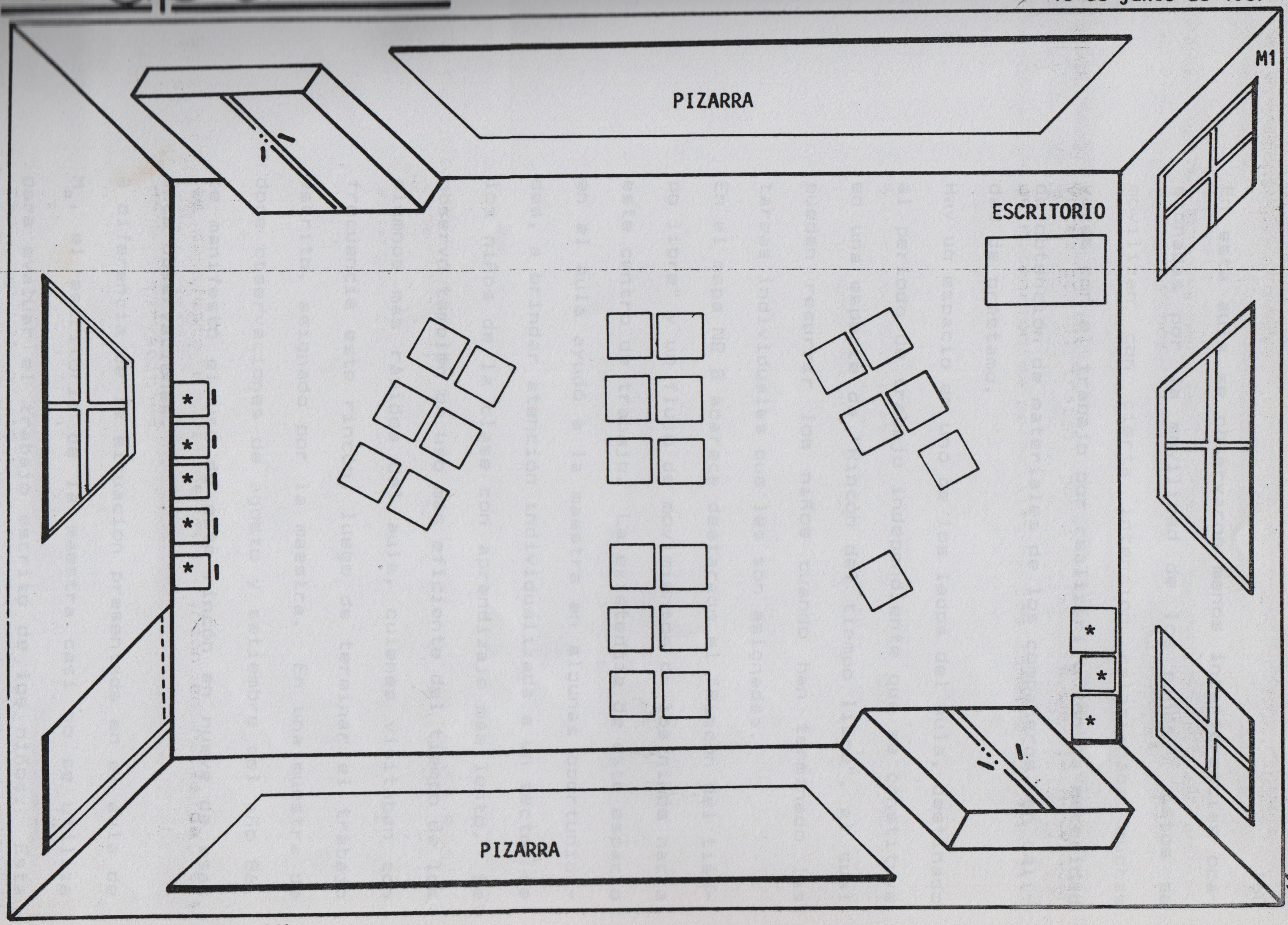
9 de noviembre de 1987



Niños sentados en el suelo alrededor de la maestra
* Rincón del tiempo libre

mapa 7.

18 de junio de 1987



* Rincón del tiempo libre

En esta aula se observaron menos interferencias ocasionadas por la movilidad de los niños. Estos se movilizan con cierta intención relacionada muchas veces con el trabajo por realizar, o con la necesidad de obtención de materiales de los compañeros, en calidad de préstamo.

Hay un espacio en uno de los lados del aula, destinado al período de trabajo independiente que se constituye en una especie de "Rincón del tiempo libre", al cual pueden recurrir los niños cuando han terminado las tareas individuales que les son asignadas.

