

**Universidad Estatal a Distancia
Sistema de Estudios de Posgrado
Escuela de Ciencias de la Educación**

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Proyecto de graduación titulado

**"LA COTIDIANIDAD DE NUESTRAS AULAS:
UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA EN UN AULA DE SEXTO GRADO
DE UNA ESCUELA PÚBLICA URBANA"**

Elaborado por:

Licda. Vivian Rebeca Carvajal Jiménez

Con la asesoría de:

Dr. Luis Ricardo Villalobos

2003

Tabla de contenidos

	Página
Capítulo I: El Problema y el Propósito	3
1.1 Antecedentes	4
1.2 Problema	18
1.3 Justificación	18
1.4 Propósito de la investigación	27
1.5 Perspectiva paradigmática	28
Capítulo II: Marco de Referencia	31
2.1 Características de la docente	32
2.2 Orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	41
2.3 Administración del currículo, tiempo y recursos de aula	60
2.4 Características de los estudiantes	82
Capítulo III: Marco Metodológico	92
3.1 Tipo de investigación	93
3.2 Contexto regional e institucional	96
3.3 Negociación de entrada	111
3.4 Participantes	112
3.5 Informantes clave	112
3.6 Categorías de análisis	112
3.7 Técnicas utilizadas	114
Capítulo IV: Análisis de Resultados	116
4.1 Características de la docente	117
4.2 Orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	129
4.3 Administración del currículo, tiempo y recursos de aula	155
4.5 Características de los estudiantes	170
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	182
5.1 Conclusiones	183
5.2 Recomendaciones	194
Bibliografía	203

AGRADECIMIENTOS

A la docente que me permitió entrar en su mundo por varios meses, y que hizo posible que este maravilloso proceso de aprendizaje y enriquecimiento se materializara,

A los estudiantes y padres de familia que colaboraron y se involucraron en esta experiencia,

A don Luis Ricardo, asesor de este proyecto, quien me orientó y ayudó a descubrir y aprender cómo observar; y quien tuvo la paciencia de leer y revisar decenas de borradores anteriores a este producto,

A mi familia, por su apoyo, ayuda, paciencia, tiempo, espacio y motivación; factores sin los cuales jamás habría siquiera iniciado este derrotero.

A mis padres, por inculcarme la curiosidad intelectual, el esfuerzo y la responsabilidad como normas de vida; y por su insistencia en que me trazara metas y no las abandonara.

A todos aquellos, amigos y compañeros, que de una u otra forma participaron de este trabajo con su apoyo o entusiasmo,

Y, finalmente, a mis compañeros y profesores de la Maestría, sin cuya solidaridad y ánimo no hubiera acabado esta tarea.

A continuación, se presenta la introducción a una tarea investigativa que tiene que ver con el diario de vivir en las aulas de clase costarricenses.

Este capítulo ofrece un panorama general que le permite al lector interesado, darse cuenta de lo que se ha escrito alrededor del tema (antecedentes), saber cuál es el problema y las interrogantes a investigar, cómo se justifica el trabajo, y cuáles son los objetivos del estudio.

1.1 Antecedentes

En casi cualquier tema que se toque, de una u otra forma, salen a relucir elementos que tienen que ver con los sistemas educativos y las circunstancias que los rodean, las influencias de esta institución sobre las generaciones más jóvenes, las implicaciones de asumir una posición o no asumirla y una multitud más de elementos que se inscriben a cada cultura y sociedad en concreto.

Por lo tanto, hablar de la cotidianidad de nuestros salones de clase, envuelve una gran cantidad de aspectos y variables de interesante observación y, sin duda, de reflexión y análisis.

Para abordar una investigación de este tipo, primero se hace necesaria la revisión detallada de estudios y artículos que enfocan alguno de los aspectos a considerar. Para ello, se han subdividido los antecedentes del tema en cuatro ejes temáticos:

1.1.1 Características del docente a cargo de un grupo

En primer lugar, refiriéndose a las características personales y académicas del docente como uno de los ejes en los que se concentra un trabajo alrededor de la cotidianidad de un aula, resaltan varios estudios y postulados teóricos. Entre ellos, "La Capacitación Docente", artículo escrito por Devalle y Vega (1995), en el cual, se hace mención a la importancia de la preparación académica y constante actualización docente como la única manera de ir al ritmo de los cambios que se dan en la sociedad y el mundo, y como una forma de mantenerse enterado de los mejores y más modernos métodos que se aplican con el afán de mejorar la educación; además, estas técnicas se proponen como parte de lo que el quehacer docente debe llevar implícito: la educación permanente, haciendo de paso un llamado a predicar con el ejemplo, pues solo si se tiene esta práctica regular, se podrá estimular a los niños.

Por su parte, Brenes, Campos, García y Rojas (1998), ofrecen información y aportes relacionados con este aspecto en la investigación "Capacitación del docente a partir de la investigación en el aula"; este estudio plantea una definición global e innovadora sobre el concepto de niño y de maestro, y establece con claridad las relaciones que surgen entre ambos en el salón de clase. Directamente relacionado con este aspecto, se propone al individuo-maestro como una persona, un ser humano que, para ser facilitador de aprendizajes y construcciones de conocimiento, debe reconocer las modificaciones que sufre como consecuencia de su propio desarrollo, su formación y su personalidad.

Por otra parte, Abarca (2001) en su artículo "Repensando la formación de docentes: oportunidades y desafíos", hace mención a la importancia de un educador constantemente actualizado en su campo de estudio, inmerso en un espacio-laboratorio para la elaboración del pensamiento y la acción. Presenta la imagen del docente como innovador e indagador permanente del panorama social y académico en que se encuentra.

También, en el ensayo "Dos concepciones de la educación", escrito por Mangiaterra (2002), se hace mención a la formación del docente, sobretodo en cuanto a la parte didáctica y la influencia y repercusiones que ésta tiene en el desempeño profesional. Además, se centra en dejar en claro que la didáctica no es una cosa neutra ni objetiva, porque está altamente determinada por las cualidades, experiencias y capacidades del docente.

De esta manera, los artículos aquí citados, ofrecen una visión y un importante punto de partida para decidir cuáles son las características profesionales y académicas del docente, que se ven como deseables y necesarias, y la vez, cuáles de ellas ejercen mayor influencia, sea positiva o negativa, sobre la dinámica de clase.

Por lo tanto, de estas investigaciones, se puede concluir que:

- Una formación profesional sólida, es el primer elemento que debe considerarse para garantizar el éxito en la orientación que se le dé a un programa educativo.
- Para un docente, es imprescindible la educación permanente como norma de vida, así como el autoaprendizaje y la capacitación constante y actualizada, pues son estas técnicas las únicas que garantizarían ir al paso de los cambios

de nuestra sociedad y la tecnología; al igual que estar enterado de las nuevas tendencias y resultados obtenidos en investigaciones educativas.

- Es necesario que el docente esté consciente de las repercusiones e implicaciones que su propia experiencia y formación pueden tener sobre el rumbo que él o ella le dé a sus clases.
- Es necesario efectuar capacitaciones de basadas en estudios de tipo etnográfico, pues solo así se logrará que haya correspondencia entre teorías estudiadas y lo que pasa en los salones de clase.

1.1.2 Orientación de los procesos de enseñanza -aprendizaje:

Empezando con las técnicas que se deben aplicar para una enseñanza dinámica y abierta del español, y por los contenidos literarios que están en el Programa de Español para Sexto Grado, se puede considerar la investigación de Picado (1995), "Propuestas de lectura creadora: una realidad en Costa Rica"; aquí, se presentan estrategias para el estudio de la literatura y otros temas lingüísticos y gramaticales, como el uso de los signos de puntuación, las habilidades interpretativas y comprensivas y la redacción. A través de varias experiencias, se pudo aumentar y valorar la actitud de los niños hacia la lectura y la escritura, mediante la estimulación de la imaginación, la capacidad de comprensión, deducción y crítica.

Por otro lado, tomando como punto de partida la forma en que el docente encargado del grupo orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en su salón de clase, existen cantidad de estudios relativos al tema. Por ejemplo, la recopilación de Schunk (1996) Teorías del aprendizaje, en donde

se esbozan, de manera clara y resumida, las principales teorías y movimientos inspirados en diversos paradigmas e intereses que han guiado, históricamente, los caminos y virajes que se suelen dar en la orientación de los procesos que se desarrollan en un salón de clase. Sobre esto, el estudio de Peralta (1996) Curriculos educativos en América Latina, ofrece importantes acotaciones al tema, especialmente, detallando sobre los enfoques que más se han seguido en el ámbito educativo latinoamericano, las repercusiones que determinadas decisiones han acarreado y la impertinencia cultural que por lo general predomina en la forma de guiar estos procesos. Lo expuesto por Pérez (1996) en "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", brinda una buena base para la comprensión de las teorías más usadas en la orientación de la dinámica escolar y un buen resumen de las distintas interpretaciones que se le han dado a estas teorías, interpretaciones que han acarreado acciones específicas plasmadas en diseños curriculares, planes de estudio, contenidos y objetivos de los programas.

En otra línea, y refiriéndose a los procesos que intervienen en el diseño e implementación de estrategias apropiadas para la enseñanza del español, García, en Profesor en Acción (1996), hace un recuento y reflexión alrededor de lo que implica ser un buen profesor de español, la evolución de la enseñanza de esta materia y la manera en que se puede promover la autonomía de los aprendizajes referentes a esta.

Además, como un aporte a lo que sería la motivación o la forma en que se propician valores en el aula, puede mencionarse el escrito de Martínez, "La socialización en la escuela" (1996), donde se expresan técnicas y recursos que

enriquezcan esta faceta de la vivencia escolar. Por supuesto, se destaca la función del elemento socializador y los recursos que pueden aprovecharse e incorporarse a la dinámica cotidiana a partir de esta realidad, además, se muestran ejemplos e ilustraciones relativas al tema de la transmisión de valores por medio de las interacciones y el manejo del trabajo en equipo.

Ramos (1997), en su artículo "La Educación ante el cambio de paradigma", se refiere a las múltiples modificaciones que los sistemas educativos, y cada docente en particular, deben poner en práctica en la orientación misma de los procesos de enseñanza-aprendizaje de que son partícipes, cambios que deberían ir de la mano con los cambios del mundo, sin que ello implique una adición y acumulación de datos y saberes que no se podrían cubrir ni siquiera en periodos lectivos de un año entero. En esencia, se llama la atención a la formación de un profesorado y alumnado encaminados hacia el aprendizaje permanente, igualitario, libre de prejuicios y, ojalá, hacia una suerte de metaprendizaje intercultural.

Por su parte, refiriéndose a lo que es el paradigma y el enfoque curricular seguido por el docente, encontramos los escritos de Grundy (1998), en que se especifican los paradigmas orientadores de los intereses que han sido cabecillas en los movimientos y corrientes curriculares que se han seguido en distintas sociedades, épocas e instituciones. Entre tanto, Guzmán (1998), en el resumen y artículo "Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas en relación con la conceptualización del aprendizaje, el papel del maestro, la conceptualización del alumno y la evaluación", presenta un esquema en el que se ofrece un recuento de las principales tendencias e implicaciones que para los actores del proceso

educativo, han tenido las corrientes orientadoras de los procesos de aula que han predominado y predominan en el ámbito educativo.

Tomado de Harbin (1999) Aprendizaje cooperativo y de Díaz Barriga (2000) Estrategias docentes para el aprendizaje significativo, se encuentran ideas y técnicas sobresalientes con respecto al manejo de aula, formas alternativas de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, métodos que han dado buenos o malos resultados y la fundamentación teórica para hacer tales aseveraciones. En especial, se llama la atención a los beneficios del trabajo grupal y las discusiones, explicaciones y propuestas que surgen del trabajo realizado entre niños y jóvenes.

Empezando con el ambiente de aula, se encuentra el artículo "El Superaprendizaje", de Arellano (2000), en el que se ofrecen argumentos y sugerencias con respecto a técnicas que pueden mejorar las condiciones para el aprendizaje, y se enfoca en la incursión de ciertos elementos que pueden favorecer la motivación y el rendimiento de los estudiantes; lo que va desde crear ambientes agradables y relajantes a través de olores y sonidos, hasta el manejo y tratamiento de situaciones.

En lo que tiene que ver con el manejo de las actividades en el aula, el estudio intitulado: "El trabajo grupal y la evaluación como herramientas para lograr un mayor acercamiento entre el docente y los adolescentes" (2000) de Latorre, da una serie de pautas y argumentos que respaldan la implementación del trabajo en grupo y el desarrollo de actividades participativas como una motivación y una técnica que arroja resultados sumamente positivos. Por otra parte, el artículo "Enseñanza y Educación" (2001) de Aguilar, se enfoca en establecer las diferencias entre enseñanza y educación, y los principios, características y

condiciones básicas que deben estar presentes para que exista, en realidad, una experiencia provechosa. A la vez, el artículo señala la importancia de las relaciones entre docente y estudiantes, como un aditivo esencial en el adecuado manejo de aula y la motivación.

Por otro lado, ya en lo que tiene que ver estrictamente con las metodologías y técnicas empleadas en la enseñanza del español, en particular en el campo de la literatura, en el artículo "Sicolingüística y Constructivismo", publicado por la revista Umbral, de Chacón y Villalobos (2001), se destacan elementos y nociones que todo docente que quiera participar con sus estudiantes en el encuentro de un texto literario, tiene que tomar en consideración, por ejemplo, sugerencias en cuanto a cómo se debe tratar este tema en el aula, y la explicación de una relación entre el paradigma educativo constructivista y la sicolingüística en el proceso mental que sigue una persona cuando lee.

Siempre siguiendo esta línea, Carvajal (2001), hace una propuesta acerca de las técnicas y actividades que pueden usarse durante las lecciones de español; esto como un aporte innovador al tratamiento de la gramática y la literatura en secundaria. Igualmente, Hernández (2001) en "Mediación en el aula", ofrece gran cantidad de herramientas para que los profesores de español dinamicen y activen sus clases, llenando el espacio con actividades de producción que les resulten significativas a los estudiantes.

Como se ve, es muy importante considerar elementos y situaciones de diversa índole a la hora de decidir cómo se orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este caso, en una clase de español. Por medio de los artículos e investigaciones que se han escrito alrededor del tema, queda en evidencia que:

- No solo es importante preocuparse por la creación de un ambiente de confianza y tranquilidad en el aula, sino que además, es relevante la aplicación de herramientas que contribuyan a estimular, motivar y crear una sensación de comodidad hacia el lugar en que se trabaja.
- Los postulados teóricos que rigen la práctica educativa, el paradigma que dé vida a la orientación curricular que aplique el docente y la forma en que se visualicen los contenidos del programa de estudio de determinada disciplina, juegan un importante papel en el rumbo que tome y los resultados que arroje un curso, capacitación o experiencia de aprendizaje.
- La estimulación a la creatividad y la innovación misma que presenten las clases, serán un importante motivador e impulsador para alcanzar éxito en el diseño de un programa de clase.
- Es importante desarrollar estrategias novedosas para la enseñanza de la lectura, el inculcar hábitos de este tipo y lograr que se elaboren conocimientos a partir de experiencias con los textos.
- El desarrollo de actividades grupales es de suma importancia para desarrollar procesos de índole social y para alcanzar competencias en diversas áreas del conocimiento, así como pulir destrezas comunicativas y analíticas.
- La interacción entre docente y alumnos, y entre estudiantes, determina en buena medida, el nivel de logro en distintos objetivos y la motivación con que los estudiantes asuman sus tareas.
- Es sobresaliente la relevancia de incluir elementos culturales y significativos para los estudiantes, a la hora de diseñar cualquier plan de clase.

1.1.3 Investigaciones sobre la administración del currículo, el tiempo y los recursos de aula:

En tercer lugar, haciendo hincapié en la administración de los recursos de aula y el currículo, se encuentra una interesante información en el estudio y la propuesta titulada: "Espacio en el aula" (1993), investigación desarrollada por Campos, García y Rojas, se manejan conceptos de flexibilidad, cambio y adaptación, así como la incorporación de espacios extraaula al quehacer cotidiano de la clase. Además, se señala la importancia de la creación de ambientes estimulantes y agradables mediante la incorporación de ciertos elementos estéticos y la definición de un espacio participativo.

En "Propuestas de la intervención de aula" (1997) Gómez, quien se refiere ampliamente al tema de la disciplina, su apropiado manejo y las repercusiones que esto puede tener sobre la dinámica de clase, propone una serie de técnicas y actividades que pretenden mejorar la comunicación, las relaciones interpersonales en el aula, el respeto y la tolerancia, así como cultivar y reconocer cualidades que contribuyan al mejoramiento de la autoestima. Según la escritora del artículo, tales acciones ayudan a mejorar la disciplina y el trabajo en equipo.

Por otra parte, en "Tratamiento del contenido en el aula", (2001) de Campos, García y Rojas, se rescata la importancia de la autoevaluación y retroalimentación constante para medir la efectividad y el grado de motivación hacia las técnicas y estrategias que se están usando en la clase; también, se citan técnicas que desarrollen la creatividad y el entusiasmo de los niños hacia las sesiones de clase, poniendo especial énfasis en la atención del individuo y la

exploración de sus necesidades. En otra línea, las investigaciones realizadas por Brenes, García y Rojas (2002), en "Tiempo en el aula", bosquejan ejemplos prácticos de cómo hacer que el tiempo lectivo opere y se distribuya en función de la calidad de aprendizaje; se recalca el sistema organizativo y la comunicación de valores a través de este elemento.

Sin lugar a dudas, la observación de los ejemplos mencionados por las autoras, así como el análisis de la propia práctica docente, conllevarían una sustancial mejoría en cualquier módulo de enseñanza-aprendizaje que un educador se proponga desarrollar. Cómo se administran los recursos de aula y a qué se le dedica tiempo lectivo, son elementos que redundan en el éxito o fracaso de determinados objetivos, y por lo tanto, en la estimulación o anulación de destrezas, aptitudes y habilidades.

En este sentido, a partir de los antecedentes alrededor del tema de administración de currículo y recursos, se destaca que, para obtener resultados positivos en esta área, es necesario:

- La flexibilidad como norma, ayuda a resolver conflictos y a implementar planes adicionales según las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Una buena dosis de creatividad, tanto en las actividades propuestas como en la libertad que se les dé a los estudiantes para que las desarrollen.
- Que toda actividad esté antecedida por la motivación.
- Que el currículo seleccionado sea pertinente al contexto y experiencia de los estudiantes.

- Tener en cuenta que la administración del tiempo y del espacio pueden incidir en el éxito o fracaso de una actividad de clase.
- Incluir espacios y actividades extraaula como parte cotidiana del plan de clase.
- Hacer un manejo de la disciplina basado en la comunicación, el análisis, la distribución de responsabilidades y la valoración personal.
- Tener un plan continuo de retroalimentación, que sirva para evaluar la efectividad de los procesos y actividades.

1.1.4 Características de los estudiantes que inciden en sus procesos de aprendizaje:

Finalmente, poniendo la línea sobre las particularidades de cada estudiante, y cómo estos aspectos repercuten en su desenvolvimiento académico y en las relaciones interpersonales, están las ideas de Zúñiga (1997) en su libro Imágenes; aquí, se muestra con claridad cómo se llega a la autorrealización a través de la percepción de grupo en el ámbito de las relaciones interpersonales. Además, también en este sentido, destaca el artículo de Rietvelt (1998), "Interacción alumno-profesor", quien menciona el contexto y ambiente en que se han desarrollado y han crecido los individuos, como un factor determinante en el progreso y las aptitudes que se tengan, pero también, como una herramienta que se puede explotar en beneficio de la construcción de experiencias de aprendizaje. Son valiosos los aportes de Gardner (2000) sobre "Cómo educan las culturas", pues aquí, se puede comprender la influencia y los determinantes que guían

ciertos procesos, procedimientos y contenidos de los sistemas educativos en relación con la sociedad a la que están inscritos.

Por otra parte, se encuentran los escritos de Brenes, Campos, García y Rojas (2001) en "Comportamientos en el aula", trabajo en el que se presenta una reseña de diversas conductas que se presentan en la cotidianidad del salón de clase, así como ejemplos y experiencias referentes a la manera de tratar estas situaciones.

Es evidente que las particularidades y experiencias de todo individuo, ejercen influencia y determinan en buena medida, el desenvolvimiento que cada persona tiene en una empresa, trabajo o proyecto. Por qué unos asumen una actitud, por qué algunos son mejor recibidos o se ven rodeados de más apoyo y estímulo; por qué lo que para algunos son dificultades para otros son solo pequeños baches o hasta fuentes de motivación o reto. Sin duda, tener una visión amplia y detectar particularidades en los estudiantes, es una importante tarea que los docentes deberían asumir, pues así, personalizarían sus clases y atenderían necesidades y destrezas en particular, todo con la idea de lograr el máximo provecho y alcanzar el enriquecimiento general.

Por lo tanto, de estos datos, se extraen las siguientes conclusiones:

- Las relaciones interpersonales influyen en el estado anímico, en la motivación y en el desempeño que se tenga en cualquier área de trabajo.
- Las lecciones siempre deben basarse en cuestiones relevantes para el alumno, pues todo el contexto delimita las aptitudes, actitudes e intereses de los individuos.

- Las necesidades particulares de los individuos deben reconocerse y atenderse de forma personal.

- **Conclusión:**

Sin duda, estudiar la dinámica de un aula escolar ofrecería importantísimos datos que llevarían a la reflexión y análisis de determinadas prácticas o de ciertas carencias, y probablemente, contribuiría a desarrollar patrones que se pudieran presentar en las aulas de clase.

Contar con estudios que se gesten alrededor de las vivencias educativas, es un valioso aporte a las iniciativas de superación, mejora de la calidad y constitución de novedosas estrategias que promuevan la equidad y el aprovechamiento de y para cada estudiante.

Por esta razón, es necesario realizar un abordaje individual y minucioso, de la realidad-realidades que predominan en un salón de clase. En particular, refiriéndose al área de español, investigar y observar los procesos que se ejecutan en el aula para que los niños lleguen a elaborar o aprehender conocimientos correspondientes a esta materia, podría llevar a diseñar propuestas metodológicas innovadoras que mejoren la calidad de estas lecciones, o bien, a promover determinadas estrategias metodológicas que han funcionado con éxito y que han beneficiado a estudiantes y maestros.

Por ello, resulta necesario elaborar una investigación que, como esta, se dedique a la observación de la realidad cotidiana en un salón de clase, durante el desarrollo de las lecciones de español.

1.2 Problema

¿Cuál es la cotidianidad de aula, durante las lecciones de español, en una escuela pública de Coronado?

Para este problema, las interrogantes a investigar son:

- ◆ ¿Cuáles son las características personales y académicas del docente?
- ◆ ¿Cómo orienta el docente los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula?
- ◆ ¿Cómo administra el docente el currículo, los recursos de aula y el tiempo?
- ◆ ¿Cuáles características de los estudiantes inciden en sus procesos de aprendizaje?

1.3 Justificación

Como resulta evidente, cada individuo reúne características, antecedentes y habilidades distintas, y por lo tanto, es un ser único que requiere de diferentes maneras para satisfacer sus muy personales necesidades. Estas necesidades no solo se inscriben a la individualidad, sino que tienen estrechas y complicadas relaciones con el medio en que se desarrolló una persona, con sus antecedentes históricos y familiares, con la época y el país o región donde le tocó vivir, y con un sinfín más de determinantes como la clase social, las convicciones familiares, la etnia, el poder económico y la cultura.

En el plano educativo, resulta más que importante el tomar en consideración lo anterior, pues todo docente debe ser consciente de que trabaja con personas capaces, especiales, diferentes entre sí y pertenecientes a diversas realidades; y que es posible aprender de las experiencias de cada estudiante, y

aprovecharse de las mismas para guiarlo y ayudarlo en la exploración de los conocimientos.

Debido a las difíciles condiciones de trabajo con que topamos los educadores en Costa Rica (sobrepoblación estudiantil, malas condiciones en el aula, problemas fuera de la escuela, mala estructura de los planes educativos, imposición de exámenes estatales, etc), el tratar de satisfacer las necesidades de cada estudiante, explorar sus potencialidades y atenderlos de manera individual, se vuelve una ardua tarea.

Por otro lado, las nuevas modalidades educativas y los actuales contenidos curriculares, contribuyen a que se tenga una visión más amplia del quehacer educativo por parte de estudiantes y maestros. Esto es de vital trascendencia cuando se retoman los propósitos que sostienen la que debería ser, según Sciacca (1976, p.112), la razón de ser de la educación:

. . . se trata de crear individuos libres y responsables y no títeres de las modas, intereses e ideologías dominantes; se trata de formar hombres cultos, o sea, capaces de recrear interiormente y revivir los contenidos que la escuela propone, y no repetidores hoy, tal vez de unos clásicos mal digeridos o de unas nociones científicas aprendidas de memoria, y mañana, de unos slogans´cualquiera . . . buscamos los medios para formar la sede de la interioridad, o sea, la conciencia y su autonomía. Sin ella, no hay ´humanidades´ ni Humanidad.

No obstante, a la hora de pretender desarrollar este proyecto, siguen quedando de lado algunos aspectos vitales en el ámbito educacional; en especial, cuando se imponen por la fuerza toda una serie de normas que más que favorecer la educación y el aprendizaje real, interfieren con la adquisición y el disfrute genuinos; ejemplo de ello las pruebas estandarizadas enviadas por el MEP, o

dicho de otra forma, "los coladeros oficiales de la institución educativa costarricense".