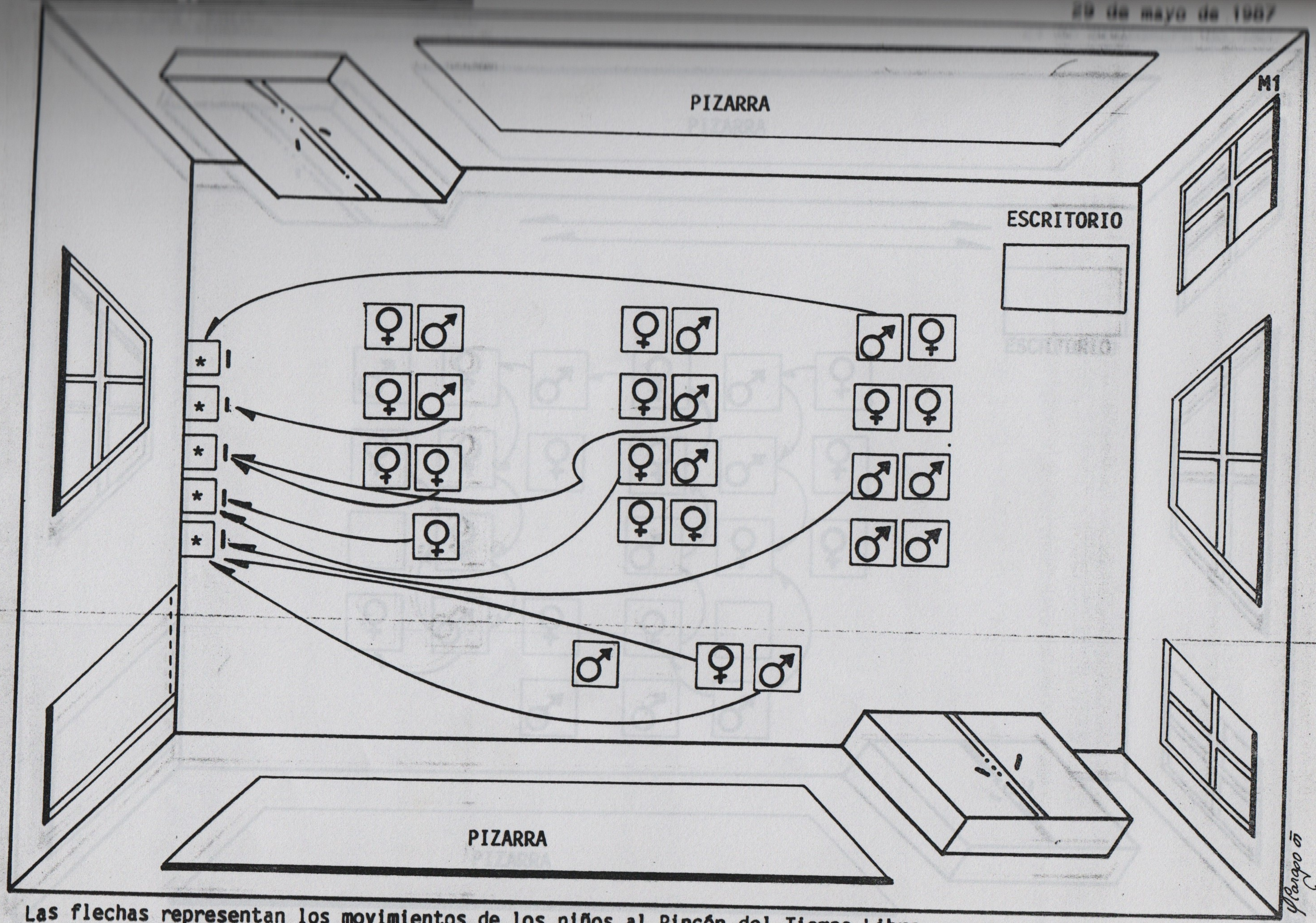
En el mapa Nº 8 aparece destacado el "Rincón del tiempo libre" y un flujo de movimientos de los niños hacia este centro de trabajo. La existencia de este espacio en el aula ayudó a la maestra en algunas oportunidades, a brindar atención individualizada a un sector de los niños de la clase con aprendizaje más lento. Se observó también un uso más eficiente del tiempo de los alumnos más rápidos del aula, quienes visitaban con frecuencia este rincón, luego de terminar el trabajo escrito, asignado por la maestra. En una muestra de doce observaciones de agosto y setiembre del año 86, se manifestó el uso de este rincón en nueve de esas doce observaciones.

A diferencia de la situación presentada en el aula de M_2, el escritorio de la maestra casi no se utiliza para evaluar el trabajo escrito de los niños. Esta

labor la realiza la maestra desplazándose por entre las filas de niños durante el desarrollo del trabajo, o cuando es requerida por algún estudiante. Estos desplazamientos de la maestra por entre las filas de alumnos, evidencias una atención de los niños, uno a uno y un control ordenado del aprendizaje de éstos. Esta situación se ilustra en el mapa Nº 9 que corresponde a una observación de una lección de Estudios Sociales.

También esta maestra se ubica en la parte de adelante de la clase, cerca de la pizarra, con bastante frecuencia. Desde ahí, por medio de técnicas expositivas, da las explicaciones generales del trabajo por realizar, introduce los temas en estudio y desarrolla parte del contenido académico. También en esta aula es la maestra la que define el uso del espacio en la clase.

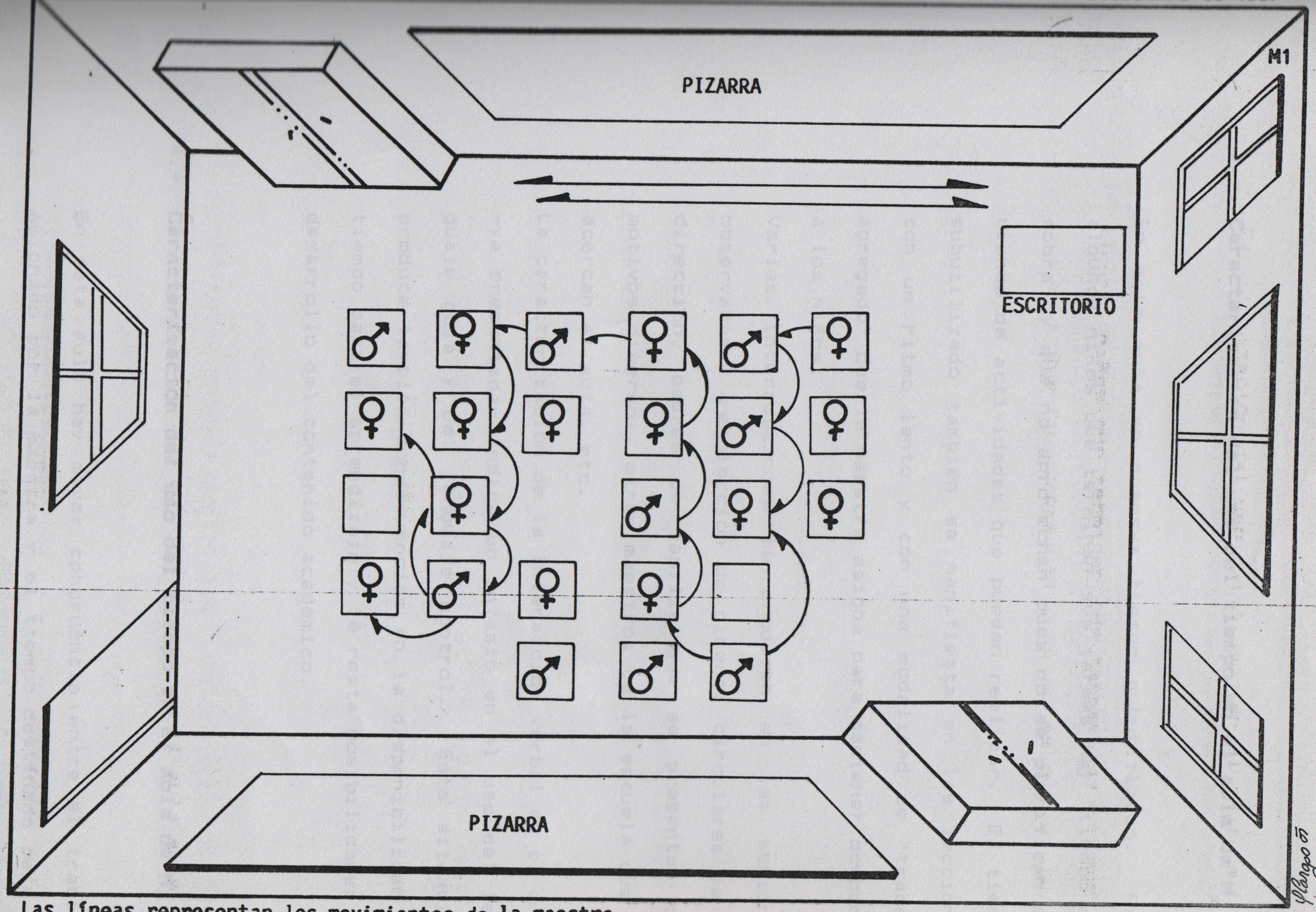
Instituto de Investigación
para el Mejoramiento de la
Educación Costarricense (IIMEC
Facultad de Educación



Las flechas representan los movimientos de los niños al Rincón del Tiempo Libre.

Mapa 9

21 de setiembre de 1987



Las líneas representan los movimientos de la maestra

3.- Caracterización del uso del tiempo en el aula de M_2

En esta aula se observa tiempo subutilizado. Para algunos niños que terminan sus tareas hay "tiempo que sobra" y que no aprovechan pues no se planifican opciones de actividades que puedan realizar. El tiempo subutilizado también se manifiesta en las lecciones con un ritmo lento y con una modalidad de "trabajo agregado" que la maestra asigna para mantener ocupados a los niños.

Varias interrupciones se producen en las sesiones observadas: recolecciòn de dinero, circulares de la dirección, padres de familia que se presentan con motivos diversos, otros maestros de la escuela que se acercan al aula, etc.

La caracterización de la interacción verbal en el aula -ya presentada- indica un énfasis en el uso del lenguaje guía y del lenguaje control. Esta situación produce también consecuencias en la disponibilidad de tiempo para el aprendizaje y le resta posibilidades al desarrollo del contenido académico.

4.- Caracterización del uso del tiempo en el aula de M_1

En esta aula hay mayor congruencia entre el trabajo asignado por la maestra y el tiempo destinado para su

realización. No se observa "trabajo agregado", ya que los niños cuentan con otras opciones de actividades por realizar, luego de la tarea individual que se les ha asignado. Sin embargo, en ocasiones se presentan lecciones de trámite lento y hay algo de subutilización del tiempo.

Se manifiesta la misma situación que de M_2, en cuanto a las interrupciones y al excesivo uso de "lenguaje guía y de control", con las consecuencias ya apuntadas en la disponibilidad de tiempo para el aprendizaje.