Por otra parte, en vista de las diferencias que distinguen a los grupos de estudiantes que asisten a las distintas modalidades educativas, es importante y necesario hacer una revisión de la metodología, la motivación y el seguimiento que se emplea en las aulas como técnica didáctica; para, consecuentemente, valorar la efectividad de las mismas y hacer las modificaciones que se requieran, no solo en el nivel micro, sino también desde el ente encargado de manejar todo lo relativo a la educación.

Tomando en consideración todo lo anterior, podemos concluir que no se trata simplemente de realizar un tipo de observación y poner sobre la mesa las divergencias existentes en las estrategias metodológicas que se utilizan; se trata más bien de identificar problemas, ofrecer sugerencias y abrir una puerta para que se emprenda la tarea de corregir a profundidad lo que sea necesario, para que se pongan en marcha planes y soluciones, y para llenar los vacíos que pudieran estar afectando la eficiencia educativa de la enseñanza institucional dirigida a costarricenses; en palabras de Bernardini (1985, p.31):

Para mejorar la educación costarricense hay que revisar muy a fondo la formación de los educadores; profesionalizarlos, es cierto, pero no se puede creer que el título universitario solucione todos los problemas. Habría entonces que revisar la mentalidad, los criterios formativos que están detrás de los títulos.

Si se quiere ofrecer un panorama general en cuanto a los puntos que necesitan mejoras en la enseñanza, primero debe revisarse la estrategia metodológica que los educadoras emplean, los postulados que aparecen en los

programas que el Ministerio de Educación Pública da como rubros a seguir, y la instrucción misma que los estudiantes de docencia reciben en las aulas universitarias. No se puede obviar el hecho de que los rubros y condicionamientos que son impuestos desde "arriba", obstaculizan muchas veces la labor de los docentes bienintencionados, de aquellos facilitadores creativos y experienciales, que además del sistema, deben luchar contra la tradición practicada por muchos de sus colegas. Así como menciona Guerrero, (1989, p. 16) el reto que la educación plantea es:

". . . ¿cómo hacer para que no sea una disciplina estancada, desconvexa y asilada, sino, antes al contrario, interrelacionada con otras?".

Hallar una solución a esta pregunta resulta imprescindible, pero es, al mismo tiempo, una labor titánica que no todas las sociedades están dispuestas a emprender, no solo por el trabajo que en sí demanda, sino porque implicaría una inversión de tiempo y energía sobresaliente, sin hablar del acomodo de las estructuras y mentalidades que eso necesariamente conllevaría, pues, como expone Marx, "las clases dominantes desarrollan formas ideológicas que legitiman su dominación: la clase que tiene los medios de producción material a su disposición, tiene al mismo tiempo el control sobre la producción cultural", y por ende, sobre los mecanismos que llevan esta a las masas, la más elemental por supuesto, la escolarización.

Cabe preguntarse el papel que desempeñan los programas educativos planteados por el MEP, los resultados de dichos esquemas en la puesta en marcha de sus contenidos, los aprendizajes que son realmente adquiridos, la relevancia de los conocimientos evaluados y la función del sistema de medición

que se aplica. Como Varela señala, la escuela está funcionando más que todo como un ente controlador, un "encierro" donde se condiciona a las futuras generaciones y se les instruye de acuerdo con la política dominante, "es la institución donde se ejerce la violencia destinada a perpetuar el poder mediante la representación de legitimidad de un arbitrario cultural", y es en esta línea que la escuela inculca hábitos y leyes de sumisión y obediencia, tal es el caso de la prohibición en secundaria (para las muchachas) de usar aretes de cierto tamaño o color, y aceptar otros.

Lejos de acuñar el concepto de Brunner (1999 p. 124), donde la educación debe verse como "un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras", el sistema costarricense sigue perpetuando valores tradicionalistas y verticales, supeditados a los intereses del grupo dominante, la élite clasista y las prioridades económicas de unos pocos.

Así, cada vez que se visita un aula de clase costarricense y se observa la práctica docente que se desarrolla, queda la sensación de que, pese a todas las ideas curriculares que las universidades promueven, y de que los estudiantes de docencia aseguran estar concientizados respecto de las técnicas participativas y experienciales, hace falta algo, o hay algo de más que no permite desarrollar lecciones amenas y productivas.

Crear o dejar de creer en la buena voluntad de los maestros no es la cuestión. Es que se hace cada vez más necesaria la revisión profunda, articulada y minuciosa de las verdaderas motivaciones que han impulsado la creación de programas educativos, exámenes estandarizados y prácticas ideológicas que transmiten valores, conductas e ideas.

Nuestra educación es, sin lugar a duda, un elemento social que reclama un cambio integral. Esto por supuesto no se logra de la noche a la mañana, ni es posible sin que haya un costo de por medio, pues " . . . la introducción de una innovación en la enseñanza necesariamente implicará cambiar las teorías psicológicas y pedagógicas populares de alumnos y maestros. En una palabra, la enseñanza está inevitablemente basada en nociones sobre la naturaleza de la mente del aprendiz." (Bruner, 1990 p. 135). Además, para comenzar con este revolucionario cambio, es ante todo imprescindible que se conozca y documente a fondo lo que está pasando en las aulas, en todo sentido, y en todos los niveles y modalidades que componen nuestra institución escolar. Solo un análisis detallado de esa dinámica haría posible sentar la base para la tan necesaria transformación que nuestro sistema pide.

Por eso, vale la pena preguntarse: ¿para quién trabajamos los y las docentes? ¿Es en realidad para colaborar como orientadores en el proceso formal de aprendizaje por el que deben atravesar todos los niños y niñas de nuestro país? ¿Es para apoyar los mecanismos de segregación de clases? ¿Es para manifestar que apoyamos la manipulación abierta y desmedida que se hace de los costarricenses?

En esta línea, nos encontramos además con el proceso obligatorio y forzado al que se han visto sometidos los países en vías de desarrollo: la globalización. A esto, el sistema educativo no escapa, sino todo lo contrario, se convierte en el instrumento ideal para calmar a la masa y hacerle creer al mundo que somos "civilizados" y que estamos actualizados; calmar al pueblo haciéndole pensar que se está llevando tecnología y lenguas a las aulas de clase.

Solo hace falta echarle un vistazo a los programas de inglés y francés que se imparten en escuelas y colegios, al tipo de metodología que se aplica en estas lecciones y al absurdo de decirle a la gente que se está adquiriendo una segunda lengua porque se puede saludar en otro idioma o porque se sabe de memoria algunas frases. Y es que, es imposible adquirir una lengua sin practicarla y escucharla, por eso, ¿en qué momento se practica otro idioma si las clases de este son en español y si además hay 40 chiquillos en el aula?

La globalización le exige a los grupos de poder que la población masculle algo de inglés y sepa un poquitico de computación; de esta manera, casi cualquier tico joven podrá emplearse en las grandes transnacionales (donde llegan extranjeros que solo entienden inglés y se usan las computadoras para hacer pedidos y sellar facturas), en los hoteles turísticos (cuyos propietarios son, generalmente, extranjeros adinerados) y en uno que otro negocillo (a lo mejor del sobrino de alguna figura pública). Todo esto, de paso, por salarios mínimos - de hambre, garantías a medias y la imposibilidad de exigir más porque la oferta es más alta que la demanda.

Por lo tanto, no sorprende el que las palabras de Gardner (2000 p.45) se cumplan al pie de la letra en el caso de las instituciones educativas costarricenses, pues " . . . transmiten material en un contexto que suele ser ajeno a aquél donde ese material se acabará aplicando. La escuela es, en gran medida, un marco descontextualizado". Lo importante en realidad es que " . . . se tienen que estudiar, memorizar, emplear cuando sea oportuno y transmitir a las siguientes generaciones los cuerpos doctrinales . . .", sean técnicas que le permitan a los

poderosos contar con mano de obra capacitada y económica o elementos que le hagan sentir al pueblo que se le está reconociendo su derecho a la educación.

¿Qué pueden hacer los docentes si estos lineamientos vienen de "arriba"? No es fácil, pues de hecho, hasta los mismos alumnos ya están moldeados al sistema de "dicte, copie y memorice por un rato", pero solo haciendo cambios profundos en la práctica docente y en la distribución y aplicación curricular se podrá intentar pelear por conseguir transformaciones de fondo que incluyan las estipulaciones ministeriales.

Transformar prácticas sustentadas en ideologías que la institucionalización ha consolidado es sumamente difícil, pero al menos se podría identificar aspectos y técnicas que contribuyan a un mejoramiento integral de la población.

Lamentablemente, las posiciones constructivistas que se promueven en las aulas universitarias, rara vez se llevan a la práctica en la realidad cotidiana de nuestros centros de enseñanza, pues sumir una posición constructivista requiere mucho más que el manejo de unos postulados teóricos y la utilización de alguna que otra dinámica o juego; es una manera de concebir al estudiante, de entender sus capacidades y aprovecharse de la diversidad.

Es imprescindible que todo educador sea consciente de su papel como guía y orientador de un proceso enriquecedor, dinámico y empapado de experiencias. "La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior" (Flores, 1994 p.13). Por lo tanto, independientemente de los obstáculos que invaden nuestro ámbito educativo, llámese programas, exámenes de bachillerato, literatura o contenidos que no son apropiados ni atractivos a la edad de los estudiantes, es indispensable que el educador retome

su compromiso de servicio y entrega y que se proponga, aún a pesar de las múltiples barreras que obstaculizan un buen desenvolvimiento de los y las estudiantes.

Nuestro sistema educativo uniforme, aunque la realidad es diversa. E Por eso, es el papel del docente adecuar hasta donde pueda, adaptar a las circunstancias y hacer de la experiencia lo más positivo posible. Es verdad que existen muchas cosas en contra, es verdad que la orientación de nuestro sistema es elitista y segregadora, pero también es verdad que los educadores pueden hacer mucho para colmar de crecimiento y aprendizaje sus salones de clase.

Definitivamente, uno de los principios básicos de todo sistema educativo debería ser la sensibilización hacia las diferencias sociales, económicas y políticas que existen en el país, pues la concepción que se tenga acerca de estos aspectos, así como los prejuicios o preferencias, incidirán directamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe asegurarse que la experiencia escolar sea productiva, es decir, que este libre de burla, crítica mal sana y prejuicios, y que se incline hacia una estrategia pedagógica que convierta las aulas en auténticos laboratorios de construcción del conocimiento.

Cada docente debe ver en cada uno de sus niños un caudal de información, vivencias y conocimiento que requieren ser socializados a través de técnicas que los empujen a compartir, expresarse y opinar, en medio de un ambiente de respeto, solidaridad y participación, y no en una "jaula" en la que se deben pasar 6 horas diarias copiando y transcribiendo.

Así que, todos, maestros, profesores, padres, cualquiera que sea la relación que nos haga funcionar como guías de las nuevas generaciones, debemos

aprovechar las oportunidades y hacer que, a pesar de los obstáculos impuestos por la institución, la experiencia educacional sea en realidad constructiva y beneficiosa.

Por lo tanto, investigar sobre la cotidianidad de nuestras aulas y verificar los procesos y vivencias que se gestan en ese centro dinámico de socialización, es el primer paso para el estudio y la reflexión, para el lanzamiento de sugerencias y cambios . . . y por supuesto, para empezar con la enorme tarea de mejorar nuestra institución educativa.

1.4 Propósitos de la investigación

Objetivo general:

- Analizar la cotidianidad de aula en un grupo de sexto grado de una escuela pública durante las lecciones de español.

Objetivos específicos:

- Señalar algunas características personales y académicas de la docente.
- Identificar cómo orienta la docente los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, durante las lecciones de español.
- Determinar cómo la docente administra el currículo, los recursos de aula y el tiempo.
- Definir cuáles características de los estudiantes inciden en sus procesos de aprendizaje.

1.5 *Perspectiva paradigmática de la investigadora*

Para esta investigación, la posición paradigmática a seguir es la naturalista; es decir, se concibe, en cualquier situación que implique el elemento humano, la existencia de múltiples realidades holísticas, sobretodo internamente, construidas y conformadas por entornos y épocas determinadas, pero que bien pueden interactuar y convivir entre sí. Esto quiere decir que el estudio de una de las partes, necesaria e inevitablemente, influirá a las otras, pues todas se hallan fuertemente interrelacionadas.

En el caso específico de esta investigación, se trata de analizar la vivencia cotidiana de un grupo de sexto grado durante sus lecciones de español. En este entorno, confluyen las particularidades y contexto de 31 personas distintas: la docente y sus alumnos, todos enmarcados en la misma cultura y comunidad, pero cada uno con singularidades sociales, económicas y experienciales, que hacen que toda una enorme variedad de realidades se entremezclen para producir la dinámica de clase que se procura mostrar en este documento.

Por otra parte, refiriéndose al tipo de investigación con que se ha analizado el tema, es importante resaltar que según el enfoque cualitativo, al hablar del sujeto investigador y del objeto investigado, no es posible establecer una división tajante ni una asignación de roles claramente definidos para cada uno, pues, desde esta posición paradigmática, sujeto y objeto son inseparables, y se influyen y afectan mutuamente, lo cual, sin duda, tiene fuertes implicaciones para la investigación: se trata de un sujeto envuelto, motivado e influido por su objeto de

investigación; se trata de un investigador involucrado, y por lo tanto, comprometido.

Así, para el presente proyecto, una parte fundamental fue inmiscuirse, por lo menos en ocasiones, en la observación que se estaba realizando del grupo. De hecho, al enfrentarse a entrevistas individuales y grupos focales, el contacto con los niños de la clase y sus vivencias, se volvió intenso y cercano, lo mismo que la relación con la docente y los padres de familia de los niños, quienes comenzaron a percibir la presencia de la investigadora como algo natural al grupo.

Es por este compromiso, con un objeto determinado, que involucra a la vez un cierto número de realidades en interacción, que la posición naturalista no admite la posibilidad de generalizar, sino que se concentra en el desarrollo de hipótesis de trabajo limitadas a un tiempo y espacio específicos. En otras palabras, se trata de la construcción de conocimiento del tipo ideográfico, el cual, se centra en el estudio de diferencias y peculiaridades determinadas por un contexto particular.

En este caso, la investigación se concreta a un grupo de sexto grado de una escuela pública de Coronado, y se centra en la dinámica generada durante la materia de español en una parte del curso lectivo 2002. Las conclusiones y recomendaciones derivadas de este estudio, son válidas especialmente para quienes estuvimos involucrados de alguna forma con este grupo.

A raíz de estas posiciones, se induce que, una investigación de tipo cualitativo, está determinada por valores; valores que vienen del investigador, del contexto, del paradigma que se está siguiendo, de la teoría seleccionada para

fundamentar los postulados del trabajo, y de la coherencia que exista entre todos estos niveles.

Por lo tanto, para enmarcar y destacar debidamente las categorías que le competen a este estudio, se presenta a continuación el marco de referencia que sustenta y da coherencia al informe.

Como sustento de esta investigación, se presentan una serie de teorías y postulados que enriquecen y fortalecen las proposiciones y categorías de análisis que se estudiaron a través de todo el proceso de observación, recopilación de información y análisis de datos, y que, subsecuentemente, contribuyeron al fortalecimiento de las conclusiones y recomendaciones que se derivaron del proceso.

Son cuatro las temáticas que ocupan la atención del proyecto, y de cada una de ellas, se rescatan importantes elementos y deducciones. A continuación, se presenta, categoría a categoría, y con su respectivos indicadores, la fundamentación teórica y conceptual de este estudio.

2.1 Características del docente a cargo de un grupo:

En líneas generales, se puede hablar de cuatro grandes aspectos que derivan de la personalidad del docente y que, de una u otra manera, repercuten en el aula y en la dinámica de clase. Todo lo referente a la individualidad, las relaciones interpersonales, la preparación académica y el contexto y las experiencias del individuo que se hace cargo de un grupo, influirán en cierta medida en la forma en que se desarrolle el currículo y en la manera en que toda acción pedagógica sea percibida por los estudiantes. Así, es importante repasar brevemente cada uno de estos rasgos y analizar lo que diversas teorías han dicho sobre ellos.

2.1.1 Características de la personalidad

Indudablemente, las características y rasgos particulares de cualquier ser humano influyen en la manera en que es percibido por otros, en la forma en la persona se ve a sí misma, en las reacciones que su sola presencia genera y en las conductas o situaciones que se desencadenan alrededor del individuo.

Ante todo, es importante recordar que un docente es, primordialmente, un ser humano, y que sus rasgos personales, únicos y exclusivos, afectan de alguna forma, en mayor o menor grado, las relaciones con su grupo y los sucesos que tengan cabida en su salón de clase. Además, la creatividad, motivación y variedad de actividades que se gesten en el aula, pueden estar fuertemente unidas a la personalidad del maestro y sus intereses particulares.

Pullias (1987) sostiene que la enseñanza está estrechamente ligada a la personalidad de los individuos que son actores del proceso. Según él, existen dos tipos de personalidad que los docentes tienden a desarrollar en el transcurso de su práctica profesional. Por un lado, existen cualidades negativas que afloran a raíz de la poca valoración que la docencia recibe, tanto en lo que tiene que ver con remuneración económica como con el reconocimiento social. Por otro lado, está el maestro que vive su trabajo como una experiencia de crecimiento y enriquecimiento personal, que obtiene su satisfacción a través del logro observable y de su propia motivación; este, es quien desarrolla una personalidad positiva y estimulante. De acuerdo con este autor, la enseñanza es, entonces, un camino para empobrecer o enriquecer y realizar la personalidad.

Rogers (1983) expone en una de sus investigaciones la importancia que tiene el hecho de que un docente se muestre a sus estudiantes como lo que es:

una persona. Expone experiencias y comentarios elocuentes que relatan momentos y vivencias gratificantes, debidos a la autenticidad y cercanía de los maestros. De acuerdo con este autor (1983, p.146), cuando las experiencias de los estudiantes son positivas, por lo general, el docente "para sus estudiantes es una persona y no la encarnación anónima de los requerimientos del curriculum ni un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra . . . Aquí no hay ninguna máscara estéril. Hay solo una persona vital con convicciones y vivencias". En esta investigación, se esboza cómo la mayoría de los maestros se parapetan tras una mascarada o rol, una fachada docente, y solo vuelven a ser ellos mismos cuando salen de la escuela. Error garrafal, según este investigador, pues tanto más humanos perciban los estudiantes a sus maestros, más confiados y seguros se sentirán al acercarse a ellos.

De la misma manera, Brenes, Campos y otras (1998), proponen un concepto de estudiante y maestro que visualiza a ambos como copartícipes de todos los procesos de intercambio que se dan en un aula. Ambos son individuos que se influyen y afectan, y desde allí, la personalidad del docente implica el uso de ciertas estrategias o formas de tratamiento para lograr enriquecer toda la dinámica, usando y explotando sus puntos fuertes en favor del aprovechamiento de sus estudiantes.

2.1.2 Características académicas

En cuanto a la capacitación profesional y el nivel y calidad de los estudios superiores que tenga un docente, en muchos casos, se enfatiza la correspondencia entre los conocimientos y el dominio de las materias de estudio, y

la capacidad para expresar de diversas formas los contenidos, así como para aplicar diversas metodologías y actividades alrededor de cada unidad. En otros casos, se habla de la desvinculación total que existe entre la formación teórica que reciben los docentes en las aulas universitarias y la realidad escolar a la que deben enfrentarse. Sea como sea, el tema de las características académicas, el tipo de formación y la capacitación profesional de los educadores, está siempre sobre el tapete, y diferentes propuestas tratan de ofrecer la mejor de las soluciones para lograr satisfacer al máximo este requisito.

No obstante, hay que recordar que la docencia es una vocación y sobretodo, un compromiso; nadie que no esté dispuesto a asumir los retos y sacrificios constantes que esta profesión demanda, entre ellas la continua capacitación y autoreflexión, podrá ejercer un buen papel, ni podrá ser partícipe activo de los cambios que los sistemas educativos reclaman en nuestro tiempo. Por ello, Escudero (1991, p. 83) afirma que " ... los cambios en educación no pueden lograrse a expensas de los profesores, sino a través de ellos, por medio de su capacitación y reconstrucción profesional y personal".

De esta forma, infinidad de autores han expresado la importancia trascendental de que todo docente sea un autodidacta innato y un examinador de sus logros y altibajos, y de la naturaleza misma de su trabajo, que en este caso, tiene mucho que ver con lo esencialmente humano. A este respecto, Pullias (1987, p. 275), señala que:

. . . el maestro no puede esperar convertirse en experto en todos los campos, y no necesita hacerlo. Pero la eficacia del maestro depende mucho de su comprensión del hombre: sus logros, fuerzas, flaquezas e instituciones. Descuidar el desarrollo en esta apasionante zona del conocimiento es no sólo arriesgarse a fracasar en el trabajo de uno,

sino también lo que es igualmente importante: renunciar a uno de los más grandes placeres de la vida.

Sobre este hecho, Guerrero (1989), afirma que es de vital importancia que la en la formación inicial del docente, se vinculen elementos propios de la sociología de la educación, pues esta materia proporciona los conocimientos básicos, tanto teóricos como analíticos, para comprender y actuar sobre el contexto social donde el educador se ha formado y donde va a desarrollar su trabajo.

También en esta línea, Abarca (2001, p.81) expone la capacitación y formación permanente como único recurso para la superación del sistema educativo, al decir que los profesionales en educación ". . . no solo tienen obligación de mantenerse actualizados en su campo de estudio, sino revisar constantemente nuevos avances y plantearse interrogantes. Deben ser indagadores permanentes". Este punto retoma fuerza al reflexionar sobre los cambios drásticos de nuestro mundo, lo variable de los contextos, las tecnologías y cualquier otro elemento que pueda relacionarse o influir con el quehacer educativo.

En este sentido, Devalle y Vega (1995) mencionan que capacitar es dar cabida y contener, por lo que los cambios que la educación reclama sólo pueden darse mediante la capacitación y el cambio que generen, uno a uno, los docentes en sus respectivos salones de clase. Estas autoras, además, promueven el concepto de capacitarse interinstitucionalmente, y que unos a otros, los docentes se nutran de sus experiencias, logros, frustraciones y éxitos, para que así, en conjunto, diseñen y compartan estrategias que lleven al éxito y adecuado

funcionamiento de los programas, y a la resolución certera de conflictos. Estas medidas se ofrecen como soporte y retroalimentación, ya que, como menciona Devalle, la mayoría de problemas y situaciones que requieren atención, no suelen llevarse a los cursos de capacitación que el Magisterio ofrece, ni salen a la luz durante las clases universitarias. Se propugna, pues, por la educación permanente en todos sus sentidos: desde lo más intelectual y académico, hasta el trato y calidad humana, y sobretodo, al hecho de "predicar con el ejemplo", pues si el objetivo de la educación es generar inquietudes y conseguir que cada individuo se preocupe por su educación y por llegar a generar y construir experiencias significativas de conocimiento, cuanto más necesario e importante es que los propios docentes comiencen por asumir esta práctica como su sistema de vida.

Por su parte, Brenes, Campos y otras (1998), lanzan una interesante propuesta basada en la capacitación y estudio docente a partir del análisis de investigaciones de tipo cualitativo, al decir que deben ser los resultados obtenidos por medio de la observación e interacción directa, la clave para propiciar cambios e innovaciones. Al igual que Devalle y Vega, estas investigadoras propugnan por una capacitación y actualización permanente, basada especialmente en la vivencia cotidiana de los salones de clase. En síntesis, se propone la capacitación del maestro desde la perspectiva etnográfica, con lo que se sanaría la común dolencia de que exista desvinculación entre la formación académica que reciben los docentes y la realidad escolar. Así, se sugiere la idea de formular talleres en que se construyan conocimientos y se revisen evidencias sobre lo diario acontecer en nuestros salones de clase, pero, ". . . hablar de las prácticas y experiencias educativas en las aulas escolares, conduce, necesariamente, a considerar la

formación de los docentes", por lo que la idea es fortalecer y reconstruir los vínculos entre formación y experiencia (1998, p.226).

Por su parte, Manguiaterra (2002) hace referencia al papel de educador y sus implicaciones profesionales y académicas. Para ella, el papel fundamental de todo maestro es ser "realizador de humanidad", y por ello, todo educador debe procurar que sus alumnos se potencien, se desenvuelvan y se realicen. Para esta investigadora, no existe una correlación directa entre los conocimientos disciplinares y las teorías implícitas en un docente sobre los diferentes fenómenos que ocurren en el aula. Por ello, formar educadores es crear condiciones para que este se prepare filosófica, científica, técnica y afectivamente para el tipo de acción particular que va a ejercer; para lo cual, necesita conocimientos cognoscitivos y una actitud dialécticamente crítica sobre el mundo y sobre su práctica educativa. De acuerdo con Manguiaterra, el problema formativo de los docentes está en lograr un balance adecuado entre la teoría y la práctica, punto en el que coincide con investigadoras citadas anteriormente.

2.1.3 Relaciones interpersonales con los estudiantes

Las interacciones con los seres que nos rodean siempre jugarán un papel vital en los resultados que se obtengan y en el desarrollo de cualquier proyecto que involucre a otras personas. De hecho, aún cuando se trate de un trabajo individual, las buenas relaciones interpersonales generan estabilidad emocional y seguridad. Con mucha más razón entonces, las relaciones y el trato de un docente hacia su grupo, repercuten en la dinámica de clase y en los sentimientos, la confianza y el ambiente que se genere.

Brenes, Campos y otras (1998), establecen en su investigación que el tipo de interacción que despliegue y establezca un educador incidirá directamente sobre el manejo de la disciplina y las medidas correctivas que aplique en su salón de clase. Como señalan estas investigadoras, por lo general, los docentes establecen una relación algo distante, y hasta en cierta medida, presentan una suerte de desdoblamiento de personalidad, lo que se les facilita mantener el control de su clase a través del regaño y la represión. En este caso, las interacciones vienen a constituirse en llamadas de atención y recriminaciones, y los niños tienden a alejarse del maestro, a sentirse desmotivados y, como consecuencia, hay mayor probabilidad de fracaso por una autoestima dañada.

En un ambiente así, suele haber apatía y dependencia; cosa contraria pasa cuando el maestro se interesa por establecer contacto y mantener una relación cercana, cuando él mismo confía en sus estudiantes y les permite cierto grado de libertad, que de paso, les implica responsabilidad. Se establece así la construcción e internalización de reglas para el establecimiento de un sistema de disciplina, y se induce a la reflexión en lugar de recurrir al mandato; en este sentido, hay una reducción del poder del maestro que deriva en el respeto mutuo y en la autonomía de los estudiantes.

Por su parte, Zúñiga (1996) se refiere a la interacción maestro-alumno. En general, según el autor, los niños perciben al docente como una fuente de conocimiento y sabiduría, lo que desembocaría en una imagen idealizada del maestro, que, a la vez, distancia a los niños de la persona que hay detrás de esa impresión. Además, como menciona Zúñiga (1997, p.68),

. . . estas características de la relación maestro-niño afectan a muchos estudiantes, más allá de aquellos que participan directamente de una determinada situación. Los niños aprenden observando cómo el maestro maneja la conducta de sus compañeros; de manera que los niños ansiosos se sienten temeroso si otros son intimidados.

Para Brenes, Campos, García y Rojas (2001), la retroalimentación que el maestro dé siempre debe ofrecer un trato justo al niño, y debe dirigirse a la actuación y no hacia la persona, pues así se influye positivamente en el estudiante y en las relaciones que se tienen con él.

Una vez más, se pone el énfasis en el tipo de estrategia que media para el control del grupo y sus repercusiones en las relaciones interpersonales que se viven en el aula. No obstante, este autor señala que la peor de las situaciones se da cuando el docente proyecta sus problemas en sus estudiantes, pues estos tendrán que lidiar con su propias frustraciones y las de su maestro.

Zúñiga indica que hay alteración en las relaciones interpersonales cuando el maestro despliega favoritismos o cuando se muestra excesivamente preocupado por sus propias actividades, de manera que no puede ponerles atención a los demás. En cualquier caso, la relación afectiva suele ser bastante fuerte, y es una cosa que los niños anhelan, a tal punto que tratan de separar totalmente la relación empática y afectiva con su docente, de las labores académicas que realizan bajo su supervisión.

2.1.4 Contexto cultural

Finalmente, el entorno, las experiencias y todo el contexto socioeconómico, inciden en cómo un individuo reaccione ante determinadas circunstancias, e

igualmente, tiene influencia directa sobre el conocimiento y las decisiones atinadas que un docente tome en lo referente al desempeño escolar de sus estudiantes, así como las actividades que diseñe y dirija.

Todo docente debe estar consciente de que su formación y experiencias repercuten enormemente en su concepción de mundo, en sus gustos y en su manera de percibir el entorno, por lo que, igualmente, influirán en la forma en que vea la comunidad en que trabaja y a los niños que integran su clase. Siendo consciente de esto, el docente puede liberarse de emitir juicios parciales, de caer en conductas excluyentes, de pasar por alto hechos relevantes, de invisibilizar a alguno de sus niños o de caer en la discriminación. Además, el hecho de concientizarse sobre este punto, puede ayudar al maestro a ver la necesidad de investigar el entorno y realidad de sus estudiantes, y así, estar en capacidad de proponer actividades significativas y relevantes para su grupo (Carvajal, 2001).

2.2 Orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

No se puede discutir: uno de los elementos más importantes y fundamentales de los resultados que se obtengan en el desarrollo de un grupo, el progreso y bienestar de los estudiantes, su fracaso o frustración, el rendimiento efectivo o la pérdida de tiempo y recursos, y el logro y afinamiento de competencias o el estancamiento, tiene que ver directamente con la manera en que se dirijan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En general, estos procesos son diseñados y dirigidos, al menos en un buen porcentaje, por el propio docente que tiene a su cargo un grupo. Entre los

indicadores que definen esta categoría, destacan algunos descriptores que pueden resumir y ofrecer un claro panorama de la dinámica y dirección de los aprendizajes en un salón de clase. De esta forma, el ambiente en el aula, la manera en se propician o se obvian valores, el enfoque curricular que se asuma y la mediación pedagógica que se ponga en práctica, delimitarán la orientación de todo el desarrollo de un programa y la dirección que tome un curso. Sobre estos indicadores, la teoría tiene mucho que decir. Un recorrido por estos postulados es, pues, una interesante ilustración que una investigación como esta no puede despreciar.

2.2.1 Ambiente

Todo lo que se refiere al ambiente de trabajo, tanto en el aspecto físico como en lo emocional, ejerce gran influencia sobre las motivaciones y sentimientos que experimenten los niños en lo que tiene que ver con su asistencia a la escuela, su motivación y el desempeño y dedicación en sus trabajos.

El ambiente en el salón de clase bien puede dividirse en dos tipos: lo que viene de elementos totalmente externos, pero que va a repercutir de alguna forma en los resultados o en la motivación del grupo y, por otra parte, los estímulos que tienen que ver con las emociones, el refuerzo positivo o negativo, las relaciones interpersonales y un clima de confianza y seguridad o uno de temor y represión.

Por ejemplo, rescatando lo que menciona Rogers (1983, p. 154), un clima de comprensión en el aula estimula enormemente la participación y seguridad de los niños, y contribuye a crear una sensación de cooperación y actividad, pues ". . . dentro de un clima de comprensión del aula, donde el maestro es más empático,

todos los estudiantes tienden a establecer relaciones positivas con sus compañeros y desarrollan una actitud más positiva hacia sí mismos y hacia la escuela".

Arrellano (2000) menciona la importancia de que se le dé gran cabida a la libre expresión y la comunicación horizontal. Ubicándose en un salón de clase, se debe dar prioridad, entonces, a la generación del sentido crítico y al respeto de opiniones y derechos. Esta autora basa su concepción del ambiente de aula en lo que López de Wills considera como "aprendizaje holístico", y allí, no solo hay interés por el establecimiento de relaciones agradables y tolerantes, sino por la influencia que elementos tan externos como el color de las paredes, el uso de música o aromas, la decoración y la distribución de los muebles en el aula, tengan sobre el estado anímico de los involucrados en la tarea de aprendizaje. Sobre todo, los postulados de este artículo centran la atención en lograr que el aula sea un lugar placentero a través de un clima apropiado, mejorando la comunicación entre alumnos y docentes y buscando la sensación de bienestar en el espacio físico.

Además, la autora propone el concepto de desarrollo de competencias como una manera de mejorar el entusiasmo y deseo de permanecer en el aula, lo que implicará resultados inmediatos en el tipo de ambiente que se cree en una clase. Para Arrellano (2000, p. 11) ". . . competencia es la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos. Competencia es proyectarse en una acción concreta que resignifica los saberes en términos de compromisos de acción", en otras palabras, es aprender a aprender y aprender haciendo.

En esta línea, Campos, García y Rojas (1993), aseguran que la organización de la estética ejerce enorme influencia en el rumbo que tomen las actividades de aprendizaje. Mencionan el color de las paredes, las cortinas, los adornos, el uso de plantas ornamentales, y la exposición de herramientas didácticas que sirvan para mostrar los trabajos elaborados por los alumnos. Según ellas, el docente no debe escatimar esfuerzos en incluir todos estos elementos a la decoración, y afirman que con la aplicación de estas prácticas, los resultados son estimulantes y sorprendentes.

Por otro lado, Aguilar (2001) pone el énfasis en que el ambiente educativo radica en el estímulo que se dé para que exista igualdad, respeto y autonomía. En este clima, el alumno no se limita a hacer lo que el maestro dice, sino que toma sus propias decisiones, se relaciona con otros y coopera. El maestro es un consultor, un guía. Es responsabilidad del alumno construir su ambiente, descubrir lo que hay alrededor, formar diagnósticos y averiguar. Él es un actor importante y activo en todo el proceso, y debe saberse responsable de contribuir a mejorar la calidad de las lecciones y de sus interacciones con el grupo.

Por su parte, Hernández (2001, p. 11) dice que el ambiente de aula debe caracterizarse por:

- a) Ceder espacios de participación a los estudiantes. Las estrategias, técnicas y recursos serán solo la excusa para orientar el desarrollo cognitivo.*
- b) Acondicionar el espacio físico del aula con propósitos y resultados de aprendizaje colaborativos y no de control rígido de la conducta.*
- c) Delegar y compartir responsabilidades.*
- d) Aportar cada día conforme el progreso significativo.*
- e) Tolerar a cada uno en su competencia cognoscitiva*
- f) Dar oportunidad para retomar trabajos sin sancionar los errores.*

Por lo tanto, se enfatiza la aplicación de espacios agradables y de confianza, donde los estudiantes se mantengan ocupados y donde la productividad y cooperación marquen la tónica. Para Campos, García y Rojas (2001), el papel del docente radica en crear y facilitar un tipo de ambiente en el que sea posible realizar el aprendizaje que se busca. El trabajo del maestro es montar la escena y construir la situación mediante la cual los estudiantes puedan acceder a experiencias que propicien la elaboración de conocimientos deseables. Asimismo, los maestros y alumnos participan en la formación de un ambiente escolar que puede ser limitante o generador de la creatividad del grupo y del individuo; así, una atmósfera que ofrezca seguridad psicológica y donde se predomine la confianza y aceptación, es básica para que el alumno piense, sienta y sea quien quiere ser.

2.2.2 Forma en que se propician valores

Como se enuncia en los propósitos que dan origen al sistema educativo como institución, propiciar valores que fomenten el respeto, la tolerancia, el trabajo y el esfuerzo, es, por lo menos en teoría, la columna vertebral de todo lo que toca a sistemas educativos y desarrollo de proyectos. No obstante, es un hecho que, históricamente, la institucionalización de currículos y sistemas, ha servido también a fines políticos y económicos que, desgraciadamente, propician en forma solapada valores negativos que contribuyen al mantenimiento de grupos de poder y al fomento de desigualdades. Al reconocer este hecho, queda en claro el poder de los sistemas educativos y sus repercusiones a gran escala en las sociedades.

En un nivel micro, cada aula es un foco donde se reproducen e incentivan ideologías traducidas en ciertas concepciones, valores y conductas sociales. De qué manera esto afecta el rendimiento escolar, y en qué forma estas "normas" se expanden y reproducen en los salones de clase, es lo que ocupa la atención de este apartado.

Brenes, Campos y otras (1998), ofrecen una interesante ilustración acerca de cómo el manejo de la disciplina, la imposición o negociación de reglas, el regaño, la conversación y la retroalimentación, son fuente de transmisión de valores, estereotipos y hechos ideológicos. De igual forma, la verbalización de expectativas, sean positivas o negativas, encarna valores de cierto tipo, y por tanto la promoción de unos y exclusión de otros. Si se emplea la retroalimentación negativa, por ejemplo, y constantemente se le dice a un individuo que es tonto, que no puede o que no es capaz, la persona terminará por creerlo, al igual que los compañeros que escuchen estas sentencias y que, con mucha probabilidad, también terminarán por reproducirlas. Del mismo modo, si se obvian y pisotean los derechos, se irrespetan y no se fomenta la tolerancia, se están promoviendo, a través de acciones, valores negativos y discriminatorios.

Igualmente, Campos, García y Rojas (1993), enfatizan el asunto de la transmisión y estimulación de valores mediante la acción. Para ellas, si hay incongruencia entre el decir y el hacer, si existe una ausencia de modelos adecuados para el aprendizaje o si no se crean situaciones que permitan interiorizar lo que se dice, no será posible transmitir o propiciar valores deseables. En resumen, para propiciar valores, se requiere que las palabras se concreten en hechos que les den significado, pues de lo contrario, se convertirán en simples

discursos vacíos. Por ello, afirman que (1993, p.46): "La transmisión mecánica de valores no permite que estos se aprendan, se interioricen y se pongan en práctica en la vida cotidiana. Al contrario, esta deviene en la repetición de fórmulas que se repiten de memoria, pero no se viven".

Por su parte, Berstein (1975, p. 114) señala que ". . . la forma en que una sociedad clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera como público, refleja a la vez la distribución del poder y los principios de control de la sociedad", y por lo tanto, los valores que se transmitan en las aulas de clase. Partiendo de una situación como esta, se vale citar el pensamiento de Elizalde (1991, p. 62), para quien

. . . nuestros logros educativos se miden en función de la correspondencia entre las conductas deseadas y las conductas reales de nuestros alumnos. Pero no las conductas deseadas por ellos, sino por nosotros. La educación busca ir moldeando al individuo, ir quitándole iniciativa, imaginación, creatividad, empuje, rebeldía. La educación consiste en ir poniéndole límites al individuo.

De nuevo, se resalta que la forma en que se transmiten valores, y cuáles sean los que se propician, es clave en la enseñanza y en la manera en que se dirige una clase, pues, por la forma en que se administre el currículo, la manera en que se trabaje la disciplina, las oportunidades de participación, los refuerzos y retroalimentación usadas, y la dinámica de clase, se va implantando en la mente de los niños un cierto tipo de valores y conductas. En todo caso, siempre es necesario abrir oportunidades de diálogo en que los niños tomen conciencia de las consecuencias de sus actos (Brenes y otras, 2001)

Siguiendo este razonamiento, Brenes, García y Rojas (2002, p. 91), destacan el uso que se le dé al tiempo lectivo como un importante instrumento

para la transmisión de valores; ya que el uso que se le dé a este, determina cómo se distribuye la lección, qué se asigna, cuál ritmo se sigue, a qué se le da importancia y cuáles espacios para la libre expresión queden abiertos. Así, ". . . un maestro que hace esperar a los niños, que no define pautas en cuanto al uso del tiempo, que propone reglas que él mismo incumple, que determina tiempo para actividades de baja calidad, promueve estos valores en los niños".

Igualmente, Brenes, Campos, García y Rojas (2001), señalan que dentro del aula se deben facilitar espacios para reflexionar sobre problemas personales y sociales que afectan a los niños, pues esto contribuye a canalizar tensiones a través del diálogo y aprovechar la experiencia de otros, estimulando así la resolución pacífica y conjunta de conflictos. En este sentido, se dice que las interacciones de niños y maestros sientan bases para la convivencia y el establecimiento de valores.

2.2.3 Enfoque curricular

Toda ideología ha sido expresada y reproducida a través de paradigmas y formas complejas de pensamiento. La institución educativa no escapa a este hecho, y por ello, se plasman, basados en estas ideologías, currículos que orientan los programas, contenidos y actividades educativas, y que proponen una percepción específica de docente, alumno, aprendizaje y evaluación. Por lo tanto, dependiendo del currículo que se elija, se tendrán acciones, dinámicas y resultados.

Sobre este tema, Grundy (1998), expone el currículo como una construcción cultural derivada de alguno de los tres intereses fundamentales del ser humano: el

técnico, el práctico o el emancipador. Cada uno de estos intereses envuelve una filosofía e ideología particular. En el caso del currículo técnico, se trata de una visión mecanicista y conductual, la cual, ha inspirado y alimentado los métodos más tradicionales en educación, en los que el alumno es concebido como un receptáculo pasivo, y el control de todos los elementos viene desde fuera. En este enfoque, el docente es la figura protagónica, y no hay ningún interés en lograr una integración entre áreas y materias, sino que el énfasis está proyectado hacia la repetición.

A este respecto, Ramos (1997, p.54) señala que, en el currículo técnico, ". . . una de las consecuencias, es la necesidad de dividir el conocimiento en temas o disciplinas, cada una de las cuales se considera como una forma diferente de percibir la realidad". Este fragmentarismo y desarticulación entre materias y contenidos de un mismo programa de estudio, es perjudicial, pues, en palabras de Elizalde (1991, p.56), "¿Qué pasa si determinados tipos de saber son desarticulados y destruidos? En esta competencia de saberes, aquellos valorizados en términos de cambio son institucionalizados por el Mercado, y así, son legitimados por el Estado al ser reforzados por los sistemas educativos". Por esta razón, para Guerrero (1989), el reto que todo curriculum representa es cómo lograr que haya interrelación entre las materias que lo componen, y que en sí, el currículo no sea una disciplina aislada. Así, en palabras de Gardner (2000, p.72) estos autores, el currículo técnico toma cuerpo y forma, en una suerte de ". . . conocimiento que sencillamente crece en forma de hábitos y no está ligado ni a la teoría ni a la negociación o la discusión".

Por otro lado, los currículos práctico y emancipador, centran su atención en la participación activa del estudiante, sus propuestas y experiencias, y los logros que puedan construirse. El maestro es un guía y un orientador, y las reglas son negociadas.

El currículum práctico enfatiza la interpretación y la acción, dando vida a los postulados educacionales constructivistas. Según este enfoque, asumir una posición constructivista requiere mucho más que el manejo de unos postulados teóricos, pues, como señala Coll (1999, p. 235):

. . . semejante posición filosófica implica, en primer lugar, que el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce. En segundo lugar, la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y en consecuencia lo que permite el conocimiento al conocedor es organizar su mundo experiencial y vivencial.

Este autor ve como indispensable que el educador retome su compromiso de servicio y entrega y que se proponga lograr una práctica innovadora y valiosa, basada en un enfoque curricular que encarne la práctica, interpretación y participación como emblemas.

Finalmente, el currículo emancipador se presenta como una forma que le otorga supremacía al estudiante; este emerge como una figura autónoma que se centra en hacer cambios, en buscar la revolución y en afinar su sentido crítico.

Otro aspecto que es de vital importancia en la definición del currículo que se seleccione e implemente, es la pertinencia contextual del mismo. Sobre este asunto, Peralta (1996) señala que la elección apropiada del currículo, en cuanto a su pertinencia cultural y contextual, es indispensable para que se desarrollen estudiantes potencialmente activos, interesados y responsables. Si el currículo es

apropiado y pertinente en este sentido, los contenidos probablemente serán significativos para los estudiantes, y se impulsará la fomentación de valores útiles y prácticos en cada sociedad. Además, un currículo que sea realmente pertinente en el aspecto cultural, responderá a las necesidades de los estudiantes y no a las demandas de los grupos dominantes.

2.2.4 *Mediación pedagógica*

Definitivamente, cómo cada docente lleve a la práctica el currículo y los aspectos que este implica, es la más tangible y observable de las manifestaciones que se dan en un aula de clase. La mediación pedagógica se inscribe a un sinnúmero de factores; desde cómo percibe el docente su papel de educador, hasta qué tipo de actividades y acciones se desarrollan en el aula, cómo se diseñan los exámenes, qué estímulos se imparten y cuáles acciones remediales se implementan.

Ante todo, cabe mencionar la importante cantidad de corrientes y movimientos educativos que se han generado. Todos, sean o no efectivos, se originaron con la idea de satisfacer ciertas demandas, y de ayudar a determinado grupo a tener éxito en la empresa educativa. Sobre este punto, Guzmán y Hernández (1998), presentan una reseña de las implicaciones de seis teorías psicológicas ampliamente difundidas y practicadas en educación: conductismo, cognoscitivismo, humanismo, psicoanálisis, la teoría genética y la teoría sociocultural.

Por su parte, Schunk (1996) hace un recuento de las teorías de aprendizaje que se han seguido y aclamado por la mayoría en distintas épocas, desde la

famosa "letra con sangre entra", hasta los más modernos postulados, muchos de los cuales abogan por una educación totalmente abierta y desestructurada, basada en los principios de la educación no formal pero variando en la ausencia de planificación. Especialmente, Schunk propone dos grandes tipos de teorías que envuelven todas las corrientes y formas de enseñanza: las conductuales y las cognoscitivas. El primer grupo se concentra en las actividades de tipo direccional y repetitivo, mientras que la otra corriente da más crédito a las experiencias y la acción.

Igualmente, Pérez (1996) realiza un análisis de las que a sus ojos, son las más importantes teorías del aprendizaje desde el punto de vista didáctico. Él hace mención de las teorías asociacionistas, las mediacionales, las cognitivas, las fenomenológicas y las del procesamiento de la información. Cada una de estas propuestas concibe la forma en que el ser humano aprende de una manera distinta: por el refuerzo, la secuencia mecánica de estímulos, la actividad, la incorporación de elementos significativos, la vinculación de ideas nuevas con el bagaje previo de un individuo, la generación de un desarrollo potencial, y otras. Pérez concluye que en su mayoría, estas teorías son parciales y se restringen a áreas concretas del aprendizaje; además, todas ellas han adquirido sus principios explicativos a partir de la reducción de complejas variables y en una investigación de laboratorio; a todo esto, se suma el hecho de que cada experiencia de aprendizaje, y cada grupo en que esta se desarrolle, es particular y único, por lo que hacer generalizaciones resulta riesgoso.

Entre los movimientos y técnicas que integran estas posiciones y que mayormente se ha rescatado y puesto en boga, se encuentra el constructivismo.

Dicha posición privilegia la participación creadora del estudiante, y básicamente, según Coll (1999, p. 442), se organiza alrededor de tres ideas fundamentales:

- a) *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.*
- b) *La actividad mental del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado de elaboración.*
- c) *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo organizado, es decir, ser facilitador.*

Ligado a esto, Rogers (1983), partiendo de una noción constructivista, expone que ser un facilitador implica una constante renovación de prácticas, actividades y fórmulas dinámicas y participativas. Se trata de ser un diseñador creativo de tareas conjuntas que lleven a los estudiantes a participar de lo que les interesa y desean conocer.

Como parte de esta aventura y mediatización pedagógica, surgen diversas propuestas que intentan lograr el máximo beneficio de los niños, y que procuran estimular la creatividad y construcción de los aprendizajes a través del trabajo conjunto, el juego, las tutorías entre compañeros y la acción grupal. Rogers (1983, p. 162) asegura que ". . . cuando los niños están deseosos de aprender, siguen sus propios caminos y realizan una cantidad de estudios independientes . . . la libertad para interactuar posibilita un importante recurso inexplorado: la capacidad de un chico para ayudar a otro a aprender". De esta forma, la acción grupal y la orientación de actividades que contribuyan a fortalecer el desarrollo de trabajos en equipo, constituye un arma necesaria e importante en la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre este punto, Harbin (1999) presenta las bases y justificaciones que hacen del aprendizaje cooperativo una forma nada despreciable de dirigir y

orientar los procesos de aprendizaje en el aula. Este autor indica que el trabajo en equipo garantiza que todos los participantes lleguen a dominar lo que se está aprendiendo, pues la diversidad se convierte en un recurso, ya que (1999, p.8), ". . . si los alumnos quieren tener éxito como equipo, estimularán a sus compañeros para que se luzcan y los ayudarán a hacerlo". En el aprendizaje cooperativo, es fundamental el principio de que todos deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje propio como del de sus compañeros.

Siempre siguiendo este tipo de trabajo en el aula y fuera de ella, Latorre (2000) brinda interesantes apuntes sobre los logros del trabajo grupal. Señala esta práctica como una valiosa herramienta para alcanzar objetivos educativos, entre ellos, aplicar un modelo que interpreta al estudiante como un sujeto con ideas y valores propios. Esto por cuanto en el trabajo en grupo, es posible que los alumnos debatan entre sí y se manifiesten, dando un importante paso en lo que a expresión y estimación del pensamiento se refiere. Además, se logra que el estudiante aprecie e interprete las virtudes de trabajar sumando esfuerzos con otros cuyos objetivos son parecidos.

Latorre rescata como esencial el hecho de que mediante el trabajo en equipo, los estudiantes se confrontan con una problemática del tema a tratar, y esto permite que cada individuo vuelque su creatividad para resolver la tarea. Por añadidura, la acción y el descubrimiento y construcción de experiencias grupales, hace que la evaluación sea mucho menos conflictiva, pues se basa en la producción grupal y la participación individual. De la misma manera, Martínez (1996, p.117) se refiere a la necesaria inclusión del trabajo cooperativo, al decir

que ". . . los niños aprenden también unos de otros, de modo que conviene dejar espacios donde los pares puedan interactuar entre sí".

Sobre el tema, Rogoff (1993) muestra interesantes resultados después de estudiar el trabajo grupal. Una de sus más relevantes conclusiones, es que al trabajar en conjunto, los niños se motivan a compartir sus opiniones y participan en la coconstrucción de hipótesis. Incluso, gracias a la ejercitación constante de esta práctica, se vio que los niños involucrados alcanzan un nivel de pensamiento superior al que hubieran alcanzado individualmente. También, este investigador señala que cuando los niños se reúnen de forma espontánea y natural, pueden apoyarse mutuamente en sus procesos de conocimiento; en este sentido, fomentar el juego como técnica de trabajo grupal aumenta la creatividad y estimula el mantenimiento de la intersubjetividad.

Aquí, se toca una de las estrategias más discutidas en las últimas décadas: el juego. ¿Es posible lograr experiencias atractivas y funcionales, que deriven en auténticas experiencias de aprendizaje, enriquecedoras y valiosas, a través del juego? Múltiples investigaciones aseguran que sí. Al parecer, la inclusión del elemento lúdico reduce tensiones, incrementa la motivación, llama la atención de los participantes, los involucra en forma equitativa y los estimula (Carvajal, 2001).