5.- Conclusiones sobre el uso del espacio y del tiempo en estas aulas

En resumen, puede decirse que en aula de M_2 el espacio se utiliza en forma tradicional, rutinaria y mecánica. Es simplemente el espacio físico en el cual se colocan los pupitres y demás mobiliario y materiales de la clase, los cuales permanecen en los mismos lugares y disposición casi durante todo el año.

Las manifestaciones que sobre el uso del espacio se presentan en el aula de M_1, son coincidentes en algunos aspectos con las del aula de M_2. Sin embargo, de acuerdo con lo ya expuesto, se observó en esta aula mayor dinamismo en el uso del espacio y algunas prácticas positivas en su organización. Destacó en esta

sala de clase, la estructuración del "Rincón del tiempo libre". Al respecto fue interesante observar que la disposición de un espacio concreto, ubicado en una zona de poco movimiento en el aula, unido a la existencia de recursos complementarios a disposición de los niños; fue una decisión de la maestra concerniente al espacio físico y a elementos materiales, que provocó consecuencias relacionadas con un uso del tiempo más eficiente por parte de los niños y redundó en mejoramiento de la disciplina, e incrementó del interés por la escuela y la permanencia en el aula.

Se encontró entonces en este hecho, evidencia de que espacio, tiempo, contenido académico, lenguaje del aula y comportamiento del niño constituyen una verdadera matriz de relaciones múltiples que se influyen mutuamente. En términos generales, en ambas clases, la noción de "escenario interactuante" que podría tenerse del aula, en el cual los individuos se mueven y viven diversidad de experiencias, no parece existir en las situaciones analizadas. El aula en sus elementos espaciales y físicos no constituye más que un marco, un contexto que no está integrado al proceso de eneñanza aprendizaje, ni en la fase de planificación, ni tampoco en la ejecución de las actividades de aprendizaje dentro del aula.

Todo ello hace que se manifiesten usos inadecuados del espacio por maestros y niños como los apuntados ante-

riormente, y que estén ausentes prácticas positivas en el manejo de estos elementos que podrían abrir mayores posibilidades de aprendizaje para los niños y despertar su interés.

Participantes, espacio, escenario, tiempo, son todos elementos que interactúan en el aula y que producen efectos sobre las posibilidades de aprendizaje para los niños. Por tanto, son elementos que el maestro debe conocer con profundidad e incorporar dentro de las acciones de planificación que efectúe.

Como conclusión general de este estudio podría afirmarse que el maestro no tiene una conciencia clara acerca del uso del espacio y del tiempo en el aula. Estos elementos no preocupan realmente al maestro y no se integran a la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

El uso ineficiente del espacio y del tiempo que se evidencia en los resultados presentados, hace pensar que es necesario intervenir sobre el manejo de estos aspectos en la clase, para mejorar las interacciones del aula, en favor del aprendizaje y de la creación de un ambiente más atractivo e interesante para el niño.

V.- CARACTERIZACION DE LOS ESTILOS DE ENSEMANZA APRENDIZAJE DE ESTAS AULAS ESTUDIADAS

Para contestar la pregunta relativa a los estilos de enseñanza aprendizaje se define en primer lugar qué se entiende por estilo enseñanza-aprendizaje y cuáles aspectos se emplearon en su descripción. También, se examinan algunos elementos del currículo que complementan la caracterización del estilo.

En este estudio se entiende por estilo de enseñanza-aprendizaje, la forma en que el maestro entrega la docencia al niño y cómo éste la recibe.

En este caso, las funciones del habla del maestro, su papel en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como el papel del niño en este proceso, conforman los aspectos que se consideran en el análisis del estilo. Además, para completar la descripciòn de los estilos se examinan algunos aspectos del currículo tales como: procedimientos metodológicos, uso de los recursos didácticos, proceso de evaluación y manejo de aula.

1.- Estilos de enseñanza-aprendizaje y funciones de lenguaje

En este acápite, se emplearán las categorías del lenguaje del aula (control, académico, etc.), a fin de caracterizar los estilos de enseñanza-aprendizaje de

las dos maestras participantes en el estudio. Dado que los porcentajes de uso de las categorías antes mencionadas, tanto por las maestras como por los niños son similares en ambos grupos, sus estilos de enseñanza-aprendizaje se caracterizarán en forma conjunta. Algunas diferencias en sus estilos se abordarán por aparte.

Con respecto a esta observación, sin hacer generalizaciones que el marco conceptual que orienta esta investigación no permite, pero también basándose en otras experiencias de aula, se podría inferir que este patrón es un marco muy común en las aulas costarricenses.

A la luz de las categorías del lenguaje identificadas en el análisis de la interacción verbal en el aula, se define el estilo del maestro como directivo, poco flexible, centrado en la reproducción del conocimiento y el control de la conducta , poco atento a las experiencias socioculturales del niño.

Este proceso de enseñanza aprendizaje directivo, en el que, con mucha frecuencia se repiten instrucciones para dirigir las actividades de los niños en el aula, parece indicar que la maestra asume que los niños no son capaces de llevar a cabo el trabajo asignado, sino no se les guía constantemente. De esta manera acciones centralizadas en el maestros generan dependencia en los niños, la cual se expresa en el alto porcentaje

(31%) de demandas de atención.