Por otro lado, Díaz y Hernández (2000) sugieren una serie de estrategias para conseguir que exista aprendizaje significativo en el salón de clase. Entre ellas, estos investigadores rescatan la puesta en marcha de actividades contextualizadas, realizadas de forma conjunta, en equipos, juegos participativos y sobretodo, con un fin claro que sea útil a los estudiantes. Menciona también la relevancia de implementar estrategias que involucren la creación, deducción de

leyes, juegos, experiencias que induzcan a conclusiones y prácticas activas para comprender ciertas nociones; todo, muy por encima de la simple lista dada y de las definiciones preconcebidas. Para ambos, el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender, y se basa en la en que la nueva información debe ser proclive a relacionarse de un modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe.

De la misma manera, Campos, García y Rojas (2001), insisten en el hecho de que la presentación del contenido por aprender es vital para favorecer u obstaculizar la adquisición del conocimiento. Según ellas, el aprendizaje solo es significativo cuando se participa activamente en las diferentes fases del proceso y con objetivos claros sobre lo que se pretende, ya que la participación protagónica en un aprendizaje, permite la reelaboración del contenido por aprender. Además, estas investigadoras insisten en la aplicación y planificación de la atención individualizada como parte integral y primordial en la orientación de los procesos de aprendizaje, y la inclusión de actividades cooperativas dentro de la planificación.

2.2.5 Estrategias para la enseñanza del español

Para el caso específico de esta investigación, interesa conocer un poco sobre lo que se ha escrito alrededor de la enseñanza del español como materia relacionada a la lengua materna; a saber, cuáles métodos y técnicas se recomiendan como base para mediatizar pedagógicamente los contenidos que se encuentran en las unidades de estudio de esta asignatura.

En primer lugar, se puede destacar la propuesta de Hernández (2001, p.35), quien recomienda estrategias, recursos y técnicas didácticas para la enseñanza del español. Esta autora sugiere la diversificación del aula a través del juego, la delegación de responsabilidades, la mediación entre pares, la fabricación de materiales didácticos que los propios estudiantes utilicen y una organización de aula atractiva. Para esta autora, es importante el que un docente se visualice a sí mismo como facilitador de estrategias y aprendiz y participe en actividades, ya que

. . . la enseñanza del español se concibe como integral por cuanto debe, en todo momento y espacio del aula, propiciar el desarrollo simultáneo de la lectura, escritura, expresión oral y escucha. La gramática, la ortografía, ortología y prosodia cumplen como apoyo en esta meta . . . es beneficioso en la enseñanza del español permitir a los estudiantes utilizar el conocimiento adquirido en otras materias.

Además, esta autora valora los espacios de participación y originalidad en el aula de español, y propone una serie de momentos en que estos pueden darse y aprovecharse, tales como: demostraciones orales, láminas semanales, minitalleres presentaciones de lectura descubrimientos, etc. Además, la propuesta incluye sugerencias e ideas sobre cómo mantener la posición constructivista en todos los ámbitos de este quehacer, aún en evaluaciones sumativas, para lo cual, se propone una cuestión dialógica y participativa, sentada sobre la base de la rectificación y mejora, y desarrollada mediante proyectos y creación de material que evidencie el desarrollo y progreso del estudiante, y no la buena memoria o la rutina mecánica.

García (1996) expone los cambios paradigmáticos que se han suscitado en la enseñanza del español, entre ellos, la generación del concepto de competencia;

es decir, del dominio de ciertos elementos por la práctica y no por el estudio o acumulación de teorías. Para desarrollar competencias, o en otras palabras, ser competente en ciertas destrezas, hace falta ejercitar en forma práctica y a través del descubrimiento, toda una serie de técnicas y lineamientos que deben ser adquiridos y aprehendidos, y no falsamente asumidos por memorización. Para desarrollar competencias en el área de español, es importante contextualizar la materia, integrarla a otras áreas del saber, preparar experiencias significativas y participar activamente en la elaboración de destrezas.

Como una de las maneras para lograr el desarrollo de las competencias, existen propuestas ligadas a diversas áreas del español, por ejemplo, la lectura. Chacón y Villalobos (2001) tejen un estudio alrededor de las relaciones entre la sicolingüística y el constructivismo, enfatizando una fuerte conexión entre estas dos corrientes disciplinarias y la lectura. En este sentido, ellas sugieren visualizar al lector como un ser cargado de experiencias que harán que interprete y construya alrededor del texto literario en forma única, por lo que debe procurarse una relación abierta entre los sujetos de su contexto. Se sugieren, además, estrategias de lectura que el facilitador puede mencionarles a sus estudiantes con el propósito de contribuir con ciertas herramientas a la reflexión que debe darse para que haya una reconstrucción de modelos conceptuales y mentales que lleven al estudiante a aprender lo que lee.

Picado (1995), en una propuesta para la lectura como actividad creadora, recurre a la incorporación de elementos externos que pueden relacionarse con el texto literario, a la expansión y realización de actividades dinámicas, grupales y al aire libre, a la explotación de la creatividad y la reescritura de textos y contextos

como técnicas de motivación para hacer del encuentro con los textos algo ameno y provechoso. Además, se concentra en la elaboración de materiales como fichas, portafolios y diarios personales, todo como recurso para fomentar la creatividad y el interés por los libros.

Carvajal (2001), en su propuesta para la enseñanza del español, enfatiza la cooperación, la imaginación y creatividad, el respeto a la opinión e interpretación personal, y la inclusión de actividades dinámicas y participativas ligadas al tema de estudio, como cocinar, jugar, practicar algún deporte, hacer una excursión, realizar una investigación, exponer, etc.

Por otro lado, Campos, García y Rojas (1993), señalan como estrategias aptas y productivas, crear espacios espaciales para el estímulo de destrezas que tienen que ver con la materia. Especialmente, se enfocan en el uso de rincones educativos, en este caso, para la lectura y la escritura; ambos equipados con los implementos y herramientas esenciales (hojas, lápices, libros, literatura infantil, lugar donde guardar los libros, láminas, etc) y decorados con gusto y equidad. A estos espacios, los niños tendrían libre acceso cada vez que se adelanten en un proyecto, cuando quede tiempo libre o durante los recreos.

Otro factor que estas investigadoras destacan como importante en la mediación pedagógica, es la inclusión de espacios extra-aula al quehacer de la clase. Al aumentar las dimensiones de aula con el uso del corredor, las zonas verdes, el parque o la plaza más cercana, y de vez en cuando, con una excursión a una fábrica o local cercano, se expande también el criterio de aprendizaje, y las lecciones se dinamizan y se contextualizan, posibilitando la creación y

participación, y abriendo la puerta a la realización integral de actividades que involucren varias materias.

2.3 Administración del currículo, el tiempo y los recursos de aula:

Una cosa es el enfoque curricular que se tome, y otra muy distinta la forma en que este se administre. Al hacer un recorrido por la cotidianidad de nuestras aulas, no puede obviarse este elemento tan importante y, finalmente, decisivo en el rumbo que tome determinada práctica pedagógica o didáctica.

En este caso, se consideran seis indicadores que integran la categoría en los aspectos más relevantes a esta investigación, entre ellos, la forma en que se organiza el aula, cómo se distribuye el tiempo, cuáles recursos se emplean, cómo se planea y cómo se evalúa o se ejerce el control sobre el grupo, pues no se debe olvidar que, culturalmente, el docente es una figura de autoridad. La manera en que el currículo es legitimado a través de su administración y alimentación, es lo que a continuación ocupa el espacio teórico de este apartado.

2.3.1 Organización de aula

La forma en que se organiza el aula, va estrechamente relacionada con el ambiente que se crea. Esta organización tiene que ver con la disposición física de los elementos e implementos del salón de clase y con la apariencia y decoración de la misma. Además, se relaciona con la posición de los estudiantes para las distintas tareas que se ejecutan en el aula y con la libertad que tengan los alumnos para escoger dónde sentarse o con quién trabajar durante las sesiones

grupales. Este punto se relaciona también con la posición de la maestra y su ubicación en el espacio del salón.

Campos, García y Rojas (1993) centran toda su atención al uso del espacio que se da en el aula y las repercusiones que el manejo de este tiene sobre la dinámica escolar, empezando con la importancia de este elemento en las situaciones comunicativas. Para ellas, los arreglos de espacio pueden obstaculizar o hasta bloquear la comunicación. En primer lugar, las interacciones comunicativas, las conversaciones, o la simple posibilidad de escuchar a otros, puede verse limitada por el alejamiento entre unos y otros, por los ruidos externos o internos y hasta por la imposibilidad de mantener comunicación no verbal. Así, las investigadoras indican que (p. 12) ". . . en los espacios físicos que se comparten, con frecuencia se establecen determinadas zonas de acción, en las cuales se concentran los focos de interacción y poder. Estar cerca o lejos de estas zonas condiciona las posibilidades de participación". Dicha situación repercute también en otros sentidos, pues la integración e involucramiento en actividades va a estar condicionado al acceso del material pertinente.

Otro factor que estas autoras mencionan y que raras veces se toma en consideración a la hora de organizar el aula, es el respeto por el espacio ajeno. De acuerdo con su investigación, siempre, alrededor del sitio donde alguien se sienta o ubica, existe una porción de espacio que le pertenece, irrespetar esa área, sea en términos verbales o físicos, hace que la persona se sienta incómoda e invadida; esta invasión puede darse por la acribillación de miradas, por un gesto desafiante e insistente, por usar palabras o elicitaciones directas, por mandar por señalar, por interrumpir una conversación ajena, por inmiscuirse en un diálogo y

cambiarle el rumbo, por cortar una conversación o por ignorar a alguien. En el aula, existen diversos escenarios en los que los individuos interactúan con objetos, elementos y personas; de allí, la necesidad de adquirir conciencia sobre la importancia del espacio en las situaciones comunicativas.

Para Campos y otras (1993), el uso del espacio debe definirse entre el maestro y los niños, pues de esta manera, se satisfacen las necesidades de los niños en los procesos comunicativos que tendrán lugar en el aula. Asimismo, la disposición y organización de los pupitres y las sillas debe variar dependiendo del tipo de actividad que se vaya a ejecutar, y en cualquier caso, debe permitir la fácil movilización de los niños. Tomando como base estos principios, resulta evidente que el docente debe apartar, cada semana, como parte de su planeamiento, un apartado para la consideración del espacio, pues cada actividad y estrategia, amerita una ubicación distinta de todos los miembros. Sobretudo, debe velarse porque se consideren tres aspectos en cuanto al uso del espacio (p. 49):

1. *Interferencias visuales en la supervisión que realiza la maestra sobre el trabajo de los niños.*
2. *Interferencia en el aprendizaje debido a los desplazamientos que realizan los niños.*
3. *Qué es lo que define el uso del espacio en el aula.*

Se debe destacar también el papel que juega el escritorio de la maestra, ya que debe evitarse que este se convierta en un centro de trabajo importante o en el eje para el control de la disciplina. Según Campos y otras (1993), es importante evaluar cómo se revisan los trabajos y en qué sentido se emplea el espacio para dicho fin, pues la aplicación de ciertas estrategias a veces es ineficiente, pues altera el espacio y repercute en la disciplina. Además, si el espacio es

administrado en forma adecuada, pueden organizarse áreas que de alguna manera, permitan dar atención individual.

Otra sugerencia de estas investigadoras, es la creación de rincones como centros de aprendizaje; de acuerdo con ellas, este particular arreglo de espacio ofrece múltiples posibilidades y facilita la ejecución de ciertas estrategias de aprendizaje, como por ejemplo, la atención individual. Entre los rincones que se destacan, está uno para la lectura, las ciencias, los estudios sociales y la escritura; todos buscan la promoción de hábitos y el desarrollo de la creatividad. Por supuesto, en cada espacio debe haber elementos que propicien ciertas destrezas y gustos: libros de literatura infantil, mesas, sillas, decoración atractiva en las paredes, un estante o bolsas para almacenar los libros, hojas, lapiceros, mapas, figuras, maquetas, etc. Otro rincón que se sugiere, es el de tiempo libre. En él se integran materiales de diferentes materias del currículo escolar, se decora con elementos llamativos y estimulantes, se dejan juegos de mesa, en el suelo, cosas para armar, ropa de adulto, cosas para coser o recortar, etc. A estos espacios, los niños tendrán libre acceso, siempre que se adelanten en un trabajo, cuando quede tiempo libre o cuando la maestra les dé espacio para que trabajen en lo que deseen.

Por último, estas autoras señalan la importancia del espacio estético en el aula, y enfatizan que la preparación del ambiente físico es el comienzo de la conducción del grupo. Entre los implementos a considerar, señalan el color de las paredes, el uso de cuadros o materiales elaborados por los propios estudiantes, plantas, cortinas, muebles, cosas para la limpieza, ficheros, estantes, pizarra de

corcho, rotafolio o franelógrafo para exponer los materiales de los alumnos, y de paso, estimular en ellos la producción y la autoestima.

Como refuerzo a estas posiciones, puede mencionarse lo que dice Latorre (2000), como requisito para estimular el aprendizaje y crear una organización adecuada y motivadora. Él asegura que la selección de la decoración y los colores apropiados, así como el uso de música y aromaterapia, fomentan y facilitan los aprendizajes, al tiempo que crean una atmósfera placentera que bien puede programarse en consonancia con la administración del espacio y las actividades.

2.3.2 *Distribución del tiempo*

La manera en se utiliza el tiempo lectivo es una de las cuestiones más discutidas y mencionadas. Es también una preocupación latente de docentes y padres de familia. ¿En qué y cómo se emplean las cinco horas diarias que pasan los niños en la escuela? ¿Qué provecho se saca de ellas? ¿Cómo suele organizarse el tiempo escolar?

Brenes, García y Rojas (2002) consideran el uso del tiempo que se da durante las lecciones. Ellas abarcan prácticamente todas las situaciones que se presentan en el ámbito escolar, y que, desde luego, consumen minutos, y finalmente horas lectivas. Como punto sobresaliente, las autoras afirman que se le debe dar un margen de importancia bastante alto al uso del tiempo lectivo en lo que es la planificación curricular, y se debe velar por la correspondencia entre la magnitud de los objetivos propuestos, las actividades a desarrollar y el tiempo que se estime para cada unidad. Una mala planificación u organización del tiempo

suele develarse por un ritmo de clase demasiado lento o sumamente rápido. En cualquier caso se presentan situaciones que afectan la motivación, el interés y la disciplina: niños rezagados o aburridos, niños molestando a sus compañeros, niños dedicados a otras cosas ajenas a la clase, etc.

Para Brenes y otras (2002), el tiempo es un elemento participante en la comunicación escolar, pues es un componente general que enmarca el acontecer del aula. La formación de los alumnos está regulada por el tiempo, y en este sentido, tanto docentes como estudiantes deben cumplir normas explícitas relativas al tiempo para funcionar en la institución: horarios, horas de entrada y salida, turnos, justificación de ausencias, etc; de hecho, al tiempo se vincula la disciplina que requiere organizarse con el trabajo escolar.

Uno de los rasgos analizados, es el tiempo que, al parecer sin remedio, se gasta en interrupciones externas, situación que es sumamente frecuente, y que significa una ruptura al ritmo de las actividades y un espacio propicio para momentos de indisciplina, al igual que los divergentes ritmos de trabajo de los estudiantes. En este sentido, las investigadoras proponen que el docente planee estrategias que ayuden a los niños que requieren más tiempo para realizar sus trabajos y otras para aquellos que terminan antes, así como llegar a un acuerdo sobre el manejo del tiempo durante las interrupciones. En ambos casos, contar con una buena organización del aula ayuda a que no se desaprovechen oportunidades de aprendizaje, en especial, si se cuentan con rincones educativos de distintas áreas en las que los niños pueden trabajar de manera libre y creativa, y lo más importante, según su propio ritmo.

Otro espacio en el que muchos de los niños suelen estar desocupados y, generalmente, aburridos, es el destinado a los exámenes, que por lo general, abarca entre 40 y 90 minutos, aunque muchos de los niños usan solamente la mitad del tiempo o un poco más. En este caso, las investigadoras recomiendan contar con espacios opcionales de tipo lúdico e individual; de esta forma, los niños se distraen, se tranquilizan, se ocupan en algo útil y no interrumpen a sus compañeros.

Una cuestión que menciona Parra (1992), es el tiempo destinado al regaño y la retroalimentación negativa. De acuerdo con Parra, una parte importante de las horas semanales que los niños pasan en la escuela suele destinarse al regaño, al sermón y al recordatorio por anticipado de cosas que los niños deben o no hacer. En promedio, este investigador calculó que entre 20 y 30 minutos diarios se usan en este tipo violento de pedagogía verbal. Por supuesto, usar tanto tiempo en este sentido, refuerza antivalores y daña la autoestima de los niños, a la vez que crea un ambiente de clase tenso y desagradable. Además, se propicia la rebeldía y se desmotiva a los estudiantes.

Finalmente, el uso certero del tiempo en acciones productivas y significativas, hace que el docente aprecie su propia labor y esfuerzo, pero el uso de este en regaños o actividades vanas, repetitivas y mecánicas, genera en el maestro la sensación de desgano hacia su trabajo, por la improductividad que percibe y las pocas oportunidades que él mismo tiene para enriquecerse.

2.3.3 Desplazamiento de la docente en el aula

Raras veces las investigaciones centran su atención en este aspecto: el desplazamiento de la docente en el salón de clase. Por lo general, este punto tiene alguna relación con la forma en que los procesos de aprendizaje se están orientando, pues muchas veces, del tipo de actividad o corriente educativa que se aplique, el facilitador tendrá mayor o menor movimiento. Pero además, hay un elemento afectivo y de comunicación no verbal, que está envuelto en el tipo de desplazamiento que se realiza en el aula.

Para Campos, García y Rojas (1998), el desplazamiento de la docente en el salón de clase es tan importante como cualquier otro de los elementos que se han citado anteriormente, y está estrechamente vinculado a la organización de aula y a la planificación didáctica. En primer lugar, estas autoras señalan que los desplazamientos del docente deben llegar a todos los sectores del aula, pues esto le permite darse cuenta de elementos relacionados con el aprendizaje de sus niños y con la manera en estos interaccionan entre sí. Además, si el desplazamiento es homogéneo, se evita la común costumbre de que el maestro se pasee solo por las filas del centro, prestándoles más atención a estos niños y descartando a aquellos que tienen más dificultades, que son los que suelen ubicarse en la parte de atrás.

También, las investigadoras citadas afirman que, con el adecuado desplazamiento, el maestro se garantiza un control más positivo de la disciplina, pues a la hora de los conflictos, la maestra se desplazará al lugar y lo tratará en privado, y no a gritos desde su escritorio. Es por eso que los maestros que vigilan en movimiento a su grupo, suelen enfrentarse a menos desórdenes que aquellos

que se la pasan sentados en su escritorio. Los desplazamientos adecuados del maestro, le permiten al docente tener acceso a dos importantes procesos: obtener información oportuna y efectuar intervenciones particulares; todo con el propósito de evitar regaños y situaciones de conflicto.

Otro aspecto que las autoras mencionan, es que el maestro mira su propio quehacer también en relación con su espacio. Si su trabajo se limita a regañar, dictar y corregir desde su asiento, la labor se vuelve árida y mecánica; en cambio, si se gestan espacios de participación en los que el docente requiere moverse para servir como guía, su trabajo se hace también estimulante y dinámico. Pero más allá de eso, el docente debe pensar cuáles desplazamientos le facilitan los procesos de aprendizaje a sus estudiantes, y para ello, hace falta que el maestro tenga un objetivo consciente para cada actividad que dirige.

2.3.4 Recursos utilizados

Toda clase emplea cierto tipo de recurso para desarrollar los objetivos que lleva implícitos o para operacionalizar contenidos que el programa de estudios estipula. Dependiendo del enfoque curricular, de la corriente metodológica que se siga, de la mediación pedagógica y de la creatividad e iniciativa del docente, así será la variedad de recursos y materiales que emplee como instrumentos que le ayuden en el manejo de grupo, en la puesta en marcha de dinámicas y en las acciones de aprendizaje.

En el nivel más simple, los recursos de aula son los materiales que se usan cotidianamente: pizarra, tiza, borrador, cuadernos y a veces, libros de texto. No obstante, Campos, García y Rojas (2001), enfatizan en el adecuado uso de estos

elementos, explotándolos y dándoles un enfoque original, y además, abren el panorama para ver como recurso todos y cada uno de los elementos y personas que se encuentran en el aula, la escuela, la casa de cada niño y hasta la comunidad.

Para empezar, las investigadoras mencionan el uso del material como un elemento que debe planificarse y estudiarse cuidadosamente, pues esa es la manera en que se podrá establecer una relación entre los recursos didácticos y el aprendizaje. De acuerdo con su disertación, no es conveniente emplear materiales didácticos como un enriquecimiento accidental, utilizado solo cuando el tiempo y las circunstancias lo permiten (cuando no hay de otra o sobró tiempo), sino que tiene que concebirse como parte integrante de todo el proceso, pues deben estar íntimamente conectados a los objetivos, contenidos y métodos que conforman todo el diseño.

Desde esta concepción, el concepto de "ayudas didácticas" debiera sustituirse por una definida integración de recursos a través de todo el desarrollo del proceso didáctico, o sea, que se trata de implementos o tareas que pueden afectar la dinámica de clase y modificar la estructura del proceso de aprendizaje. Son instrumentos que afectan el "cómo se aprende", y son parte de los elementos con los que el estudiante entra en interacción y comunicación. Se trata de estímulos que invitan y favorecen la actuación de los niños en la empresa de aprender y han sido programados y dosificados según el progreso de los estudiantes (Campos, García y Rojas. 2001).

Para que el material empleado sea eficaz, es imprescindible considerar el aspecto personal, pues un material solo es bueno si resulta relevante, lo cual,

depende de las habilidades, intereses y contexto del individuo. Además, se debe buscar un material que requiera de actividad por parte del individuo y que lo involucre con el tema de estudio, y sobretodo, tienen que ser recursos que permitan reforzar conceptos o elaboraciones en manera diversa. No se debe olvidar que materiales adecuados y llamativos pueden ejercer gran influencia en la motivación, concentración, interés y disposición para el trabajo.

Estas autoras se refieren al uso del libro de texto, y concentran especial interés en esta herramienta por considerarla un arma de doble filo. De acuerdo con sus postulados, señalan que es de vital importancia servirse del libro de texto para enriquecer el proceso de aprendizaje y no para empobrecerlo mediante la copia directa del texto, limitarse a leer las definiciones o hacer solo lo que el libro indica. Para empezar, ellas señalan en que es básico realizar un examen del libro para analizar si los procesos didácticos que este implica favorecen y están de acuerdo con la concepción que se le quiere dar al curso, y especialmente, para verificar que implique un papel significativo y activo por parte del niño. Es necesario estudiar si el libro abre la puerta para realizar investigaciones, comparar, razonar, extraer conclusiones, generalizar, sintetizar o vivenciar otros procesos de aprendizaje necesarios para el tratamiento de diversas áreas del conocimiento.

Otro aspecto que las autoras recalcan, es la importancia de contar con variedad de fuentes y libros, pues si se utiliza un único libro como "fuente suprema" y recurso indispensable, contribuye al establecimiento de una relación negativa entre el estudiante y el libro. Claro está, el facilitador debe revisar su propio sentir hacia el recurso, pues la forma en que el maestro concibe el libro,

afecta la manera en los estudiantes lo perciben, y por lo tanto, marca su aceptación o rechazo hacia este material. Por otro lado, antes de decidirse por emplear un libro de texto como recurso, el docente debe asegurarse de planificar las acciones "extra" que tal herramienta requiera; esto es, aclarar conceptos, definir vocabulario, decidir cuáles partes usará, seleccionar los ejercicios y el orden para realizarlos, pensar en actividades paralelas o alternativas, etc.

También, Campos, García y Rojas (2001), estimulan el uso del contexto del niño: su casa, lo que se mueve y lo que está vivo. Pedir investigaciones, fomentar la observación y comparación, sugerir análisis de diversos comercios, formas de hablar, vestir, etc. Incluso, alguna acción realizada con alimentos, la comida de su casa o la merienda que llevan a la escuela, puede servir como parte de una actividad de apertura, desarrollo o cierre de clase. La familia, los amigos, otros docentes, personas de la comunidad y compañeros, pueden ser un recurso muy útil: como charlistas, contadores de anécdotas, directores en la ejecución de alguna manualidad o tarea, demostradores, socios en la realización de trabajos grupales, y muchos más.

Por supuesto, el jardín o la plaza de la escuela, o alguna institución o lugar cercano, pueden servir de recurso para la ejecución de importantes actividades y juegos. También, se pueden preparar sorpresas en cajas o bolsas selladas, actividades de educación no formal que requieran de elementos sencillos, como jabón, tijeras, y otros; actividades manuales como costura, arte o siembra; actividades de ejecución o esfuerzo físico (preparar una comida, correr, saltar, etc), y un millón más de actividades que se enmarcarían en el uso de algún lugar, unos pocos implementos o alguna destreza como recurso.

Campos, García y Rojas (1993) enfatizan en el uso de recursos para crear un ambiente de clase estimulante y agradable. Entre otras cosas, sugieren que la pizarra y las paredes del aula, así como el implemento de franelógrafo o rotafolio, sirvan como centros de exposición para mostrar los trabajos y creaciones de los niños. Asimismo, señalan la importancia de fabricar rincones educativos que ofrezcan elementos didácticos estimulantes pertenecientes a diversas áreas, y que los niños puedan usar con libertad.