La preponderancia del lenguaje control y guía, implícitamente llevan una noción sobre el orden y la organización de la clase que conduce a estilos poco flexibles, en los cuales se concibe a un niño sentado en su pupitre, sin interaccionar con sus compañeros, que pregunta poco y pide permiso al docente para realizar sus acciones.

Cuando esta concepción se manifiesta unida a un buen planeamiento, permite que el maestro domine la escena en una atmósfera de aula poco flexible, pero organizada.

Por el contrario, cuando esta concepción coincide con un planeamiento didáctico débil, en el cual se agotan las actividades planeadas para la lección y se recurre al "trabajo agregado" la función controladora del maestro pierde sus efectos: los niños conversan, se ponen de pie, juegan y pelean entre ellos. En estas circunstancias, el maestro usa el lenguaje control que se categoriza en este estudio como lenguaje de regaño y de amenaza. La atmósfera del aula se torna desordenada, tensa y hasta hostil.

El proceso enseñanza-aprendizaje que controla el maestro está centrado en el contenido, específicamente en su transmisión. En los datos de la interacción verbal, se observa que la transmisión del conocimiento está centrada en la reproducción del conocimiento y

solamente un 3% en su elaboración. Los niños, por su parte, utilizan el lenguaje académico en sus interacciones en un 22% y 26%. La situación planteada muestra cómo los niños modelan al maestro, en el uso limitado del contenido programático en el aula y, a la vez, señala la ausencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de opciones que le permitan al niño utilizar proceso de descubrimiento e indagación en el aula, conducentes a una mayor elaboración del contenido programático por parte de los niños.

De esta información se destaca lo siguiente: En primer lugar, los porcentajes de instancias del lenguaje del maestro utilizado en la transmisión del conocimiento son menores que los de lenguaje del maestro empleado en el control y guía de la clase.

Tradicionalmente, las fuentes del currículo (Tyler, 1973) han sido, el individuo, la sociedad y el contenido. Sin embargo, en la investigación que nos ocupa, se demuestra que son el control de la disciplina y las guías para el trabajo los aspectos que orientan el currículo de la clase y, en segundo lugar, el contenido.

En este sentido, llama la atención que teniendo el currículo costarricense un énfasis en el contenido programático, este no se refleje en el quehacer del aula. Por el contrario, algunos elementos sobre el manejo de aula son los que adquieren un papel preponderante en

el proceso enseñanza-aprendizaje.

El hecho de que el lenguaje referido a asuntos personales y sociales del maestro y de los niños, alcance un 1% del total de las instancias del maestro durante la gestión educativa manifesta que: las interacciones dan en el proceso enseñanza-aprendizaje tienen un fuerte énfasis en el contenido programático y en el manejo de conducta de los niños.

Al respecto es preocupante darse cuenta de que maestros y estudiantes, quienes comparten el ambiente del aula por muchas horas durante casi un año. no enriquezcan la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje con sus experiencias cotidianas. De manera que se diera una acción educativa más adecuada a los intereses de los niños y en condiciones de la interacción social que se presenta en los seres humanos que conviven en comunidad, donde intervien aspectos culturales y psico-sociales del niño y del maestro.

En relación con lo anterior debe destacarse que el manejo del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje deben de ir de la mano. Algunos estudiosos consideran el manejo de la clase como un pre-requisito para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros investigadores (Berlener, 1983), Doyle, 1979) lo ubican como el eje de la tarea de enseñar.

Los niños en su interacción en el aula, utilizan el lenguaje principalmente para conversar sobre asuntos

personales y sociales. Quizá esta interacción se enriquecería con interacciones académicas o de otra índole, si el lenguaje de los niños no se interpretara como interferencia en el proceso, sino como un elemento de éste. De esta manera el niño recuperaría el espacio verbal, incorporado al proceso de enseñanza aprendizaje como elemento activo, crítico, participante y creador.

2.- Análisis de algunos elementos del currículo en los estilos de enseñanza-aprendizaje en estudio

Es importante examinar algunos elementos del currículo tales como procedimientos metodológicos, recursos didácticos, contenidos y evaluación, a fin de conocer la variedad de técnicas y recursos didácticos que se emplean en las aulas estudiadas y también la finalidad de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje que se da en ellos.

Referente a los procedimientos metodológicos, las técnicas que se emplean con mayor frecuencia en el aula son: la repetición del contenido, el patrón de pregunta y respuesta a un nivel de memorización y algunas veces de comprensión, y las prácticas escritas sobre el contenido desarrollado. Otras técnicas empleadas con menor frecuencia son el comentario y dis-

cusión de temas en pequeños grupos o en un círculo.

Con respecto a la técnica de repetición de contenido, esta toma la forma de preguntas y respuestas en algunas oportunidades y en otras las de oraciones declarativas, las cuales se completan con información específica por parte de los niños. Las respuestas a las preguntas se emiten en forma oral o individual.

Las preguntas que plantean los maestros se centran en el contenido académico y en un nivel de reproducción del conocimiento, en el que hay muy poca demanda parte del maestro para que el niño emplee estrategias cognoscitivas de aplicación y síntesis. Estas técnicas metodológicas centradas en la repetición y reproducción del contenido académico, se apoyan para su ejecución en recursos didácticos como: libros de texto, cuadernos de apuntes, pizarra, tiza y borrador y, ocasionalmente, carteles, fichas, flanelógrafo, paletas, semillas, frutas y plantas.

De los recursos antes mencionados, el libro de texto es el recurso más usado en estas aulas. Se utiliza en más de la mitad del tiempo de las lecciones. Este hecho reduce la interacción del niño con la maestra o con sus compañeros. El libro de texto se convierte en el instrumento de más importancia para el niño.

Es así como el libro de texto se ha convertido, en la práctica, en un elemento que ofrece la mayor parte de la información al niño, en un nivel de copia de texto

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

y con poca reflexión por parte de los maestros y niños sobre el contenido que en este se presenta. Se constituye, así, en otro elemento del aula subutilizado.

La evaluación se convierte en un proceso que tiene como finalidad medir los datos y conocimientos transmitidos por el docente o por el libro de texto en períodos determinados por los criterios de planificación curricular del Ministerio de Educación Pública. Esta evaluación, al igual que el desarrollo de contenidos, hace énfasis en lo cognoscitivo, más que en lo psicomotor y social.

Este análisis de elementos curriculares hace justicia a la opinión que algunos padres de familia y algunos directores tienen del "buen maestro", al cual definen como "aquel maestro que cumple con el desarrollo de los contenidos programáticos durante el año" y por consiguiente el "buen estudiante" se constituye en "aquel niño o aquella niña que logra "llenar" los cuadernos con los contenidos, de manera que los pueda expresar en las pruebas que se aplican durante el período lectivo. Aunque resulte importante que el maestro trate de cumplir con el desarrollo del contenido y que los niños alcancen buenos resultados en las pruebas, lo que no parece adecuado es centrar el énfasis del proceso en estos elementos, dejando por fuera la posibilidad de interacción entre los niños, la manipulación del objeto de estudio y todos aquellos

aspectos que "atrasan" la acumulación del contenido.

3.- Diferencias de estilos de enseñanza-aprendizaje en las aulas del estudio

Como se mencionó anteriormente, la caracterización del estilo enseñanza-aprendizaje se realizó en un primer momento atendiendo a los aspectos comunes del estilo presente en las dos maestras observadas en este estudio. A continuación se ofrece un breve análisis de los diferentes énfasis en los estilos de estas maestras.

Aunque ambas maestras, se orientan por un enfoque centrado en el contenido una de ellas mostró, durante los tres años del estudio, un esfuerzo porque los niños aprendieran el contenido y adquirieran hábitos de limpieza y de orden.

Esta maestra se percibió como una educadora que no asumió que los niños constituirían un fracaso escolar en el futuro, por el contrario ella estimuló constantemente a algunos niños que tenían problemas de aprendizaje y de hogar, a participar en el aula y a responsabilizarse de sus tareas escolares.

El regaño de esta maestra, aunque frecuente, llevaba implícita una actitud de preocupación porque el estudiante mejorara su condición académica y personal

durante el curso lectivo.

Esta maestra mostró durante el estudio un interés por mejorar el ambiente del aula. Introdujo un espacio en el aula para el estudio independiente y empleó material didáctico variado tal como fichas, flanelógrafo, revistas y carteles durante sus lecciones.

Por el contrario, la otra maestra del estudio, consideraba que el grado de marginalidad de los niños, los ponía en la ruta al fracaso y que el maestro podía hacer muy poco al respecto. En algunas oportunidades hizo abuso del regaño y de la amenaza con el propósito de controlar la disciplina de los niños. Su actitud ante el aprendizaje de estos era más bien pasiva, con pocos rasgos de creatividad y de novedad.

Esta segunda maestra tenía más de veinticinco años de trabajar en este entorno, de manera que sus condiciones podrían relacionarse con el cansancio y la frustración, ante su percepción de impotencia como maestra. Esta percepción se nutre de una escuela desvinculada de la comunidad, por lo cual es muy poco el impacto que logra tener en la vida de los niños.

4.- Conclusiones sobre los estilos de enseñanza-aprendizaje de las aulas estudiadas

Del análisis de las características del estilo-enseñanza aprendizaje, a partir de las categorías del lenguaje examinados en las aulas en estudio y de algunos elementos curricualres del ciclo básico del sistema educativo se concluye que:

- La función del maestro en el aula es centralizadora, de control y guía. Este domina el espacio en el aula; el maestro se desplaza con mayor libertad dentro de ella. La acción educativa tiene como eje el contenido académico con énfasis en la transmisión del conocimiento, su tiempo y esfuerzo lo dedica a abarcar el contenido que las autoridades educativas señalan en los programas de estudio y en las listas de contenidos básicos. La interacción del maestro con los niños se orienta hacia el desarrollo del contenido académico (aspectos cognoscitivos) más que hacia los aspectos actitudinales, motores y sociales.
- La función del niño, en término de lo académico, es pasiva. Se limita a recibir y reproducir conocimiento. Se observa mucha dependencia de los niñós en relación con el maestro, a fin de realizar sus tareas académicas u otros trámites en el aula.

- La creatividad y reflexión de los niños se ven limitados por las pocas oportunidades que tienen de participar activamente.
- Las interacciones entre niños son pocas y la maestra las toma como interferencia al proceso enseñanza aprendizaje.