Por su parte, Carvajal (2001) propone la pizarra como espacio abierto para la construcción, y como un recurso, siempre presente, que puede generar variedad de actividades. En su propuesta, la autora aboga por abandonar el uso tradicional de los recursos más empleados: tiza y pizarra, y apuesta por la utilización de estos para elaborar creaciones novedosas, realizar juegos de dibujar y adivinar, presentar láminas o proyectos, exponer, construir esquemas en conjunto, realizar juegos de competencias y elaborar mapas o murales, entre otros.

A la vez, señala el uso de implementos tecnológicos que facilitan la cobertura de ciertos objetivos y contribuyen a estimular la participación de los estudiantes, pero en especial, pueden generar espacios de reflexión o creación, como el drama, el uso de canciones, películas o anuncios, la utilización de la computadora para realizar presentaciones de algún tema que se haya investigado, etc.

De la misma manera, Hernández (2001) plantea la construcción de recursos didácticos que estimulen a aprender jugando, entre ellos, menciona el dominó, el papelógrafo, el acordeón, las tablas, los cuentos, las cartas, el teatro, la plasticina,

las bombas, la cartuchera y los útiles que llevan dentro y otros. Todos con la posibilidad de aplicarse a diversas áreas y proclives a procesarse de distintas maneras.

2.3.5 Planeamiento

Esta una de las partes de la labor docente más discutida y menos deseada. Para muchos educadores, la acción de planear sus clases se inscribe apenas a la transcripción de objetivos y contenidos del programa general, y para muchos otros, es solo un requisito tedioso que deben cubrir en el lapso que el director de institución lo solicite. La verdad, es que pocos maestros ven en el planeamiento un recurso importante para ejercer su tarea y una herramienta básica en el desarrollo y resultados que finalmente arroje su curso.

Al respecto, Campos, García y Rojas (2001), apuntan una amplia cantidad de variables que todo educador debería considerar a la hora de construir su planeamiento. Entre los aspectos que estas investigadoras mencionan, destaca el planteamiento de los objetivos. Para ellas, el docente debe tener una claridad amplia sobre las metas de aprendizaje que persigue, pues sólo así podrá planificar actividades acordes con esos propósitos y orientar a los niños en la profundización de lo que aprenden; si a respecto no existe claridad, como consecuencia, habrá incoherencia entre el propósito planteado y la dinámica o evaluación del aprendizaje, lo que conducirá a falta de reforzamiento, ambigüedad, acciones no pertinentes y una sensación de improductividad; de hecho, es probable que haya confusión y que los participantes no puedan discernir qué es lo que se espera del tema. Otro aspecto clave en el planteamiento de los objetivos es, en palabras de

las autoras (p. 36) ". . . compartirlos con los estudiantes, pues permite que estos asuman su rol con mayor compromiso y que le confieran un significado apropiado a su participación".

Para Campos, García y Rojas (2001), durante el planeamiento, el maestro debe prever una organización coherente de la interacción entre sus alumnos y los contenidos de estudio, para lo cual, se requiere una estructura de inicio, desarrollo y cierre de clase, todo preparado en un marco que resulte significativo a sus estudiantes.

De acuerdo con ellas, la apertura de la lección debe brindar oportunidades para explicar y acordar con los alumnos los objetivos de aprendizaje, despertar el interés del niño por el tema de estudio e incorporar la experiencia y aporte del alumno en relación con el tema que va a tocarse. Mientras tanto, el desarrollo de la clase debe ser tal, que permita la promoción de multiplicidad de acciones e interacciones entre los alumnos y el contenido en estudio, todo con miras a propiciar un aprendizaje de amplia comprensión, dinamismo, reflexión y creatividad, pues como se indica en el texto (p. 60), ". . . el tratamiento adecuado de los contenidos por aprender depende, en gran medida, de la calidad de las actividades que se proponga al niño en la fase de desarrollo de la lección", entre las que sobresale la estimulación de la ayuda entre iguales como una estrategia que favorece el aprendizaje. Por último, debe planearse, sea cual sea el tema en estudio, un cierre de clase apropiado, que resuma y arroje los logros, construcciones y descubrimientos de los estudiantes, y que los deje a todos con una sensación de éxito; y que además, dé oportunidad para revisar la comprensión del tema, sin olvidar incluir un espacio en que los propios estudiantes

se sientan en libertad de dar sugerencias que puedan enriquecer actividades o unidades de estudio similares.

Otro aspecto que debe considerarse durante el planeamiento de clase, es dedicar un espacio para la atención individual, pues únicamente de este modo se pueden atender necesidades particulares y se logra mayor respeto hacia los ritmos de aprendizaje de los individuos. Una cosa como esta, si no es planificada y designada de antemano, difícilmente llega a realizarse entre el trajín de los días lectivos y los amplios programas que deben cubrirse.

Igualmente importante para estas investigadoras, es cerciorarse que el plan de clase, en cada tema, esté adecuado al contexto de los niños con quienes trabaja, al tiempo que se verifique la integración entre materias, pues este hecho ". . . permite aprovechar el esfuerzo invertido en una situación de aprendizaje en beneficio del desarrollo de otros contenidos" (p. 77).

Un punto que destacan las investigadoras, es que el planeamiento debe centrarse en el ser humano y guardar un balance entre los dominios cognoscitivo, actitudinal, de valores y psicomotor, pues solo así le puede dar una formación integral al estudiante. En este sentido, el planeamiento y programación de actividades y la estructura de la clase en sí, debe contemplar los conocimientos previos, complejidad del tema a tratar, metodología por emplear, recursos que serán utilizados, tiempo real con que se cuenta para el desarrollo de la unidad, e intereses y cuestionamientos de los niños; y debe, al mismo tiempo, darle al estudiante la oportunidad de relacionar y aplicar la importancia de los aprendizajes a su diario vivir. Desde luego, en la planificación se tienen que integrar conocimientos, habilidades y valores por medio de preguntas, núcleos

generadores e hipótesis, todo con el fin de que el educando elabore sus propias respuestas, relaciones, síntesis y cuestionamientos.

Para Carvajal (2001), un aspecto importante para tomar en consideración a la hora de planificar las clases, es asegurarse de incluir sugerencias e ideas de los estudiantes. Esto desde luego, suponiendo que se haya abierto un espacio en la dinámica escolar para la retroalimentación y evaluación de las actividades y estrategias aplicadas, así como un diagnóstico previo que dé herramientas para conocer los intereses e inquietudes de los niños.

2.3.6 Control en el aula y evaluación

Como formas de legitimar la figura de autoridad que representa un maestro, la institución escolar pone en funcionamiento diferentes estrategias de control y medición. En cuanto al control, la manera más común es la aplicación de una disciplina rígida, boletas, reportes, notas conceptuales, regaños y llamadas de atención.

Rara vez se propone la disciplina como una cuestión negociada que contribuya al equilibrio y beneficie a todos en el sentido de ofrecerles atención individualizada e igualdad de oportunidades. Por ello, es que resulta por demás paradójico que en una cultura en la que se promueve y populariza a todos los vientos la idea de democracia, paz e igualdad, se incentive a la vez el maltrato, la violencia, el abuso verbal, la reafirmación de cualidades negativas y "defectos", y la aprobación solapada de todo un sistema que calla ante esta cotidiana realidad: el sermón diario de miles de profesores y maestros (Parra, 1992).

Sin que nadie se percate, a diario se violentan los derechos y las oportunidades de cientos de niños. Tal parece que en la institución educativa se cumple lo que menciona Parra (1992, p. 165):

El respeto, la dignidad humana, y en ciertas formas los derechos humanos de las personas y grupos para los que trabaja la escuela, son violentados. La escuela impone una dictadura cultural, cuando su función en un país de múltiples culturas es precisamente lo opuesto: generar el valor de la tolerancia hacia la diferencia . . .

Como alternativa para el tratamiento de la disciplina, Gómez (1997) trabaja una propuesta para el tratamiento negociado de la misma. Ante todo, menciona el ideal de relaciones en una clase, donde los niños, conociendo sus deberes, y fuertemente estimulados e interesados por las tareas que se han de tratar, no representaran un obstáculo ni transgredieran en forma caótica las reglas de la clase; y que más bien, fueran los propios estudiantes los encargados de llamar al orden cuando alguno pretende salirse de la tarea. En este sentido, queda claro que lo primero debe ser un ambiente agradable y estimulante, en el que las asignaciones de aprendizaje resulten tan significativas y entusiastas, que los niños represente un placer concentrarse en las actividades propuestas. Pero además, debe haber un clima de confianza y diálogo, en el que los niños se sientan libres de exponer sus desacuerdos e inquietudes, y donde las "reglas" sean negociadas y discutidas.

De igual manera, al llamar la atención, el docente debe cuidarse de proteger la dignidad del estudiante, y cerciorarse de que él entiende por qué su conducta es inadecuada y cómo afecta al resto. La autora defiende la tesis de que debe existir un equilibrio entre poder y autoridad, y que el castigo, debe evitarse

como medio frecuente para sembrar temor a las represalias, pues el fin educativo en este sentido, es la racionalización y análisis de valores, y no la obediencia ciega a reglas arbitrarias que son impuestas desde fuera.

Gómez promueve una disciplina democrática, puesta en marcha por leyes que han sido aceptadas en consenso, y cuyas consecuencias, sean aplicables a todos, incluyendo al docente. Como complemento, esta expositora reseña los principales modelos disciplinarios basados en teorías psicoeducativas, y adjunta actividades y acciones que son aplicables a edades específicas, pero que, en todo caso, los docentes siempre deberían adecuar al contexto de sus estudiantes. Básicamente, estas estrategias procuran abrir espacios comunicativos entre el docente y sus alumnos y entre los propios estudiantes, pues así se fomenta la confianza, el respeto hacia la opinión ajena, la participación equitativa y otra serie de valores que pueden explotarse y que, a la larga, contribuyen al mantenimiento de la disciplina. Además, esta autora, fiel a la idea de que muchos actos de rebeldía sobrevienen como consecuencia de una pobre imagen personal, anota técnicas y juegos que repercuten sobre la autoestima de los niños.

En otra línea, Brenes, García y Rojas (2002) mencionan la relevancia de que el docente planifique bien sus lecciones y administre el tiempo en forma adecuada como incentivos apropiados para el mantenimiento de la disciplina. De manera similar, Campos, García y Rojas (2001) hablan de la necesidad de hacer de la clase un espacio interesante, significativo y activo, en el que los estudiantes se sientan cómodos y motivados, pues en un ambiente así, rara vez caerán en actos de indisciplina, pues estos suelen surgir con el aburrimiento.

Brenes, Campos, Rojas y García (2001), señalan que para darle un adecuado tratamiento a los comportamientos que se presentan en el aula, es necesario aplicar estrategias de colaboración manifiestas, entre docente y estudiantes, para cual, muchas veces será necesario plantarse y discutir sobre la necesidad o conveniencia de X cosa en pro de una causa común; también, resulta beneficioso establecer de antemano, reglas para el trabajo cooperativo, evitando así la competitividad y asignando roles específicos para cada participante, enfocándose en el resultado, en la tarea concluida, y no en lo que cada quien hizo. Además, en cuanto a la manera en que se realiza la retroalimentación, las investigadoras destacan el papel positivo y estimulante, el cual, solo se logra cuando el docente establece la diferencia entre lo que la aceptación que siente hacia este y lo inadecuado de sus conductas; jamás se debe enfatizar en el comportamiento negativo del niño, pues se disminuyen las posibilidades reacción positiva. De igual manera las expectativas del maestro por el trabajo del niño, y en concordancia, los refuerzos que le dé al estudiante, terminan influyendo y afectando la actitud de este hacia la escuela, sea en forma positiva o negativa. Siempre, la retroalimentación, independientemente de que se trate de un elogio o regaño, debe ser específica, pues las generalizaciones suelen encasillar a los niños, creándoles estrés o generando impresiones de favoritismo o rechazo, que en una u otra dirección, pueden desencadenar conductas de rebeldía o agresión.

Para estas investigadoras, el regaño constante es una estrategia de disciplina poco eficaz, pues en raras oportunidades logra su objetivo. Lo que sí es importante es que, una vez que se hayan definido y discutido las reglas, si alguien las transgrede, se deben tomar acciones inmediatas para lograr la interiorización

de la norma. Además, el docente debe tener presente que ". . . la forma como el maestro enfrenta los conflictos en el aula constituye un modelo para los niños en la resolución de sus problemas" (p. 57), por lo que se debe tener especial cuidado en la manera de llamar la atención y en mantener el respeto hacia los estudiantes.

Pasando a otra de las maneras en que suele mostrarse el control sobre los estudiantes, tenemos que la forma privilegiada de dominio y exclusión se constituye en la evaluación, o mejor dicho, en la medición sumativa. Aunque el término "evaluación" en sí no implica nada negativo, nuestros sistemas escolares se han encargado de teñir la palabra de un estatus sumativo y excluyente.

Por el contrario, autores como Hernández (2001) presentan la evaluación como oportunidad de crecimiento y como catapulta para el afianzamiento o reforzamiento de destrezas. En primer lugar, esta autora señala que la evaluación debe ser un acto participativo y dinámico, y no una imposición dada por una sola persona. En este marco, se ve la evaluación desde distintas ópticas, todas orientadas hacia la construcción y mejoramiento de procesos.

Uno de los tipos de evaluación mencionados, es la de tipo diagnóstico, valiosa no sólo para conocer los conocimientos previos de los estudiantes (cosa que servirá como punto de partida para establecer relaciones con el nuevo material), sino para determinar la profundidad de conocimientos en cada área y los intereses de los individuos que participarán en el proceso. Además, es importante realizar una evaluación constante de lo que se va adquiriendo y de las metodologías y actividades que se están usando, y así comprobar su efectividad. Esta evaluación es formativa, pues pretende refinar y corregir.

Finalmente, se señala una evaluación sumativa, característica de la mayoría de sistemas escolares, que pretende comprobar la presencia de objetivos previstos.

Independientemente del tipo de evaluación que se esté aplicando, Hernández (2001, p.31) propone que se aplique una perspectiva constructivista, en la que ". . .cada niño procesa la información, construye y reconstruye el conocimiento de modo significativo . . . que implica procesos de aprendizaje diversos, facilita el descubrimiento de errores inusitados y conduce al planteamiento de hipótesis personales acerca del por qué de los desaciertos, en correspondencia con la comprensión que logre el aprendiz". Esta autora lanza la idea de convertir los exámenes en un medio de acercamiento al estudiante, donde se conceda oportunidad para discutir los resultados y se admita que este es un medio limitado para medir el conocimiento sobre ciertos contenidos; se trata de una fuente de información tan valiosa como otras, y no en un medio para torturar ni probar la buena memoria de los estudiantes.

Finalmente, la autora ejemplifica tipos de evaluación novedosa que pueden llevarse a las aulas, las cuales, implican una concepción constructiva de lo que se examinará, entre ellas: elaboración de mapas conceptuales personales, realización de dramas, confección de proyectos, ensayos, demostraciones, exposiciones, etc. Como un recurso rico en posibilidades y complementario a estos recursos, la autora propone la autoevaluación, también en las tres modalidades que se mencionaron al principio. Sin duda, esta práctica permitirá ver diferentes puntos de vista y cada cual reflexionará sobre su quehacer, lo que

desemboca en la autogeneración de estrategias cognitivas para superar el error y progresar.

2.4 Características de los estudiantes que inciden en sus procesos de aprendizaje:

De la misma manera en que la individualidad del docente repercute en las acciones y funcionamiento de su clase, influyen las particularidades de cada estudiante sobre su desarrollo, sus reacciones, su motivación y su disgusto. Entre estos rasgos, destacan tanto elementos de la personalidad y del contexto en ha crecido el individuo, como las relaciones interpersonales y las características referentes a la manera en que cada cuál aprende según sus destrezas, intereses, habilidades, problemas o dificultades.

Con estos cuatro rasgos, se presenta a continuación una serie de postulados y declaraciones que refuerzan la relevancia de considerar estos elementos a la hora de diseñar, evaluar o investigar el desenvolvimiento y productividad de determinada clase.

2.4.1 Características personales: valores y aptitudes

En primera instancia, merece un espacio lo relativo a la personalidad de cada niño. Los valores y aptitudes de cada individuo se traducen directamente en sus motivaciones, en lo que le gusta, lo que no quiere, lo que le preocupa y lo que se le hace difícil.

Es absolutamente necesario recordar que cada uno de los niños del salón de clase es diferente, y a pesar del uniforme y la masificación, sus particularidades están allí, latentes y afectando todo lo que pasa a su alrededor, y tiñendo de un matiz muy individual cada evento en el que la persona es partícipe.

Como indica Carvajal (2001), es necesario considerar estos factores a la hora de planificar una serie de actividades de clase, no solo para asignarles a los niños actividades y tareas que vayan de acuerdo con su interés o habilidad, sino para asegurarse que no se va a entrar en conflictos por tocar un tema que en alguna manera, transgreda los valores o ideas de cierta persona. Claro está, para saber estas cosas, el docente debe haber efectuado un buen diagnóstico previo, y además, debe conocer bastante bien a su grupo. Por supuesto, estas actitudes solo se darán si el docente se preocupa por mantener la integridad de sus estudiantes y si tiene en alta estima el respeto, dándoles a los muchachos, si fuera el caso, otras opciones de actividad o asignación que no representen un conflicto ético o moral para ellos.

Para Zúñiga (1996, p. 99), es vital el que todo docente crea firmemente que ". . . sus alumnos son individuos, siempre son personas, aún cuando sean diferentes", y en esta diferencia, radica la clave para enriquecer o desmotivar a los partícipes del aprendizaje.

2.4.2 Características individuales: ritmo de aprendizaje, estilo de aprendizaje y habilidades

Sobre este punto, todo docente debería estar hartamente enterado. Casi como una obligación, los educadores tienen que preocuparse por reconocer estas características individuales en cada uno de sus alumnos, no solo en los "portados" o en los mejores promedios; de este conocimiento depende la buena dirección que se le dé al curso y los resultados que finalmente se deriven.

Debido a que cada individuo tiene sus muy particulares rasgos, no puede pedirse ni pretenderse que todos reaccionen por igual a las mismas actividades, que todos manifiesten el mismo interés en cada tarea ni que sobresalga el mismo tipo de destreza en cada uno. Carvajal (2001), propone la creación de un plan que permita cierta libertad de acciones y que posibilite la construcción de materiales diversos que satisfagan las capacidades, habilidades e inclinaciones de todos los participantes.

Asimismo, los estilos de aprendizaje y las dificultades o habilidades que cada estudiante presente, marcarán en buena medida su entusiasmo y rendimiento en las diversas materias. Por ello, el papel del docente también consiste en reconocer esas diferencias y aprovecharlas para enriquecer el proceso.

En este sentido, Campos, García y Rojas (2001) señalan la relevancia de seleccionar materiales eficaces que resulten relevantes para los niños. Según ellas, dicha relevancia proviene de la madurez, las actitudes, las habilidades y los intereses de los estudiantes. La idea, es que el alumno escoja del ambiente los factores con los que entrará en interacción, lo que hace suponer, que cada uno

seleccionará elementos que le atraigan o con los que se sienta a gusto. De igual manera, es conveniente incorporar a la lección procesos que procuren conocer y comprender las formas de aprendizaje que el niño utiliza para razonar y entrar en contacto con el mundo.

2.4.3 Interacciones en el aula

También, como en el caso del docente, las interacciones de los niños entre sí y entre estos y su maestra, permean y sazonan todas las acciones y dinámicas que se desarrollen en el aula.

Mucho de esto se debe a la necesidad humana de aceptación, compañía y socialización, probablemente, influida por nuestra cultura colectiva; pero especialmente, porque estas relaciones mucho tienen que ver con el ambiente de aula, y por lo tanto, con la efectividad o dificultad de los aprendizajes; sea por el estímulo, el miedo, la inconformidad, la aceptación o el rechazo.

Rieltveldt (1998), se concentra en la interacción de los niños con respecto a su maestro, indicando que estas son favorables en la medida en que entre ellos fluya comunicación afectiva recíproca, por lo que a sus ojos merece especial atención la comunicación como parte de los elementos básicos que permiten entender los procesos que se dan en el aula. Para él, los ambientes de clase tradicionales, en que el maestro es una figura superior y la comunicación se da a través de la clase magistral, el docente es quien mantiene un discurso de control, caracterizado por ser él quien habla la mayor parte del tiempo, y se requiera la intervención del estudiante solo ante las preguntas que este le lanza. En un

marco así, las interacciones se convierten en algo estéril y mecánico, y no hay un verdadero ambiente que sirva como estímulo a los estudiantes.

Por otro lado, Zúñiga (1996) menciona las relaciones en el aula, entre los propios estudiantes, como parte de un proyecto de co-investigación en el que los estudiantes, partiendo de sus conocimientos y relación personal, y de su propio código comunicativo, participen conjuntamente en la fabricación y diseño de acciones productivas.

De igual forma, Rogoff (1993), considera la posición social de los compañeros para que estos, en interacción, examinen con libertad la lógica de sus argumentos, y compartan puntos de vista, argumentando y debatiendo sin el temor a la censura, pues sus relaciones son totalmente horizontales. Asimismo, de la calidad y de estas interacciones, depende la construcción de un ambiente de clase agradable y motivante.

En este sentido, Martínez y Vázquez (1996) resaltan la importancia de reforzar en la escuela la situación de "pares", pues las relaciones que surgen de esta interacción, permiten que se gesten y desarrollen procesos importantes en el desarrollo mental y social. Para ellas, las interacciones horizontales son una fuente rica en experiencias de aprendizaje, permiten el reforzamiento de valores y estimulan la inteligencia emocional del niño, pues paralelamente a estas relaciones, el individuo proyecta una imagen de sí mismo que suscita empatía o rechazo, definiendo si preferirá aislarse o provocar intercambios, con lo cual, el elemento de la autoestima y autorrealización se ven involucrados. Sobre esto vale la pena trabajar en la promoción de valores, pues de estas interacciones pueden

generar los sentimientos más altos de logro o los peores complejos y frustraciones.

Con sus pares, los estudiantes establecen alianzas, complicidades y un cierto código comunicativo. Así, cada aula constituye una suerte de subcultura que fija ciertas normas de pertenencia entre sus miembros. Sin embargo, aprovechándose de esta situación, se pueden provocar auténticas y enriquecedoras experiencias de trabajo en equipo, donde juntos, construyan y reconstruyan conceptos, ideas, conocimientos y valores.

Taberner (1999, p. 88), señala que ". . . la peña de amigos, niños o adolescentes, siempre ha tenido un papel socializador complementario del de los padres y maestros, y, lo que es más, ha crecido a costa del declive socializador de estos últimos". Esta suposición, como partida para considerar el papel de las interacciones entre compañeros de clase, arroja una enorme señal que indica la relevancia de toda acción que surja en el aula escolar. Pues, como indica este autor, el grupo de pares actúa como jurado continuo para valorar la conducta de sus miembros. En su seno, se lleva a cabo una socialización de los gustos, las preferencias fluctuantes respecto al ocio y el consumo. En fin, casi todo puede mediatizarse a través del grupo de amigos y compañeros que comparten gran cantidad de horas bajo el mismo techo.

2.4.4 Contexto socioeconómico y familiar

Por último, el contexto socioeconómico, histórico y cultural, así como la historia personal y las experiencias individuales, afectan sensiblemente el rumbo que un proceso de aprendizaje tome. Si a esto se añade, además, que la

situación es así para cada uno de los 30 o 40 niños que integran un grupo, y que sobre cada uno de ellos habría que fijar atención especial, queda más que claro lo titánico de la labor docente y lo exhaustivo de las observaciones e investigaciones que debe realizar un educador si quiere ofrecer el máximo beneficio a la mayor parte de sus estudiantes.

En primer lugar, Campos, García y Rojas (2001), mencionan la importancia de considerar, dentro del planeamiento escolar y el tratamiento que se le da al grupo, el hecho de adecuar el tema de estudio al contexto ambiental del niño. Para ellas, es necesario examinar la relación con el entorno geográfico que rodea al estudiante, su relación con los problemas que enfrenta, sus vivencias y necesidades. Esta adecuación, facilita el aprendizaje e incrementa el interés del alumno, pues el niño siente que se le habla en su propio idioma y se identifica con actividades, ejemplos y conocimientos que son para él significativos. Por ejemplo, referirse a algún problema de la comunidad, hablar de lo que se come o se hace en el barrio, mencionar a gente conocida en la zona, referirse a los pasatiempos de los estudiantes, invitar a gente de la comunidad o emplear todo el entorno como un recurso didáctico. Cuando algo así sucede, existe una base de experiencias y puntos de referencia a los que el alumno puede integrar lo nuevo mediante procesos de reelaboración que entran en transacciones continuas con la interpretación que la persona hace del mundo.

Además, ese contexto debe repercutir en el tipo de materiales y tareas que se le asignan a los niños, pues depende de los recursos disponibles en la comunidad y de si estamos pidiendo algún material que requiera de dinero y las verdaderas posibilidades adquisitivas del grupo o de algún alumno en particular.

Para las investigadoras que se mencionan, es también significativo el hecho de considerar si hay en el grupo niños cuyas familias hayan emigrado del campo a la ciudad o de algún otro país, pues habría que identificar limitaciones socioeconómicas adicionales y la desvinculación entre la escuela y la experiencia cotidiana de los niños. También, elementos como ausencia de padre, niños trabajadores, niños que deben asumir en su hogar las responsabilidades de adulto (cuido de niños, por ejemplo), las dificultades económicas, situaciones de abuso o agresión, entre otras, son factores que inevitablemente repercuten en la buena disposición, el ánimo, el interés, la concentración o la salud. Desde luego, niños cansados, maltratados, con hambre o estrés, no pueden rendir en una clase lo mismo que cualquier otro niño que no sufra estos inconvenientes; de hecho, muchas conductas "inadecuadas" de un niño, solo están encubriendo situaciones difíciles del contexto familiar. En este caso, el maestro debe buscar ayuda en el trabajo conjunto con la familia y la comunidad, sin culpar a nadie por el hecho de que las expectativas no se hayan satisfecho (Brenes, Campos, García y Rojas, 2001).