Capítulo 6

EXPLORANDO LA CLASE POR MEDIO DEL LENGUAJE: DISCUSION

En este apartado, se discute y se reflexiona en torno a algunos de los resultados puestos en evidencia en los capítulos anteriores.

La escuela como organización ejerce fuerzas poderosas sobre la conducta de sus miembros, tanto en términos en socialización, de aprendizaje de los valores culturales manifiestos en ella, como de los procesos cognoscitivos que favorece u obstaculiza.

Resulta claro que el análisis de las funciones del lenguaje, en el contexto temporal y espacial del aula, permite aprehender algunas condiciones del proceso de socialización y de aprendizaje que se realiza en estas aulas.

La escuela es, junto al hogar, un agente de socialización en el cual el niño aprende las normas para la interacción con otros niños, con adultos socializadores tales como maestros, directores, otros trabajadores, otros padres, etc.

Durante la época escolar el niño aprende a integrarse al medio social al cual pertenece. La conciencia sobre este papel hizo que el Estado costarricense determinara que la escuela sea tanto un derecho (es gratuita) como un deber (es obligatoria) para todos los niños.

Es importante, entonces, reflexionar cómo lleva a cabo la escuela esa socialización.

El estilo de enseñanza-aprendizaje descrito en esta investigación, revela una transmisión de normas sociales de dependen-

cia y de sumisión en relación con la autoridad.

El énfasis en el estilo de control y guía (directivo) conduce a la obediencia, a la pasividad y a la dependencia. Este estilo parte de una concepción del niño al cual la escuela socializa en un proceso de relación jerárquica y vertical aunque esa estructura le confiere rigidez a la clase y aunque hay poco espacio verbal para lo personal y social, la relación de la maestra y los niños, en términos generales y quizá superficiales, es afectiva. Esta situación hace que estas aulas se perciban como generadoras de dependencia y pasividad; pero no se expresa en ellas un clima que podríamos llamar "militarizado", del cual sí hay evidencias en otros entornos latinoamericanos (Edwards, 1985).

Con la ausencia del trabajo en grupo, la interacción entre niños, vista como interferencia, la evaluación individual del maestro a cada alumno y las pocas puestas en común de evaluaciones o trabajos, en estas clases se favorece la tarea individual en detrimento del trabajo colectivo.

Así, la escuela perpetúa las condiciones de un costarricense dependiente e individualista.

Las interacciones hombre-mujer, en esas aulas, se determinan, muchas veces, en función del control de la conducta.

La maestra parte de que, sí sienta junto a un niño a una niña, estos hablarán menos no se vislumbra, en esta actitud, una concepción que conduzca a una mejor comunicación y respeto entre los individuos de diferente sexo. Por el contrario, parece adecuado que no interaccionen entre sí.

Además, las posibilidades de participar y de recibir la atención de la maestra se manifiesta, en mayor grado, en los varones. Esto es, una niña de ambiente marginal, con problemas de aprendizaje o repitencia, tiene menos oportunidades que el varón en las mismas condiciones. Siendo así, son los varones los que tienen mayores posibilidades de aprendizaje y de salir adelante en la escuela.

Se considera también importante hacer algunas reflexiones en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en estas aulas.

En la educación costarricense, se trabaja con un marco curricular centrado en el conocimiento. Evidencia de esto son las pruebas nacionales y las pruebas de bachillerato, aplicadas por el Ministerio de Educación Pública. Pero, aunque el enfoque curricular centrado en el conocimiento es el que el maestro privilegia como concepción, este se ve interferido, en la práctica, por un alto porcentaje de interacciones dedicadas al control de la conducta de los alumnos y a la reiteración de guías del proceso. Además, también es obstaculizado por la "baja calidad" de las experiencias mediante las cuales se hace asequible el conocimiento para el niñó.

En el afán por cumplir con ese marco curricular el maestro se preocupa por un clima de la clase que le permita "vaciar" contenidos. Por tanto, las interacciones de los niños se califican como interferencias y no se aprovechan como recurso de socialización y de aprendizaje; en el trabajo en equipo se conceptualiza como agradable y provecho para el niño, pero lento en

cuanto "retarda" los procesos de la clase, razón por la cual se usa muy poco en las aulas; el aprendizaje académico resulta en una recepción de contenidos que no se construyen ni se reelaboran, de manera que se olvidan pronto.

Con esas características, y referido al enfoque curricular academicista, en estas aulas no se logra el acceso a conocimientos perdurables y significativos para el niño, ni una disciplina que se traduzca en un mejor aprendizaje de contenidos, ni en el desarrollo de esquemas que favorezcan la independencia para la búsqueda de la información y el conocimiento.

De esta manera, el enfoque curricular centrado en el conocimiento, no logra, en esas aulas, los aprendizajes que se propone, de ahí, probablemente, los bajos resultados en las pruebas mencionadas anteriormente.

La actitud de menosprecio a la capacidad del niño, manifiesta en el aprendizaje de información que se repite, en la ausencia de juego incorporado al aprendizaje, en el desarrollo de estrategias que generan un niño dependiente y pasivo, en la subutilización del tiempo y del espacio entendidos como elementos aislados, sin conexión o interrelación con los procesos de enseñanza aprendizaje, pareciera que responde a una concepción del mundo del niño como un ámbito residual y simplista. En las aulas, hay ausencia de lecturas plurales, abiertas, reflexivas, creativas, optimistas. No se incorpora el juego ni la aventura como estrategia de aprendizaje.