De la misma manera, Gadner (2000), menciona a la influencia cultural, en un marco más amplio, reflejada en los sistemas educativos e institucionales de toda nación; dignos de considerarse en el estudio de la intervención social en el aprendizaje de los niños. Para este autor, la influencia que se recibe de las tradiciones, valores y cultura durante los primeros años de vida, afectan sensiblemente el rumbo profesional de un individuo, así como sus percepciones y formas de concebir y construir los aprendizajes.

Por su parte, Taberner (1999) se concentra en el poderoso efecto socializador de la familia en la percepción educativa y en los roles y estereotipos que los estudiantes asuman, desde la posición de lo masculino y lo femenino en la sociedad, hasta la manera de entender e interpretar cualquier tema relacionado con la sexualidad. De la misma manera, la estabilidad, armonía o conflicto que se presenten en este núcleo, incidirá directamente en todo aspecto de la vida escolar y emocional de la persona, en sus palabras, (p.79) ". . . las familias armónicas favorecen la formación de personalidades integradas . . . las familias especialmente conflictivas, en cambio, son caldo de cultivo para personalidades inseguras y problemáticas para la vida escolar, lo cual repercute negativamente en su rendimiento". Por su parte, este investigador señala la correspondencia entre la formación académica de los padres y sus expectativas y motivación hacia sus hijos y su progreso en los estudios, por lo menos, muestran más confianza en el éxito académico de sus hijos que los progenitores de clases bajas poco cultas.

Para concluir, se puede decir que este marco de referencia recoge una variedad de postulados, teorías, propuestas e investigaciones, elaboradas e hipotetizadas a partir de lo que ocurre en los salones de clase. Toda esta información sirve como referencia al estudio que ocupa este caso, y contribuye a enriquecer la visión de la investigadora en cuanto a la amplitud de circunstancias y condiciones que entran en juego, así como con relación a lo intrínsecamente vinculadas que están cada una de las categorías de análisis y sus indicadores.

Como complemento, seguidamente se ofrecen datos acerca del tipo de investigación realizada y la manera en que se obtuvo información pertinente. Para

esto, el marco metodológico reseña las áreas más importantes que se cubrieron durante el proceso.

A continuación se ofrecen datos básicos que le dan al lector una visión panorámica del estudio. Especialmente, en cuanto al contexto, los participantes, la forma de recabar la información, el tipo de investigación y las categorías de análisis que conforman este trabajo.

3.1 Tipo de investigación:

Este informe, corresponde a un estudio cualitativo de tipo etnográfico. Por lo tanto, se trata de una investigación orientada por los principios del paradigma naturalista, y como tal, busca observar un determinado contexto en una realidad, época y situación particular; siempre guiado al análisis de una actividad o situación humana.

Así, un proceso de construcción de conocimiento, como es una investigación de este tipo, lleva implícito toda una serie de pasos y consideraciones que reflejen lo que, en palabras de Martínez (1998, p.32), solo se puede esperar de cualquier situación donde observador y observado sean humanos que se influyen y afectan mutuamente, pues ". . . la naturaleza íntima de los procesos más típicamente humanos no es captada por las técnicas matemáticas. . . en cambio, la naturaleza íntima de los sistemas o estructuras dinámicas, su entidad esencial, está constituida por la relación entre las partes, y no por éstas tomadas en sí".

Con esta idea como orientadora de todo el desarrollo investigativo, se pueden señalar las siguientes fases en este proyecto:

- a) Propuesta global del tema a investigar: en esta primera fase, se definió, a "grosso modo", el tema alrededor del cual girarían todas las restantes etapas del proceso investigativo: "La cotidianidad de nuestras aulas".
- b) Planteamiento del problema: Una vez que se hubo fijado una propuesta general, era imprescindible concretarla en un problema de investigación que diera origen a una serie de interrogantes que podían atenderse a medida que el proceso iba avanzando.
- c) Determinación de objetivos: A continuación, se definieron cuatro objetivos específicos que sirvieron de guía a todo el proceso, y que se usaron para fijarse metas y delimitar categorías.
- d) Selección de los informantes: Con los objetivos y el problema definido, el siguiente paso fue seleccionar a los informantes. Para lo cual, mediaron criterios plenamente subjetivos: conveniencia, área de especialización del investigador, intereses, relaciones en la comunidad que abriga a los informantes, etc.
- e) Investigación y análisis contextual del grupo seleccionado: Después de decidir dónde y con quién trabajar, era de suma importancia realizar un análisis de la comunidad y de la institución que sirven de marco a la realidad observada y estudiada, pues estos contextos son, en última instancia, los que determinan en buena medida lo que pasa o deja de pasar en los salones de clase.
- f) Entrada al grupo de estudio: Una vez que se hubo determinado en qué comunidad, institución y grupo trabajar, se inició con el siguiente paso: entrar a la institución y al grupo y negociar las condiciones del estudio.

- g) Recabación de antecedentes: Inmediatamente, se inició un proceso de recolección de información e investigaciones previas que tenían relación con los objetivos propuestos para este trabajo.
- h) Observaciones, entrevistas . . .: El siguiente paso, y uno de los más minuciosos y largos del proceso, fue dedicarse a observar la realidad alrededor de la cual gira todo el estudio, y además, realizar entrevistas y grupos focales con algunos de los participantes; así como tomar decisiones acerca de a quiénes entrevistar o con quiénes conversar, y en qué cosas centrar la atención.
- i) Definición de las categorías de análisis y sus rasgos: Seguidamente, se procedió a delimitar las categorías de análisis y los rasgos característicos de cada una de ellas, para lo cual, se tomaron como eje tanto los objetivos específicos del estudio, como la información obtenida en las primeras observaciones.
- j) Construcción y alimentación del marco de referencia: este es uno de los procesos más largos y trabajados de la investigación: darle vida al marco teórico que sustenta todo el estudio y las posteriores conclusiones y recomendaciones obtenidas a raíz del desarrollo.
- k) Categorización de los datos obtenidos: Siempre usando como material de referencia el conocimiento abstraído por medio de observaciones, la teoría, las conversaciones y entrevistas, se hizo una categorización de los datos recolectados, y se ubicó cada uno de ellos en función de las categorías de análisis.

- l) Elaboración de matriz de datos para triangulación: Este punto ayudó a visualizar la cantidad de información existente sobre cada rasgo de cada categoría, y por lo tanto, es la herramienta que se usó para definir qué faltaba y mostrar la completud del estudio.
- m) Elaboración del marco metodológico: en este apartado, se anotaron datos encontrados en lo referente al proceso inicial de investigación, la definición del estudio en sí y la forma en que este llevó a cabo.

3.2 Contexto regional e institucional:

3.2.1 Contexto regional

1) Localización:

a) Situación geográfica:

El Cantón Vázquez de Coronado colinda al este con las faldas del volcán Irazú, al sur con Ipís de Guadalupe, con Heredia al oeste, al suroeste con Moravia y al noreste con Limón. Este cantón posee una extensión de 222 Km², y alrededor de 61 000 habitantes.

En cuanto a la topografía del cantón, se puede decir que es un terreno montañoso, sumamente quebrado, y ubicado dentro de la Cordillera Volcánica Central. El clima es bastante fresco, y para algunos, más bien frío; en promedio, la temperatura se mantiene en unos 15° C.

b) Características:

Coronado posee algunas características de ciudad, y en varios sectores, rasgos más bien cercanos a lo que sería un pueblo. Esto se debe a la reciente y populosa migración de personas que vienen de otros lugares, y a la creciente

urbanización, que ha sido la causante de la llegada de nuevos pobladores. No obstante, en muchas zonas, el distrito conserva su apariencia y actividad rural o semirural, por lo que amplios sectores todavía conservan la apariencia de pueblo, aunque la tecnología y los servicios más modernos se encuentran al alcance de la mayoría de los habitantes del cantón.

2) Antecedentes históricos:

El cantón de Coronado fue explorado y conquistado por el conquistador español Juan Vázquez de Coronado. Así, cuando se fundó el cantón, en 1910, se le dio el nombre de Coronado en honor a uno de los gobernadores de nuestro país durante la época colonial, pero se cambió en 1975 por el de su conquistador: Vázquez de Coronado.

Fueron varios de los acompañantes del legendario conquistador, quienes entraron a explorar lo que hoy se conforma en el distrito Dulce Nombre de Jesús.

3) Organización social:

a) Ocupación de los habitantes:

La mayoría de los habitantes del cantón se dedica al comercio y la vivienda, todavía hay un buen número de habitantes que se dedica a actividades relacionadas con la agricultura y ganadería, y recientemente, hay un surgimiento de profesionales de diversas áreas, sobretodo de la educación y la administración, que residen en el lugar.

b) Condiciones socioeconómicas:

El lugar se caracteriza por una población que oscila entre las clases media y baja. En realidad, el poder adquisitivo de los habitantes del lugar es bastante variado, y se observan familias de clase media, media baja y baja, aunque es importante señalar que, en relación con el tamaño del cantón, son relativamente pocos los casos de pobreza extrema.

Entre los principales problemas de la comunidad, destacan el desempleo, escasos ingresos económicos, drogadicción, alcoholismo, deserción escolar y violencia intrafamiliar.

c) Orígenes de los pobladores:

Coronado, en sus inicios, estaba habitada por indígenas caracterizados por su carácter belicoso; vestían ropa de algodón y poseían oro en abundancia. Algunos de estos aborígenes desaparecieron debido a las enfermedades traídas por los españoles o por las duras condiciones de trabajo a las que fueron sometidos, y sobretodo, en los enfrentamientos que tuvieron con los españoles por defenderse de la invasión; otros huyeron y abandonaron estas tierras. Sin embargo, muchos se mezclaron con los españoles, dando origen a una etnia mestiza.

En 1800, empezaron a llegar a Coronado, agricultores venidos de otros lugares del país, quienes se adueñaron de pequeñas parcelas y se instalaron en forma definitiva en el cantón. Hasta ese año, solo vivían seis familias rústicas al este del cantón.

En la actualidad, aunque todavía hay muchas familias que han vivido por generaciones en este distrito, y se han dedicado a la agricultura y ganadería por décadas, las nuevas olas migratorias y urbanísticas, han traído gente de todas las

ocupaciones y localidades del país. En menor número, pero también importante de mencionar, han venido inmigrantes nicaragüenses, cubanos, salvadoreños y chinos, estos últimos, dedicados en su mayoría al comercio y al establecimiento de abastecedores; también, en un número reducido, viven en la comunidad, ticos provenientes de Guanacaste y Limón, algunos de ascendencia afrocaribeña. Todo esto, contribuye a enriquecer la diversidad, y por lo tanto, a apreciarla y valorarla.

d) Integración familiar:

Como en el resto del territorio nacional, la desintegración familiar y el problema de las madres adolescentes, es cosa de todos los días. No obstante, el problema no es tan agudo como en otros sectores urbanos del país, y en ese sentido, podemos decir que conserva parte de las características de pueblo: muchas familias están fuertemente consolidadas, e incluso, es frecuente encontrar el núcleo familiar constituido en la forma tradicional. Muchas familias conviven con los abuelos y otros miembros.

e) Gobierno local:

En la Municipalidad de Vázquez de Coronado, existen representantes del distrito: un regidor, un síndico y un suplente. Además, existe una Asociación de Desarrollo distrital.

f) Servicios de transporte:

La comunidad cuenta con un excelente servicio de varias líneas de buses que sigue, por lo menos, tres distintas rutas, y dos líneas de microbuses. Cada 10-20 minutos, aproximadamente, se puede tomar un bus que va directo a San José; sin embargo, los únicos distritos coronadeños que cuentan con ese privilegio son

Dulce Nombre, San Antonio y San Isidro; el resto deben tomar otro bus adicional: desde su distrito hasta el centro. No obstante, por la enorme cantidad de nuevos pobladores, en las horas pico, estas líneas de buses no dan a basto, y los habitantes se quejan de lo alto del costo por pasaje. En el cantón, se ve, bastante a menudo, taxis piratas y taxis de la compañía local de Coronado. También, existe, todos los días, dos diferentes rutas de buses que salen cada hora o cada treinta minutos y hacen un recorridos hasta el centro del cantón. Cada distrito cuenta con una línea de buses desde el centro de Coronado.

g) Servicios y medios de comunicación:

En el centro de Coronado hay una oficina de correos, que también cuenta con servicio de fax; también, en el mismo centro, hay sucursales bancarias y cajeros automáticos del BCR y del BN. En el propio distrito, hay un café Internet, y en el centro del cantón, por lo menos dos más. Se puede encontrar tiendas, panaderías, sodas, minisuper, carnicerías, talleres, restaurantes, bares y cantinas, verdulerías, depósitos de materiales de construcción, viveros, lecherías, bazares y abastecedores, tres grandes supermercados, restaurantes, una oficina de AyA, una oficina de la Mutual de Alajuela, salones de bailes, consultorios médicos, un cementerio, veterinarias, fábricas e industrias, y todo tipo de locales comerciales.

Publicado por la Asociación de Desarrollo del cantón, se vende un periódico local, con información, notas y publicidad de cada distrito: "El Coronadeño". Otros dos recursos, son instituciones ubicadas en San Isidro: el IICA (Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas), el ICAE y el Comité Olímpico de Costa Rica; además, en otros distritos de Coronado, están los campos recreativos de

Acueductos y Alcantarillados y de la CCSS. Existen también centros de enseñanza particulares, especializados en diversas áreas.

En cuanto a instituciones públicas, cada distrito tiene su propia escuela y kinder, y actualmente, tres colegios públicos operan en la región

Otro recurso importante, es que cada comunidad coronadeña cuenta con un Salón Comunal, utilizados por las Asociaciones de Desarrollo para reunirse, por el módulo dental de la UCR para atender a sus pacientes, y por las comunidades en general, que pueden alquilarlo para actividades particulares.

También, en el centro del distrito Dulce Nombre, se encuentra el Instituto Clodomiro Picado, un centro de investigación de la Universidad de Costa Rica, al que, fácilmente, las personas del cantón pueden ingresar para aprender y admirar las distintas especies de serpientes que hay en nuestro país. En este distrito, además, existe una Reserva Forestal privada, ubicada bastante cerca de la escuela, donde se procura la conservación de especies vegetales y algunas animales, en especial insectos. Lo mismo pasa en las alturas de Coronado, en Las Nubes y Cascajal. Otro organismo que opera en el lugar, es la Sociedad Protectora de Animales, con una casa de adopciones.

Además, se encuentra en el lugar la Academia de Policía; y en el centro del cantón de Coronado, una delegación de la Guardia Rural de San José, y en Barrio San José de San Antonio, otro puesto de la Guardia.

Además, en el centro del cantón se puede encontrar una organización de mujeres, un grupo de la Tercera Edad, un hogar diurno para adultos mayores y una organización de apoyo a personas en riesgo social.

h) Servicios de salud, sanitarios y asistenciales:

Algunos distritos, sobretodo los más rurales, cuentan con un EBAIS o centro de salud, y en el centro de Coronado, está el Centro Integrado de Salud de la localidad, el cual, cuenta con servicios especializados, atención de áreas rurales, visitas de personal de enfermería a las comunidades, vacunación periódica, programas de asistencia, charlas, atención especial para mujeres embarazadas recién nacidos y adultos mayores, entre otros.

También, en el centro se encuentra la Cruz Roja del lugar, la cual cuenta con dos ambulancias.

Por su parte, la Municipalidad de Coronado, se encarga de que dos veces por semana, se haga la recolección de basura del lugar, y periódicamente (más o menos de día por medio), se hace limpieza de calles y caños en la mayor parte de los barrios del distrito. Además, cada tres meses, la municipalidad pasa por los diferentes distritos recogiendo la basura no tradicional, con lo que se evita la acumulación de basura en los patios, parques, ríos y otros lugares del la zona, previniendo enfermedades y contaminación.

No obstante, un problema que empieza a crecer en el distrito y que debe ser atendido con prontitud, es el aumento en el número de perros callejeros.

Por otro lado, existe en cada distrito un grupo de AA que se reúne semanalmente, y una Asociación de Desarrollo que promueve proyectos y programas para beneficio de las comunidades.

4) Recreación:

En el cantón, existen una plazas públicas, y hay varios grupos y comités de deporte, sobretodo de fútbol. Un importante centro de recreación "natural", es el río Macho, con pozas de agua limpia donde las familias todavía pueden ir, los fines de semana, a darse un chapuzón; o bien, en las alturas de Cascajal, las nacientes del Virilla.

También, dentro del propio cantón coronadeño, existen grupos recreativos de deportes y de bailes, y algunos gimnasios para hacer ejercicio. El centro de Coronado tiene un bonito parque donde los jóvenes pueden ir a patinar, un gimnasio comunal y varios "planché"; hay también lugares donde se reúnen clubes de arte, karate, conservación ambiental, Boy Scoutts y otras actividades.

Por otra parte, es aquí, en el centro del cantón, donde se ofrecen, de vez en cuando, conciertos y actividades culturales o espectáculos, sobretodo, una vez al año, durante el Festival de las Artes.

Además, en la mayoría de urbanizaciones del cantón hay plays o planchés donde los niños y adolescentes pueden jugar.

5) Nivel habitacional:

La mayoría de los habitantes vive en casas de concreto y / o madera. En un pequeño sector de la localidad, se pueden ver algunas casas y ranchos hechos de zinc o de zinc y / o cartón.

6) Condiciones de vida:

La mayoría de los habitantes de la zona, se ubican en la clase baja y media baja, aunque hay sectores de la localidad donde las posibilidades económicas de las familias son mayores. Igualmente, existen sectores del distrito donde la pobreza y las malas condiciones sanitarias sobresalen.

7) Nivel de escolaridad:

Es bastante variado. Pocas personas no saber leer ni escribir, pero hay muchas, sobretodo mayores de 30 años, que no completaron la primaria, y de este grupo, un importante número debido a problemas familiares, condiciones económicas deplorables o embarazo. En cuanto al número de estudiantes que culmina la secundaria, ronda el 60% de los que ingresan al primer año; y de estos, la mayoría continúa algún tipo de estudios, sean técnicos o universitarios.

8) Tipo de comunidad:

Aunque existen sectores bastante conservadores, y la comunidad se caracteriza por su religiosidad, podría catalogarse como un comunidad abierta y estable. A pesar de la mayoría de los habitantes son católicos, existe un 25% de habitantes que practican alguna otra religión de denominación cristiana; probablemente, esto contribuye a la apertura comunitaria, y en alguna forma, el sentimiento de religiosidad, con la unidad de las familias del distrito.

3.2.2 Contexto Institucional

1) Planta Física:

Esta institución fue fundada en 1953.

La escuela se ubica en uno de los distritos de Coronado. Se trata de un barrio tranquilo, un poco bullicioso por el paso de buses y carros exactamente enfrente de la institución, pero rodeado de zonas residenciales.

Es una construcción, tipo casa, de concreto y madera. Se construyó gracias a las donaciones, aportes de la municipalidad, la comunidad escolar y el MEP.

Las instalaciones están más o menos bien conservadas, y el aseo es relativamente bueno, aunque podría mejorarse, especialmente en el área de los servicios sanitarios.

2) Zonas cubiertas: existencia de condiciones pedagógicas y sanitarias:

La escuela está en un terreno de unos metros cuadrados, y tiene una construcción de metros cuadrados.

Hay un total de 18 aulas regulares de clase (la mayoría pequeñas y con poca luz y ventilación, y algunas sin cielo raso) y un moderno salón de cómputo donde hay aire acondicionado para mantener el equipo.

En este momento, se está trabajando en la construcción e implementación de una biblioteca.

Además, se cuenta con un gimnasio, detrás de la escuela, donde se celebran actos cívicos, reuniones grandes con los padres de familia, y, actividades

extracurriculares o de beneficio comunal, como, exámenes de la vista. Muy pocos maestros imparten lecciones de Educación Física, o por lo menos, les permiten un espacio recreativo a sus alumnos, así que, para este fin, casi no se utiliza el gimnasio. Lamentablemente, esta parte de la escuela luce descuidada, y a pesar de ser una de las últimas construcciones del inmueble, se ve deteriorado y sin terminar (le falta mayas, canchas, protectores para lámparas, sillas, ventanas y asientos), y sobretodo, le falta limpieza.

Hay un pequeño salón para los maestros, donde a veces, ellos atienden a padres de familia también. También, hay una pequeña oficina dividida en dos, esta funciona como Dirección y secretaría. La institución tiene una pequeña soda y un comedor, aunque uno mucho más grande que el actual está en proceso de construcción.

Hay siete corredores y tres pilas que están en ellas, estas se usan para lavar los palo piso. La escuela tiene seis baños, dos para los maestros, uno mixto para los alumnos, dos para las niñas y uno para los niños. Hay un par de tubos para que los niños se laven las manos y tomen agua. Además, hay tres bodegas, destinadas a guardar los implementos de limpieza y pupitres viejos; la más grande de las bodegas sirve también como centro de reunión de los conserjes. En cuanto al aseo de los baños, se pueden sentir los malos olores, y con frecuencia, los alumnos se quejan de la falta de aseo de estos; uno de los baños no tiene luz, y solo los de las niñas tiene picaporte en las puertas.

3) Zonas descubiertas:

Hay dos pequeños jardines en la entrada de la escuela, ambos lucen muy bien cuidados y llamativos.

Hay un patio de cemento y un pequeño espacio para parquear carros.

4) Mobiliario y equipos:

El más importante y caro, es la sala de cómputo. A esta, tienen acceso los niños de segundo hasta sexto grado, y reciben dos lecciones semanales de esta materia. El salón tiene aire acondicionado, acceso a Internet, 20 computadoras, un escaner y una impresora.

En la dirección de la escuela hay una computadora más. Además, hay un equipo de sonido con amplificador; un televisor, una grabadora (para las clases de música) y también, diferentes instrumentos de la banda (aunque la mayoría de estudiantes que pertenecen a la banda compran su propio instrumento), un televisor a color y un VHS. Dos implementos más y de gran utilidad, son una fotocopiadora y un polígrafo.

5) Material didáctico:

Básicamente, el único material didáctico de la escuela son las pizarras y la tiza, además de algunos libros de la biblioteca, que les sirven como material de referencia a los maestros.

6) Servicios:

La escuela tiene un comedor al que asisten los estudiantes de la institución dos o tres veces por semana; allí, se les da alguna merienda o un plato de comida.

Cada cierto tiempo, algunas instituciones coordinan con la escuela para realizar exámenes de la vista, del oído y odontología.

Por su parte, se han instaurado programas alternativos para estudiantes con algunos problemas en ciertas materias (Aula Recurso), para quienes tienen dificultades de aprendizaje (Aula Integrada) y un sistema para quienes no pueden o no pudieron terminar la primaria en la forma regular (Aula abierta).

También, se cuenta con un teléfono público para uso de los estudiantes y maestros.

7) Organización y administración:

La administración de la escuela es pública. Pertenece a la Dirección Regional de San José, y está en el circuito 2.

Las lecciones se imparten en dos horarios, que cada nivel alterna: de las 7 a.m hasta las 12.10 m, y de las 12:30 m hasta las 5:40 p.m.

La escuela atiende unos 1250 alumnos, con edades entre los 6 y medio años hasta los 13, aproximadamente.

Para matricularse, se les solicita a los padres de familia una cuota voluntaria de dos mil colones, y unos 250 colones mensuales para el Patronato.

Sobre las condiciones socioeconómicas de los niños que asisten a la escuela, se puede decir que oscilan entre la clase baja y la media baja, y en algunos casos, niños que proceden de familias en pobreza extrema.

En cuanto a deserción escolar, es relativamente baja, en comparación con otros distritos. La mayoría de los niños, en la actualidad, concluyen la primaria.

En muchas familias, ambos padres trabajan fuera del hogar, pero también, en muchas la madre se desempeña como ama de casa, y atienden a sus hijos, es alrededor de un 35% de las madres de los niños que asisten a esta institución trabajan medio tiempo o más fuera de su casa.

Por lo menos en esta institución, cerca del 65% de los padres de familia asisten con regularidad a las reuniones de padres organizadas por la institución, y se mantienen en contacto con la escuela.

En esta institución, la mayor parte del personal posee un título universitario, sea de bachiller o licenciado, aunque algunos se encuentran todavía estudiando. Otro detalle importante, es que casi todos los maestros de la institución viven en la comunidad o sus alrededores, por lo que conocen bien el entorno.

El liderazgo en esta institución, recae, por supuesto en la directora, pero especialmente, en uno de sus asistentes: uno de los maestros de sexto grado.

Entre los problemas que se encuentran entre el personal, se cuentan la falta de motivación, poco estímulo económico, falta de recursos y materiales didácticos, problemas de relaciones interpersonales con los compañeros (chismes), aunque la mayoría asegura que eso no representa grandes conflictos, y desgaste físico y emocional.

La directora de la institución, asegura que periódicamente se reciben y programan capacitaciones para el personal docente, sobretodo en el área de aplicación de adecuaciones, manejo de tecnología y aplicación del

constructivismo; no obstante, los maestros dicen que estas son escasas, y que se requiere mayor frecuencia y planificación de las mismas.

Aunque en las reuniones de maestros se procuran ciertos espacios para motivar al personal a ser creativo y confeccionar materiales, estos encuentros suelen fijarse con mucha más fuerza, en cuestiones administrativas y en comentar las quejas sobre los grupos.

8) Recursos técnicos:

La Escuela cuenta con un diagnóstico comunal e institucional actualizado, y con un expediente de cada uno de los estudiantes que asisten al centro.

Se les solicita a los maestros (de parte de la dirección), que entreguen un plan trimestral y semanal de lo que están abarcando en sus respectivos grupos, así como del avance y necesidades de los niños.

No existen programas para la motivación en cuanto creación de materiales o investigación; y sobre el aspecto de evaluación, se siguen las pautas y métodos tradicionales, pidiéndole a los maestros que realicen un mínimo de tres exámenes trimestrales, que ascienden a un % de la nota final de cada materia.

La atención individualizada, solo se le brinda a los niños que asisten al Aula Recurso, o a quienes tienen la suerte de tener un maestro con tiempo, energía, vocación y amor por su trabajo, pues dentro del horario regular no hay espacio para esta actividad.

Básicamente, la supervisión de clases recae sobre la directora, quien pasa por las aulas saludando a los niños y preguntándoles cómo están, pero nunca para observar las clases en acción.

9) Relaciones con la familia y la comunidad:

A través de las reuniones escolares, se trata de promover el acercamiento a la comunidad y las familias que la integran. De vez en cuando, se planean actividades escolares en las que pueden participar miembros de la comunidad y las familias (bingos, juegos, concursos). No obstante, falta trabajo en este sentido, y lograr esta meta es una de los objetivos del plan anual del próximo ciclo, especialmente en lo que se refiere a proyectos de mejora de la institución.

3.3 Negociación de Entrada

En otras oportunidades, durante los estudios de Licenciatura, la investigadora ya había visitado la escuela y había conversado y obtenido datos de la directora de la institución, siempre para presentarlos en tareas y asignaciones de distintos cursos. Por lo tanto, ya era conocida en esta escuela, así que se facilitó bastante empezar el proceso y solicitar los permisos correspondientes para realizar las observaciones que formarían parte de la investigación.

Por otro lado, la maestra participante, era también una conocida, lo que facilitó la negociación y la exposición de los objetivos.

Tanto a la maestra del grupo como a la directora de la escuela, se les presentó una carta donde se detallan los objetivos de las observaciones, los horarios en que haría las visitas y el compromiso de compartir con ellas los resultados de la investigación.

3.4 Participantes

Para este trabajo, los participantes fueron un grupo de sexto grado de una escuela pública de Coronado, integrado por quince niños y quince niñas, la mayoría de doce años de edad.

Además, se contó con la colaboración de la maestra que tiene a cargo este grupo durante la mayor parte de las lecciones.

3.5 Informantes clave

- a) La maestra del grupo
- b) Los niños que asisten a la sección observada
- c) Padres de familia

3.6 Categorías de análisis:

En este proyecto, son cuatro las categorías de análisis que se tomaron como ejes para desarrollar el proceso, a saber:

1. Características personales y académicas de la docente.

Para esta categoría, los rasgos característicos son:

- a) Características de la personalidad de la docente
- b) Características académicas de la docente.
- c) Relaciones interpersonales con los estudiantes.
- d) Contexto cultural de la docente.

2. *Forma en que la docente orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.*

Esta categoría posee los siguientes rasgos:

- a) Tipo de ambiente en el aula.
- b) Valores: se propician o no.
- c) Enfoque curricular.
- d) Mediación pedagógica.

3. *Forma en que la docente administra el currículo, los recursos de aula y el tiempo.*

Para esta categoría, se tienen los rasgos citados a continuación:

- a) Organización de aula.
- b) Distribución del tiempo.
- c) Desplazamiento de la docente en el aula.
- d) Recursos utilizados
- e) Planeamiento
- f) Evaluación y control

4. *Características de los estudiantes que inciden en sus procesos de aprendizaje.*

Finalmente, para esta categoría, los rasgos que se destacan son:

- a) Características personales de los estudiantes.
- b) Características individuales de aprendizaje.
- c) Interacciones en el aula.
- d) Contexto socioeconómico y familiar.

3.7 Técnicas utilizadas:

a) Observación:

A lo largo de cuatro meses, desde julio hasta noviembre de 2002, se realizaron observaciones periódicas a una sección de sexto grado en una escuela pública de Coronado. En total, se hicieron nueve observaciones de este tipo, cada una de dos lecciones (90 minutos aproximadamente).

En este proceso, intervinieron tanto los 30 estudiantes de la clase, como la docente que tiene a cargo el grupo.

b) Observación participante:

En una ocasión, se cambió la observación no participante por la participante, y se planearon una serie de actividades de tipo dinámico para compartir con la maestra y los estudiantes de la clase.

La investigadora implementó y dirigió tres actividades participativas, en las cuales, tanto la maestra como los niños tomaron parte. Estas actividades pretenden mejorar la comunicación grupal y buscan la integración, así como el afianzamiento de destrezas de tipo comunicativo.

c) Entrevistas individuales:

Se realizaron entrevistas individuales (una por individuo), a tres niños del grupo, (escogidos al azar) a la maestra que tiene a su cargo la sección. Cada entrevista duró entre 15 y 30 minutos.

d) Grupos focales:

Se realizaron dos grupos focales: en el primero participaron cuatro niños (escogidos al azar) del grupo seleccionado para este trabajo. En esta ocasión, la conversación se extendió por una hora.

Para el segundo grupo, se trabajó con tres madres de familia (también seleccionadas al azar) de niños que asisten a este grupo.

De esta manera, queda clarificado el proceso que dio cabida al análisis de la información y el posterior desarrollo de conclusiones. A continuación, el capítulo que ofrece el análisis y conjunción de los componentes mencionados en capítulos anteriores.

A continuación se presenta un desglose de las categorías que forman parte de esta investigación, cada una con su respectivo análisis y con un recuento de toda la información (proveniente de las más diversas fuentes) que se ha recabado alrededor de los rasgos que conforman el trabajo.

De esta manera, se puede asegurar la riqueza del estudio y la variedad de fuentes que sirvieron como apoyo y alimento para las conclusiones y recomendaciones del trabajo.

4.1 Características del docente a cargo de un grupo

La primera de las cuatro categorías de análisis tiene que ver con las características de la maestra que tenía a su cargo el grupo observado. Esta faceta involucra tanto los aspectos relativos a la personalidad de la docente como las condiciones culturales, contextuales, académicas e interpersonales que conforman el perfil de esta persona.

Seguidamente, se presenta un análisis global de lo encontrado en diferentes momentos con respecto a cada uno de los indicadores ya mencionados.

4.1.1 Características de la personalidad

A partir de este indicador, se recogió información a través de diferentes fuentes que conformaron el foco del estudio. Por ejemplo, por medio de las observaciones y entrevistas que se realizaron en el aula y fuera de ella, se puede interpretar la relevancia que en este caso la personalidad de la docente tiene sobre su grupo.

Cuestiones muy individuales de la personalidad, como la afabilidad, la tolerancia, la amigabilidad, amabilidad o empatía, son percibidas y valoradas tanto como otros rasgos que implican cierto negativismo, como lo reservada, quieta, aburrida, gritona o poco creativa.

En general, en esta clase se aprecia un clima de armonía y buenas relaciones. Se ve que los niños sienten cariño y respeto hacia su maestra, gracias a la actitud y personalidad de la docente.

Al describirla, los niños hicieron referencia a sus puntos fuertes y llamaron la atención a situaciones de índole afectivo. Entre otras cosas, mencionaron que ". . . la profe es buena gente, pero a veces es muy regañona y grita mucho . . ."; ". . . la profe es pura vida, se preocupa mucho por todos, como la vez que a "fulana" le pegaron en la casa y la profe se puso toda brava y fue a ver que era lo que había pasado, hasta iba a ir a acusar a la señora esa . . ."; ". . . la profe siempre quiere que nos vaya bien, solo que veces es muy aburrida . . ."; ". . . siempre sabe lo que nos pasa, por eso hasta se fue a hablar con la mamá de "Sutana", porque no la querían dejar ir a la fiesta, y ella fue a pedirle permiso a la señora . . ."

Estos comentarios destacan que la docente es una persona preocupada por su grupo, especialmente en cuestiones vivenciales. Es interesante que casi todos los comentarios alrededor de cómo es la maestra, giran en torno a situaciones de afectividad y empatía. De hecho, en cierta oportunidad en que se les pidió a un grupo de niños que marcaran adjetivos para describir a su profesora, predominaron rasgos como: buena gente, amable, cariñosa, preocupada, bonita, agradable e interesada. No obstante, al referirse a su personalidad como docente en la parte estrictamente académica, resaltaron características como aburrida, monótona, regañona, habladora, quejumbrosa y gritona. A pesar de ello, varios

niños aseguran que su maestra es " . . . seria pero alegre . . . porque se ríe con nosotros de los chiles que nos pasan y nos pregunta cosas de la casa y la familia de nosotros, y hasta de cosas que nos gusta hacer". Efectivamente, en algunas de las sesiones observadas, la maestra detenía sus quehaceres por momentos para participar en conversaciones de los niños, preguntarles cosas personales y referirse a asuntos que eran importantes para su grupo.

En lo que se vio durante las visitas al aula, se pudo percibir a la maestra como una persona abierta, interesada en sus estudiantes, cariñosa y flexible. Al dirigirse a ellos, a manera de ejemplo, suele usar expresiones como: "Papito" o "Mi amor". Además, no es raro que se acerque a los niños para saludarlos o despedirse de ellos con un beso, acciones que recalcan su apego y afectuosidad.

Durante las visitas de observación, rara vez se pudo comprobar que la maestra emplee los gritos como técnica para llamar la atención, y aunque sí regañaba a algunos estudiantes más que a otros, no se pudo constatar las aseveraciones que los niños hicieron a este respecto. No obstante, siempre cabe la posibilidad de que la maestra se controlara más de lo habitual ante la presencia de un observador, pues de hecho, este comentario lo insinuó uno de los niños del grupo: ". . . la profe no hace eso seguro porque usted está aquí . . ."

Por su parte, los padres de familia entrevistados se sienten sumamente satisfechos con la labor de la docente, y entre sus rasgos personales, destacan lo preocupada, buena gente y comprometida. Para las madres entrevistadas, es esencial la actitud de la maestra y su interés por cada estudiante. Estas señoras, perciben a la profesora como estricta, pero no la ven como déspota, sino como alguien a quien sus hijos respetan. Dos de ellas señalaron como una particularidad importante el hecho de que la docente es equilibrada y que ". . . no

se presta para hacer argollas con otras mamás o maestras ni con la directora de la escuela . . . " Además, los alumnos calificaron a su maestra como impuntual, y aseguran que después de los recreos y a la entrada, siempre llega entre cinco y quince minutos después del toque; sin embargo, afirman que cuando ella llega a tiempo deja afuera del aula a los que llegan tarde, lo cual les parece injusto, pero " . . . para eso ella es la maestra . . ." Esta frase deja ver la posición de jerarquía y el concepto de autoridad que los niños manejan.

Sobre el indicador "personalidad", la teoría revisada sostiene que la enseñanza y los resultados que de ella derivan, van estrechamente ligados a la personalidad del docente, sea en forma positiva o negativa. Así, algunos investigadores refuerzan la idea de que el docente debe mostrarse a sus estudiantes como un ser humano, con defectos, virtudes, sueños y emociones, y no una entidad anónima.

Los investigadores consultados sostienen que, en el docente, una personalidad empática y auténtica fomenta y estimula procesos de aprendizaje y motivación sumamente valiosos y productivos. También, varias autoras manifiestan que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en la medida en que en docente y estudiantes se comportan como copartícipes en un momento de intercambio, situación que solo tiene cabida cuando el docente es abierto y sincero en todo su quehacer.

4.1.2 Características académicas

Este indicador sin duda aporta una buena dosis de condimento a los resultados que se obtienen en el desarrollo de un programa escolar.

Para los autores consultados en esta investigación, es trascendental que los docentes se presenten como autodidactas innatos, personas que constantemente se actualicen y se capaciten en distintas áreas del saber y en los más recientes descubrimientos e investigaciones. Así, se privilegia la formación permanente y algunos autores avalan la capacitación a partir de investigaciones cualitativas que se concentren en la realidad escolar.

Otros autores, destacan elementos que la formación inicial del docente debe comprender, sobretodo en lo que respecta a sociología de la educación. Se presenta como necesario y deseable una formación multidisciplinaria que se enfoque en valores humanos, debidamente contextualizada y pensada para las necesidades y recursos del sistema. Pero por supuesto, se requiere también de un fuerte dominio de los conocimientos científicos y filosóficos que fundamentan las disciplinas que se imparten en el salón escolar.

En el caso de la docente observada, su formación académica es bastante sólida, ya que posee un Diplomado en Primero y Segundo ciclos de la Educación General Básica (UNA), un Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en primero y segundo ciclos. (UNED) y una Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en primero y segundo ciclos (Florencio del Castillo). Además, ha recibido capacitaciones adicionales como "Manejo y control de la disciplina en el aula" (UNA) y "Aprovechamiento INTEL" (Omar Dengo).

En cuanto a lo que ella considera como su compromiso profesional, manifestó que consiste en " . . . educar a los niños y niñas para el futuro, que cumplan sus responsabilidades, y que aprendan a desarrollarse en un ambiente crítico y reflexivo ante el conocimiento . . ." Sobre sus expectativas y perspectivas pedagógicas, dijo que deseaba " . . . Cumplir responsablemente sus obligaciones

como docente haciendo alumnos responsables, prácticos, creativos para que puedan responder a la problemática actual y aprender día a día junto con su grupo de alumnos, ya que, ellos a veces nos enseñan más. También, avanzar en el proceso de acuerdo al progreso de cada alumno(a) para así llenar todas las necesidades; grupal e individual y darse la oportunidad de crecer junto a ellos, porque si ellos logran obtener un buen rendimiento cognoscitivo, socioafectivo y motor también lo estaré haciendo . . ."

Por su parte, ya en lo que respecta al dominio teórico de los contenidos revisados en la clase, los niños manifestaron que a veces " . . . la profe se enreda toda, y nos enreda a nosotros también . . ." " . . . a veces se equivoca mucho, y somos nosotros los que le decimos cómo se hace o le decimos que algo está mal . . ." " . . . Hay cosas de la materia que a ella le cuestan; a veces cuando está explicando nos enreda a nosotros o se equivoca en algo. . ." Así, se muestra que los niños perciben ciertas debilidades en cuanto al dominio teórico de los contenidos de las materias que la maestra imparte.

Igualmente, durante las observaciones de clase, específicamente en el área de español, se vio que la docente tiene ciertas debilidades en distintos dominios de la materia, como definición de conceptos, faltas de ortografía, problemas de redacción, desfases en la comprensión de textos y otros. No obstante, los padres de familia no parecen notar estos detalles, y califican a la maestra como excelente en todas las áreas.

Desde la perspectiva de la investigadora, por lo observado durante las sesiones de español, a esta docente le hace falta revisar algunos conceptos básicos y reflexionar alrededor de ciertos temas, pues a veces aparecen errores de comprensión que se remiten a lo puramente teórico. Asimismo, se hace

necesario una revaloración de las actividades puestas en práctica y la filosofía que supuestamente alimenta la dinámica de la clase. También, falta actualización en ciertos conceptos y revisión de acciones pedagógicas, pues esto aseguraría la efectividad y dinamización de ciertos procesos, así como la facilitación de términos o conceptos y la construcción de conocimientos que puedan comprobarse o experimentarse.

Por otro lado, se pudo observar que la maestra requiere de capacitación en cuanto al manejo de situaciones especiales o niños que requieren de algún tipo de atención particular, pues el manejo de este tipo de casos no ha sido el más óptimo, aunque son obvias las buenas intenciones e interés de la docente. Este tipo de situación se pudo constatar especialmente en el caso de uno de los estudiantes de la clase, el cual, recibe adecuación curricular y presenta problemas de atención e inmadurez, en una ocasión, durante una de las observaciones la maestra de vez en cuando se volvió para hacer algún comentario, como: "Este chiquito es muy inteligente, pero le cuesta mucho leer, por eso lo tengo sentado aquí. A él se le hace adecuación". Lo malo, es que el niño estaba sentado muy cerca, así que probablemente escuchó la mención especial que se hizo de él.

Siempre referido al caso de este niño, en una oportunidad, durante la ejecución de una práctica individual, todos terminan y él es el único que se queda solo. No obstante, él sigue buscando ayuda y preguntándoles cosas a los compañeros que tiene más cerca. Le pide permiso a la maestra para sentarse con otros compañeros. La maestra le dice:

"- . . . Fulano, papá, hay que terminar. Ellos no le van a hacer el trabajo ni a darle las repuestas terminadas. Eso no es parte del trabajo . . .". La maestra les

dice a todos: -" . . .No pueden chequear con lapicero todavía, hasta que esté revisado completamente . . ."

El niño se ve muy concentrado. Está solo y aburrido. Comienza a restregarse la cara y los ojos. Busca cómo juntarse con otros. Hay una discusión sobre cómo se escribe la palabra "fe". La maestra da un ejemplo, y dice cómo se escribe; en este punto, fue evidente que la propia maestra desconoce las reglas del acento, y dio una explicación errónea a la pregunta.

El niño empieza a empujar y punzar con algo a sus compañeros de enfrente. Uno de los niños está visiblemente enojado con él por lo que le está haciendo (le hace mala cara, le dice que deje de molestarlo y lo empuja con la silla), curiosamente, es el mismo niño que en principio le estaba ayudando, pero a quien la maestra cambió de lugar; él quiere, evidentemente, la atención de sus compañeros. Todos están acompañados, riéndose y hablando, excepto este estudiante y una niña que en otra oportunidad la maestra me describió como "culindinga y orgullosa".

La maestra está conversando con los estudiantes que tiene más cerca. El niño en cuestión empieza a jugar con un pedazo de papel, se ve muy aburrido. Las conversaciones se vuelven más animadas.

En otra ocasión, una de las actividades para introducir el tema de la narración, fue que algunos estudiantes pasaran al frente a contar alguna anécdota, pero, lamentablemente, la actividad dio inicio cuando la maestra mandó al frente a un niño que además de su timidez, tiene problemas de tartamudeo, con lo que se sintió intimidado y avergonzado.

Aunque la actividad propuesta es una muy buena para motivar y explotar el tema que iba a estudiarse, no tuvo un buen arranque, pues la maestra comenzó

por designar "dedocráticamente" quién iba a pasar primero. Por supuesto, el niño que se vio obligado a levantarse y comenzar, se sintió intimidado, y no pudo contar su historia. Entonces, la maestra abrió la oportunidad para que el que quisiera pasara al frente a hacer su relato. Así, tras la participación voluntaria de dos niños, y mientras el primero seguía de pie delante del grupo, la maestra le preguntó: - "¿No va a poder hacerlo?"- El niño movió la cabeza en señal de negación, y entonces la maestra le permitió sentarse. Este niño tiene problemas de tartamudeo, lo cual, le provoca bastante inseguridad en cualquier tipo de presentación oral. Definitivamente, los maestros necesitan asesoría en cuanto al manejo de estos casos, pues no se le puede ayudar a un niño exponiéndolo, avergonzándolo u obligándolo a hacer cosas que él no quiere.

Así, por situaciones como las anteriores, puede concluirse que la docente necesita de más entrenamiento en cuanto al manejo de casos especiales y más actualización de sus conocimientos teóricos, por lo menos en el área de español.

4.1.3 Relaciones interpersonales con los estudiantes

Esta es una de las áreas en que más fuertemente se aprecian los procesos que operan en este salón clase, y una de las cuestiones más valoradas por los estudiantes y padres de familia que participaron en este estudio.

Por ejemplo, todos los niños entrevistados aseguran que la maestra les cae bien y que se llevan con ella. Recalcan las buenas relaciones de trabajo, amistad y empatía al referirse a la personalidad de su maestra y decir cómo la perciben. En general, como se muestra en el primer indicador esta categoría, tanto los estudiantes como los padres de estos niños, se refieren a la docente como una persona comprometida e interesada auténticamente en su trabajo y en sus

alumnos: " . . . Ella es muy buena gente, y se preocupa por todos, nosotros la queremos mucho . . ."

Algunos niños dicen que " . . . cuando la profe nos regaña es porque tiene un motivo para hacerlo, porque ella es pura vida . . ." De la misma forma, las madres entrevistadas sostienen que la docente mantiene excelentes relaciones con el grupo, y que eso estimula y ayuda a que los niños se motiven y tengan también buenas relaciones con sus compañeros.

Por otra parte, en lo observado durante las visitas a la clase, se vio un agradable ambiente de trabajo y excelentes relaciones interpersonales. Los niños se acercaban a la maestra sin ningún temor, y expresaban su confianza en ella al hacerle preguntas, señalarle errores teóricos, contarle cuestiones o anécdotas personales y acercársele. Incluso, el lenguaje corporal ya indica mucho de estas buenas relaciones, pues los estudiantes se reclinaban sobre el escritorio de la profesora, la abrazaban y le hablaban mirándola a los ojos. Este clima de confianza también está teñido de respeto y afabilidad. En general, puede decirse que para este grupo, es totalmente natural acercarse y manifestar sus opiniones o inquietudes frente a su maestra.

Otro detalle interesante que puede tener influencia en las relaciones de la docente con su grupo, es que ella, de distintas maneras, propicia valores como tolerancia, respeto, comunicación y amistad.

En cuanto al manejo de la disciplina, se ha observado que la docente acostumbra llamar por su nombre a la persona que está desordenando la clase o interrumpiendo; también, hace llamadas de atención general, empleando expresiones como: "Bueno, bueno", "A ver, ¿qué pasa?", "¿Qué pasó?", y sonidos o golpecitos en el escritorio que llaman la atención de los muchachos.

En ciertas oportunidades, la docente sacó el rato para explicarle a los estudiantes la razón por la cual les estaba pidiendo silencio u orden: ". . . si no hacemos silencio no podemos escuchar al compañero . . ." No obstante, en las entrevistas hechas a los niños, algunos comentaron que la forma común de impartir disciplina es el sermón y algunas veces los gritos. Tres de los niños que participaron en la conversación, afirman que a diario, la maestra invierte unos 20 o 25 minutos en sermones relativos a sus faltas o indisciplina.

Sobre el tema de las relaciones interpersonales, la teoría consultada señala la importancia de establecer relaciones cercanas y empáticas en un salón de clase. Se indica lo perjudicial de favoritismos y la incidencia negativa de la distancia y la disciplina basada en la represión, la violencia verbal y el regaño. Todos estos factores, indiscutiblemente, perjudican los procesos de aprendizaje, pues generan un ambiente tenso y de inseguridad, que va en detrimento de la autoestima y la libre expresión, lo que desemboca en conductas de temor o rebeldía, y en que los niños se guarden de cuestionar o preguntar.

La literatura consultada recalca la importancia de abrir espacios para la retroalimentación, práctica que incrementa la confianza de los niños en su maestro y mejora las relaciones y el ambiente de trabajo. Asimismo, señala que por lo general, en los salones de clase, las relaciones afectivas suelen ser bastante fuertes, al punto que los alumnos tienden a separar los procesos que se desarrollan en tiempo lectivo de la relación afectiva con su docente.

En cuanto a los padres de familia, en la mayor parte de los casos, parece ser que las relaciones son bastante buenas, hay comunicación, respeto y confianza. En el caso de otros docentes, la opinión de los estudiantes, padres y la propia maestra, es que ella se mantiene un poco al margen de las actividades que

realizan otros docentes, y según palabras de varios entrevistados, ha habido roces entre esta docente y la dirección y otras maestras. En varias ocasiones, los conflictos se han dado porque " . . . la maestra defiende al grupo o a los estudiantes . . ." Este sentir estrecha aún más las relaciones entre la docente y los estudiantes, pues ellos la ven como solidaria y confiable.

4.1.4 Contexto cultural

Sobre este indicador, la teoría superpone como relevante la enorme repercusión que las experiencias de vida del docente tendrán sobre sus acciones pedagógicas. De allí, la necesidad de que todo educador indague sobre el contexto de sus alumnos y sea consciente de sus propios procesos.

En lo que se pudo observar en esta clase, muchísimas de las actividades y estrategias metodológicas fueron diseñadas, dirigidas y evaluadas fuera del contexto, tanto de los alumnos como de la docente. Así, se trató de una clase convertida en una suerte de laboratorio artificial, regida más por las peticiones del programa de estudio o de los contenidos del examen de sexto grado, que por las necesidades contextuales del caso.

Por otro lado, un aspecto que se puede destacar, es que a pesar de que la docente tiene amplios conocimientos sobre las más modernas tendencias educativas y sobre las mejores maneras para desarrollar y elaborar los conocimientos, sus clases están fuertemente impregnadas por el conductismo y el trabajo pasivo, probablemente, influida porque su propia formación se caracterizó por esta tónica.

Otro aspecto que vale la pena mencionar, es que la maestra reside en la misma comunidad en que está la escuela, y que el estrato económico al que

pertenece, es básicamente similar al de sus estudiantes. Estas condiciones puede que estén favoreciendo la cercanía entre la docente y su grupo, pues son muchas las cosas en común que de una u otra manera afloran en la relación.