Es necesario proponer al niño experiencias que le permitan identificarse con la escuela, con su mundo, y que a la par fo-

menten un pensamiento crítico, reflexivo, divergente. Es decir se necesita favorecer en los niños una perspectiva critica, sin olvidar que ésta es una conducta aprendida y es tarea de la escuela favorecerla.

Adquirir información adoptando una actitud crítica permite descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos; pues es más urgente saber escuchar, evaluar, y criticar información que solo registrar y memorizar referencias ajenas.

En cuanto a la adquisición del lenguaje, ésta se logra en un `clima de normativa y rigidez, el cual es muy probable que genere usuarios inseguros de sus usos lingüísticos. Al respecto, la siguiente situación ilustra lo aseverado anterior:

"En un contenido de lecto-escritura, los niños están formando palabras con la serie silábica de la "a". Así, los niños construyen palabras tales como: dama, cama, pala, mata, etc. Una vez construida la palabra deben decir el significado.

Se da el caso en que un niño propone la palabra "sapa" y da como significado "una chiquilla acusetas". Aunque en la variedad lingüística costarricense "sapo y sapa" se utilizan con el significado de: "persona que tiene la costumbre de acusar", de ahí su derivado "acusetas", la maestra le dice al niño que su respuesta es incorrecta, que no existe y que "sapa es la esposa del sapo".

Dejando de lado el significado que le confiere la maestra a "sapa", resulta oportuno reflexionar sobre el sentimiento que puede generar en el niño el hecho de que le digan que "sapa", con ese significado, que el conoce y usa en la escuela en su comunidad y en su vida diaria, no existe.

Así, de igual manera que se niega en la escuela la variedad

de lenguaje de la comunidad del niño, de igual manera que se estigmatiza su lenguaje, se le confiere el carácter de negativo, de prohibido, de censurado, a otros aspectos de la cultura de la pobreza del niño, ya sea no asumiéndolos como discusión en la clase y convirtiéndolos en tabú, o caracterizándolos como incorrectos.

Esta condición, en vez de favorecer la comcetencia comunicativa del niño, la obstaculiza y le cierra el paso al respeto por las normas de su cultura, sentimiento de solidaridad con su grupo, de manera que se generan individuos permeables a la asimilación de costumbres ajenas, sin un criterio crítico y en menoscabo de los propios.

Con respecto a lo anterior, sí bien no se debe perder la perspectiva de que la escuela deberá promover, fundamentalmente, la norma culta de la lengua, esto no se puede hacer a costa de rechazar otras normas, pues éstas no son deficientes sino diferentes. Son variedades en la diversidad cultural.

Lo importante es que el niño aprenda qué decir y cómo decirlo, según la situación, los propósitos de la comunicación y los interlocutores. Este amplio repertorio de posibilidades, discernir sobre lo adecuado o no para los diferentes casos, le permitirá al niño el desarrollo de su juicio crítico, adecuarse a las diferentes situaciones y un comportamiento más propio y seguro. Así, se favorecerá su competencia comunicativa dentro del marco de la adecuación y no de las restricciones que marcan las concepciones de lo "correcto" o lo "incorrecto".

En suma, las interacciones de los niños en el ambiente

escolar deben tender hacia la formación de un individuo identificado con su grupo, reflexivo, creativo, seguro y comprometido consigo mismo y con su entorno. Solo así la educación cumple con su deber de formar mejores hombres y favorecer el desarrollo del país.

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

BIBLIOGRAFIA

Allignton, R. L. "The reading instruction provides readers of differing reading abilities." Elementary School Journal, 83 (5, 1983)

Assael, J y otros. La cultura del fracaso escolar. Chile: Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1983.

Avalos, B. "Trainning for better teschíng in the word: lessons from research" En Teaching & Teacher Education. Vol 1, No.4, 1985.

Barlener. D. "Developing conceptions of classroom environments: Some light on the T. classroom studies of ATI". Educational Psychologist, 18, 1983.

Bolaño, S. Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística. México: Editorial Trillas. 1982.

Brophy, J.E. "A Funcional analysis of praise". Review of Educational Research, 51, 1981.

Castro de Amatto, L. La conducción del primer grado. Buenos Aires: Kapeluz, 1973.

Cazden,G y otros. "Classroom Discourse". Handbook of Research on Teachino. New York: Mc Millan, 1986.

Cerda, A. Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1989.

Delgado, V. y otros. Resumen del diaonóstico evaluativo de la educación costarricense. Costa Rica: IIMEC, 1986.

Doyle, W. "Classroom organization and management". En M. Witrock (Ed.). Handbook of Research on Teachino. (3era. edic.) Nueva York: McMilan, 1986.

Edwards, V. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. México: Cuadernos de Investigación Educativa DIE, 1985.

Esquivel, J. Situación de la educación pre-universitaria en Costa Rica. Costa Rica: IIMEC, 1986.

Fishman,J. Sociología del lenguaje. Madrid: Ediciones Cátedra, 1979.

Hymes, D. "What is etnography?". Pennsylvania: Graduate School of Education, University of Pennsylvania, 1977.