En fin, se puede decir que la maestra del grupo observado posee una ganancia inestimable para la realización de sus objetivos: es percibida con afabilidad por estudiantes y padres de familia, se preocupa genuinamente por su grupo, no solo en la parte académica, sino en cada uno de ellos como ser humano; a lo que puede añadirse que conoce en carne propia la realidad contextual de sus estudiantes. Además, es una profesional capacitada y comprometida con su trabajo, lo que la hace flexible y dispuesta. Sin embargo, requiere todavía de capacitación y actualización en algunas áreas.

4.2 Orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Sobre este rasgo se encontró bastante información que llevó a interesantísimas conclusiones. Básicamente, se tomaron como eje cinco indicadores que perfilan la manera en que en la sección observada, se orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a saber: ambiente, forma en que se propician valores, enfoque curricular, mediación pedagógica y estrategias para la enseñanza del español.

4.2.1 Ambiente

Con respecto a este indicador, la teoría explora varios ámbitos; se concentra en áreas que tienen relación directa con la distribución, acomodo y estructura de la clase, y cuestiones que se refieren al clima, las relaciones, la comunicación y las actitudes en el aula.

Alrededor de este punto, en el aula observada, se detalló en variedad de aspectos. Por ejemplo, en la estructura de la clase, es evidente la falta de espacio, ya que prácticamente no queda lugar para poner ninguna cosa o para realizar actividades que requieran de movimiento. También hace falta luz y más ventilación.

Sobre la decoración de las paredes, casi todo lo que se ve pertenece a trabajos o clases de los niños de primer grado, con quienes el grupo observado comparte clase. No hay ningún espacio en el que se aprecien trabajos, resultados o asignaciones del grupo de sexto año. Tampoco hay plantas ni decoraciones estimulantes.

En cuanto a recursos, nunca se emplean cuestiones de fondo para relajar, motivar o crear alguna sensación particular. Así también lo confirmaron los niños entrevistados y múltiples visitas a la sección. No hay una organización estética ni elementos que propicien la curiosidad o creatividad. Tampoco la distribución de los pupitres facilita la ejecución de actividades en conjunto, pero al menos sí permite interacciones regularmente, ya que por lo general, la mayor parte de los niños están sentados de dos en dos o de tres en tres, y cambian de lugar y de compañeros cada semana, y por lo regular, es la maestra quien decide quién se sienta con quién y dónde.

Aunque en el aula hay cortinas y las paredes están relativamente bien de pintura, el inmueble luce bastante desmejorado, especialmente el piso y la pizarra. También hay dos pequeños muebles, uno para cada maestra de grupo y un basurero. A menudo la clase se ve algo sucia y descuidada, aún cuando barran, el polvo es constante, y hace falta aire que refresque el lugar.

Con relación al tema, los autores consultados aseguran que el ambiente estético y físico ejercen gran influencia sobre las motivaciones, sentimientos, dedicación y desempeño en los trabajos escolares. Según varios investigadores, cuestiones como el color de las paredes, la música de fondo, la distribución de los muebles y las personas, la exposición trabajos realizados, plantas y otros elementos decorativos, pueden determinar en buena medida el interés o desganado hacia las actividades escolares. Según estos autores, el docente no debe escatimar esfuerzos por conseguir que su salón de clase sea agradable a la vista.

Por su parte, muchos investigadores rescatan el tema del ambiente de aula desde la perspectiva actitudinal y los estímulos que van ligados al refuerzo positivo o negativo, la comunicación, la confianza, la seguridad y el intercambio.

Distintos autores señalan que un clima de comprensión y seguridad contribuye a crear una sensación de cooperación y actividad. Además, algunos investigadores apuntan que la libre expresión y la comunicación horizontal es claves en el ambiente de aula y en la producción y motivación de los niños. Asimismo, el concepto de competencias, el trabajo en equipo y la organización conjunta, repercuten en la atmósfera integral del aula, contribuyendo a que se genere igualdad, respeto, autonomía y responsabilidad. Sobre todo, la teoría destaca la importancia ceder espacios para la participación de los estudiantes, mediante acondicionar el espacio físico con propósitos de aprendizaje y dar oportunidad a retomar trabajos sin que con ello se sancionen los errores.

En el aula visitada, como ya se había mencionado, la distribución de los pupitres favorece cierto grado de interacción entre los estudiantes, y es habitual que se realicen prácticas de trabajo en equipo. De igual forma, la docente tiene actitud abierta hacia los progresos, interrogantes e inquietudes y retroalimentación

de sus estudiantes hacia ella, así que ellos se sienten cómodos al consultarle, señalarle algún error o sugerirle realizar una práctica o ejercicio de forma distinta a la que ella había planeado. Se ve que existen buenas relaciones entre los estudiantes y entre ellos y su maestra, pues se respira un aire de confianza y tranquilidad, y el trato de la maestra hacia sus alumnos es cálido y afectuoso, cosa que sin duda contribuye a que se genera un clima agradable en el desarrollo de las lecciones, y se trata de un grupo participativo y respetuoso. En este sentido, se puede decir que el ambiente del aula es abierto, flexible y agradable, y está cargado de acciones y participación positiva; precisamente por esto, es que se observa entusiasmo en los niños por casi cualquier actividad fuera de la rutina, y aún en la clases más cotidianas y monótonas, están dispuestos a cooperar y aportar mediante su participación e integración.

Es probable que el interés auténtico que la docente manifiesta hacia sus estudiantes repercute enormemente en el ambiente de aula y en que tanto los niños como los padres de familia, se sientan satisfechos con la labor de la maestra. Incluso, la buena disposición de los estudiantes, su interés por las actividades, el orden y la eficacia en los trabajos, puede tener relación directa con los sentimientos y la percepción que se tiene de la docente y con el ambiente positivo que se vive en este salón de clase.

4.2.2 Forma en que se propician los valores

Diversidad de estudios enfocan su atención sobre las acciones verbales y los mecanismos que se siguen para impartir disciplina, crear expectativas y dirigir ciertas actividades escolares. De acuerdo con varios autores, la manera en se conducen los incidentes y las actividades de clase pueden tener una fuerte

connotación política y social, y a la vez, sirven de puente para la perpetuación o derrocamiento de estereotipos y prejuicios. Por ello, la literatura recomienda gestar procesos de reflexión y análisis, y crear espacios para la libre expresión, la comunicación y la retroalimentación, como estrategias que fomenten valores positivos, de respeto, tolerancia, análisis y convivencia. También, la literatura consultada recalca la importancia de que exista congruencia entre el decir y el hacer, pues es en realidad por medio de la acción como se fomentan o pisotean los derechos, la tolerancia y otros valores. Así, para interiorizar valores es necesario vivirlos, y no solo conformarse con su mención.

A este respecto, en el grupo observado se encontraron interesantes sucesos y acciones que son dignos de analizar. Por un lado, el ambiente de confianza y camaradería que se respira en el salón de clase y las buenas relaciones interpersonales que se dan entre los alumnos y la maestra, ya son evidencia del tipo de valores que la docente propicia a través del manejo del grupo y de su forma de actuar y comportarse con los niños. En este sentido, se puede decir que se propicia la comunicación, las relaciones horizontales, el afecto y la libertad de expresión.

A manera de ilustración, se pueden rescatar varias situaciones que se observaron durante el tiempo en que se visitó la clase. En una ocasión, luego de que los niños habían participado voluntariamente en una actividad en la que debían pasar al frente y contar una anécdota (para introducir y motivar un tema), hubo un refuerzo positivo al final de cada narración, pues se le dio un aplauso a cada participante, y fue la maestra quien estimuló esta práctica. A través de una acción tan sencilla como esta, se estimula la autoestima y se evidencia que se reconoce el esfuerzo, participación y creatividad de los niños.

Por otro lado, las visitas al aula y las entrevistas y conversaciones con los niños y padres de familia, ponen en evidencia que existe una buena dosis de técnicas que favorecen la transmisión de valores positivos. Por ejemplo, para todos los niños entrevistados, el ambiente de su clase es bueno, y se expresaron sobre este en términos de "agradable, vacilón, bueno, etc". Sobre cómo se sienten en este grupo, es notoria la elevada autoestima, por lo menos en los niños entrevistados, y la aceptación y compañerismo en el grupo, pues todos mencionaron que se sentían valiosos, importantes, contentos y respetados. En cuanto a las interacciones en el aula o durante los recreos, se ven bastante amistosas y afectivas. Parece que en este grupo los niños se mezclan mucho y no hay un predominio fuerte o una segmentación de "grupitos" muy marcada. Todos conversan y se ríen. En clase, suelen llamarse punzándose con un lapicero, tirándose algo, dándose empujoncitos o haciéndose ruidos. Entre los niños, y durante el recreo, el contacto físico es algo brusco: hay muchos empujones y codazos; por su parte, las niñas tienen mucho contacto suave: abrazos, toques en el brazo o la mano, cogerse del brazo, arrecostarse en el hombro de otra, etc. Sin embargo, todo esto es parte del un ambiente de camaradería, y no se realizan acciones con una intensión o carga agresiva evidente.

Probablemente, el ambiente positivo que se vive en esta aula, repercute en que el grupo sea ampliamente participativo y motivado, aún cuando muchas de las técnicas y actividades desarrolladas por la maestra no tiendan directamente a explotar estos factores. De hecho, hace falta mucha más dinámica y exploración en esta clase, así como más trabajo en grupo y diseño de actividades

compartidas, cuestiones que aumentarían el trabajo en fomentar valores como compartir, respetar la opinión ajena y el trabajo en equipo.

Sobre cómo se llevan con su maestra, los niños entrevistados dijeron que bien, y basaron su descripción de la docente en vocablos como "buena, amable, bonita, inteligente, trabajadora, simpática y vacilona", aunque dos de ellos señalaron que a veces sus clases son un poco aburridas y que su maestra no les cae bien cuando regaña, especialmente, a algunos compañeros que siempre quedan mal. Afirmaron que les cae muy bien cuando los defiende como grupo, cuando vacila con ellos o les da la oportunidad de trabajar en grupo y escoger a los compañeros con quienes deben hacerlo. De esta manera, se explotan valores como el libre albedrío, la reflexión, la responsabilidad y la autonomía.

No obstante, se vio que también se puede mejorar ampliamente en este ámbito, pues los valores se inscriben a casi cualquier situación y actividad que se desarrolle; claro está, en distintas maneras. En una oportunidad, por ejemplo, durante el desarrollo de una actividad de narración, surgieron anécdotas y elementos que reflejaban la diversidad y las particularidades de quienes integran este grupo (una de las niñas contó sobre su vida en el campo, en San Carlos, donde estuvo viviendo el año anterior: sus viajes a la escuela en yegua, el entorno, etc; mientras que otro niño habló acerca de un viaje que hizo a Ecuador con su familia). Creo que es muy importante que los docentes aprovechen este tipo de situaciones para reafirmar conceptos, discutir temas o expandir conocimientos, pues es aquí donde los niños más pueden aportar. De esta forma, se propiciarían valores como la tolerancia, el reconocimiento a la diversidad, la reafirmación de la identidad, aprecio hacia la variedad de ambientes de nuestro

país, la integración de conocimientos de distintas áreas o la oportunidad de tener una introducción significativa para abordar temas nuevos.

Otra área en la se puede apreciar la manera en que los valores son fomentados, es la forma en que el docente administra la disciplina. Para algunos de los autores consultados, el regaño, la retroalimentación y la verbalización de expectativas juegan un papel preponderante en el tipo de valores que al fin al cabo se están transmitiendo. Sobre este asunto, en el grupo estudiado no se pudo constatar que los gritos o el regaño se empleen como forma pedagógica común, más bien, se notó que en general el grupo es bastante disciplinado y ordenado, y que de hecho, los propios niños mantienen el orden. Solo en algunas ocasiones la maestra les llamó la atención a unos cuantos niños o lo hizo en forma general a través de expresiones o sonidos que llamaran la atención del grupo, y en varias oportunidades, les explicó a los estudiantes la razón por la cual era necesario que se hiciera silencio. Por ejemplo, en el transcurso de una actividad que requería de la participación de varios estudiantes, se notó un clima de entusiasmo, atención e interés; y solo en una ocasión la maestra les llamó la atención (a unos cuantos) por estar conversando entre ellos y no estar atentos a la compañera que en ese momento estaba hablando, además del ruido y la interferencia que sus voces producían. La manera de control el pequeño desorden fue bastante acertada: les explicó a los niños por qué aquello no convenía y les pidió que por favor se respetaran en ese sentido.

Sin embargo, varios de los niños entrevistados aseguran que el sermón diario es una constante en esta clase como forma para el manejo de la disciplina, incluso dijeron que s eles sermonea por adelantado, anticipando posibles faltas en las que puedan incurrir, y que los gritos también son frecuentes. Si esto es así, se

estarían propiciando valores negativos y represivos, además de que se está perdiendo el interés de los estudiantes. Es probable que durante las vistas estos acontecimientos se hayan omitido precisamente por la presencia del observador.

4.2.3 Enfoque curricular

Este punto es uno de los más sobresalientes en el estudio de la cotidianidad de un aula de clase. Esto por cuanto el enfoque curricular favorecido en diseño de una estructura y metodología escolar, lleva implícitas herramientas que se encargan de reproducir ideologías expresadas por medio de paradigmas y formas de pensamiento, todas traducidas mediante las labores comunes que se dan en el aula.

La literatura consultada divide los enfoques curriculares básicamente en tres: técnico, práctico y emancipador. El técnico, caracterizado por la fragmentación de materias y núcleos de estudios, y tendiente a la memorización más que a la reflexión y participación, es el favorecido en la mayoría de las aulas costarricenses, y esto es fácil de comprobar al ver los programas de estudio y los contenidos que se evalúan en las pruebas nacionales.

Así, el aula observada, sigue la tónica descrita anteriormente: se trabaja en función de planes de estudio desarticulados entre las diversas áreas del saber, no se tejen relaciones entre materias ni temáticas, ni se aprovechan oportunidades espontáneas para amarrar con otras áreas o para introducir temas que correspondan a otros dominios. En esta clase, los planes, temas y materias se van de forma asilada e incongruente, y por lo general, el fin último de las lecciones es la memorización, más que la comprensión o apropiación de conceptos. Prácticamente, las lecciones de clase se estructuraron en función de los

contenidos y demandas de los exámenes nacionales para sexto grado, y no en relación con los conocimientos construidos o analizados.

La mayor parte de las actividades, y sin duda, las pruebas realizadas, se adhieren totalmente al paradigma técnico, y solo unas cuantas sesiones, al menos en principio, podrían catalogarse como descendientes del paradigma práctico, pues incursionaron un poco más en la interpretación y acción.

Para los estudiantes entrevistados, las clases muchas veces son aburridas y monótonas, pues hacen lo mismo en casi todas las materias, especialmente después de medio año. Se limitan a contestar cuestionarios, repetir ejercicios o hacer el mismo tipo de operaciones. En cambio, los padres de familia se sienten contentos, porque están seguros que estas prácticas harán que sus hijos aprueben los exámenes del MEP.

Como ejemplo del tipo de práctica que se generó durante casi todas las clases observadas, se puede mencionar una sesión típica, en la que se revisaron reglas ortográficas. Desde el inicio, algunos niños pusieron cara de aburridos o hicieron gestos de pereza ante la frase mágica: -"Saquen los cuadernos de español porque vamos a copiar las reglas de la "v" ". A continuación, la maestra comenzó a copiar en la pizarra las leyes ortográficas para el uso de la "v", con ejemplos y excepciones. Además, la maestra les hizo la recomendación de que escribieran la letra "v", en cada palabra que en apareciera con tinta de otro color. Una cosa digna de mencionar, es que entre los ejemplos había palabras "raras", cuyo significado probablemente algunos niños no conocían; pero ni la maestra dio explicación para estos términos ni los niños preguntaron, pues se limitaban a copiar y a hablar por "debajo" y reírse calladamente entre ellos. De vez en

cuando, cuando el volumen de las conversaciones subía de tono, la maestra les llamaba la atención con un - "A ver, a ver".

Luego de la escritura de las reglas, la maestra copió algunos ejercicios en la pizarra, todos de completar, que los niños copiaron e hicieron individualmente. Luego de unos diez minutos, la maestra les dijo: -"Revisemos", y ella comenzó a leer las oraciones para que los niños, voluntariamente y levantando la mano, contestaran (por cierto, una de las preguntas tenía una respuesta que nadie sabía, y posiblemente, que la maestra contestó porque estaba en el libro: "Pan cocinado dos veces: bizcocho"). Todas las preguntas eran de completar, ya fueran letras o conceptos.

Después, les entregó unas fotocopias a tres compañeros para que las distribuyeran entre todo el grupo. Estas copias también eran prácticas de la materia que acababan de copiar. Les indicó que las hicieran, pero esta vez, cada vez que la maestra les pedía revisarla, siguiendo el mismo modelo citado anteriormente, los niños se quejaron de la falta de tiempo: -" Profe espérese", "No hemos terminado", etc. No obstante, la maestra continuaba con la revisión sin hacerles caso.

Uno de estos ejercicios consistía en ordenar palabras, y por iniciativa, los niños empezaron a resolverlo en grupo (cosa que se les facilita por la posición de la clase: siempre de dos en dos o de tres en tres), pero la maestra los regañó y les dijo que era trabajo individual.

Algo que se repitió cantidad de veces en las últimas visitas al aula, fueron los ejercicios de preparación para las pruebas nacionales de sexto grado. Estas sesiones carecieron de participación, exploración o análisis, y fueron todas muy

* Parece que en la clase anterior habían copiado los usos de la "b".

similares: La maestra está en su posición habitual: sentada en su escritorio en la esquina trasera de la clase. Desde allí, da las instrucciones del trabajo que van a realizar y se fija en las páginas que han hecho y por "dónde van". Para esto, se fija en el libro de una de las estudiantes que tiene más cerca (probablemente no lleva un registro de dónde quedan o hasta dónde se abarca en cada sesión). Así, indica: -"Vamos a seguir con las prácticas del libro. De la pregunta 1 de la página 15 hasta la página 24". Alguien pregunta: "-¿Qué hay que hacer allí? ¿Por dónde vamos?". La maestra repite y les pide que hagan silencio, y les recuerda que es un trabajo individual. Esta es la forma de comenzar la clase. Básicamente no hay introducción ni enlace con lo hecho la última sesión de español.

En esta oportunidad, la clase consistió en hacer una serie de ejercicios que servirían como repaso para la materia que se evaluará en la Prueba Nacional de español para sexto grado.

Después de indicarles lo que iban a hacer, y revisar en el libro de una de las estudiantes por dónde iban, la maestra procedió a llamar por lista a los niños, uno por uno, para cobrarles un dinero de materiales.

Los estudiantes empiezan a hacer preguntas sobre el significado de algunas palabras. Por lo que escuché, de verdad hay términos muy poco comunes, por eso no es de extrañar que varios digan: -"Profe, ¿qué es . . .?" A veces la maestra les dice lo que significa, otras veces, solo los remite al uso del diccionario (a veces tuve la impresión de que ella misma desconocía el significado de algunas palabras). Esto denotó falta de previsión y preparación en cuanto a ciertos aspectos de los contenidos y objetivos que debían cubrirse ese día.

Varios niños continúan haciéndose preguntas entre ellos sobre el significado de las palabras: -. . ."¿Qué es "apoyo" con y griega?. . ". Pero parece que nadie sabe.

La maestra les recuerda que deben tener un diccionario a mano, porque eso ". . .me ayuda a encontrar vocabulario que no conozco y a enriquecer mi vocabulario para la redacción. El diccionario es como un mapa . . ." Es interesante que ella haga esta indicación en primera persona.

Los niños se van poniendo inquietos, por eso, la maestra dice: -. . ."Ya voy a terminar para empezar a revisar. . ." Por unos 10 o 15 minutos, todos, han estado jugando, durmiendo o hablando. Algunos están cambiando de campo otra vez y volviendo a su asiento original. Como siempre, cada semana cambian de lugar y de compañeros de asiento, y por lo general, es la maestra quien los acomoda.

Finalmente, la maestra les dice que va a empezar. Comienza, por orden de asiento, leyendo el ítem y pidiéndoles que digan la opción correcta. A veces pide definiciones a los conceptos, otras veces, ella da la definición, de memoria, sin hacer anotaciones o poner ejemplos en al pizarra. Cuando uno de los niños da una respuesta incorrecta, pregunta: -. . ."¿Alguien tiene otra respuesta?. . .", y, ya que ante el uso de la definición, el niño parece no entender, ella escribe el ejemplo en la pizarra y les recuerda cómo se cuenta para hacer la división silábica.

La maestra sigue leyendo los ítems. A veces hay fragmentos de algún texto y ella indica de dónde fue sacado. De nuevo, al explicar el por qué de cierta división silábica en una palabra, se nota el desconocimiento teórico de la maestra, pues su respuesta fue vacilante y equivocada.

Hubo una muy buena participación de los estudiantes en el desarrollo de la actividad, lo mismo que a la hora de contestar y decir en voz alta sus respuestas.

Es importante el hecho de que los estudiantes tengan la opción de trabajar en forma individual y poder comparar sus respuestas con las de otros compañeros. Esa es la mejor manera de retroalimentarse, y sin duda, es provechoso el hecho de que sean los propios niños quienes a veces les expliquen o aclaren dudas a sus compañeros, pues ellos hablan el mismo lenguaje.

Sin embargo, hubiera sido mucho más rica una actividad un poco más activa, o por lo menos, más acelerada. Más de la mitad del grupo terminó su trabajo en la mitad del tiempo que la maestra destinó para ello, y en realidad, prácticamente toda la clase había concluido unos 10 o 15 minutos antes de que la maestra hiciera la revisión global de conceptos. El hecho es que, mientras los niños desarrollaban su trabajo, la maestra estaba revisando algunas cosas, y fue hasta que terminó de hacerlo, que empezó con la conclusión del trabajo. Es decir, esta actividad funcionó en relación con las necesidades de la docente y no con las características del grupo. Para cuando se llegó a la revisión, algunos niños ya estaban aburridos, o habían "perdido el hilo" del trabajo pues llevaban mucho rato hablando de otras cosas.

Seguramente, la docente a cargo del grupo sabe de las ventajas de comparar y discutir el trabajo con los iguales, antes de pasar a una retroalimentación más formal. Este es un proceso sumamente enriquecedor y constructivo para los niños; así que, cuando la maestra les pidió que compararan y discutieran sus respuestas con los compañeros, estaba aplicando una actividad muy productiva, excepto por el enorme espacio que esto ocupó. No es que sea malo que los niños tengan espacios para conversar y socializar aún dentro de las sesiones formales, el problema está en se hizo como parte de una actividad guiada que duró, evidentemente, mucho menos de lo que la maestra había pensado o menos de lo

que ella ocupaba para terminar sus otras tareas. Así, de parte de dos niños, hubo un comentario como: ". . .Hoy no hicimos nada. . .", pues en su mente, la mayor parte del tiempo estuvieron hablando de lo que querían, durmiéndose o jugando.

Aunque es bueno el hecho de fomentar la autonomía del aprendizaje a través del estímulo por prácticas independientes, hay que revisar qué tan factible resulta hacer esto. Por un lado, los niños ya van cargadísimos de libros y cuadernos como para además, cargar un diccionario; y por otro, los diccionarios, muchas veces, en lugar de esclarecer un término, lo complican o confunden, y usan vocabulario complicado, difícil de comprender para niños de esta edad. Es importante, por lo tanto, antes de realizar un trabajo de este tipo, cerciorarse de que los estudiantes manejan el vocabulario, aunque, claro, sería todavía mucho más productivo, adecuar el ejercicio al contexto y habla de los estudiantes. En cuanto al enriquecimiento de vocabulario, hay que ser realistas: solo por buscar una palabra en el diccionario, no se va a lograr la retención del significado ni la aplicación funcional del término; para este fin, es más práctico impulsar actividades de lectura y ejercicios de búsqueda de sinónimos y antónimos.

Otra nota acerca de la metodología empleada en esta clase, es el tipo de ejercicio, altamente conductista y pasivo (sobretudo por la construcción de los ítemes y las preguntas con conceptos sumamente memorísticos), y la forma de la maestra, también pasiva, de dirigir, en esta oportunidad, la clase. Al esclarecer dudas, por ejemplo, y revisar los resultados, solo en una oportunidad usó la pizarra para escribir un ejemplo, el resto fue oral solamente; y para referirse a conceptos y definiciones, casi siempre fue ella misma quien los dio, y solo un par de veces permitió que los propios niños dieran la explicación. Nunca se dio o se solicitó ningún ejemplo original de parte de alguno de los niños.

Otro aspecto, que casi en cada clase observada se repite, es que no hay un inicio de amarre con sesiones previas al comenzar la clase, ni un cierre apropiado al terminar.

De esta forma, en cuanto al enfoque curricular empleado, el dominio en todas sus manifestaciones, radica en el paradigma técnico, matizado de vez en cuando por actividades que bien podrían inscribirse al práctico, pero con un tratamiento afectivo e interpersonal muy cargado de Humanismo.

4.2.4 Mediación pedagógica

Sobre este punto, la teoría consultada contiene abundante información acerca de las teorías de aprendizaje, su concepción de cada uno de los sujetos y elementos involucrados en los procesos que se desarrollan en un salón de clase y la forma de manifestar el apego a cada una de estas teorías, como forma de llevar a cabo la mediación pedagógica, expresada por supuesto, en técnicas, manejo de aula, estrategias metodológicas, actividades, tareas y evaluaciones.

Especialmente, se llama la atención sobre dos propuestas que tienden a presentarse como dicotómicas: el conductismo y el constructivismo. Según la primera de estas tendencias, el conocimiento se le da a los alumnos; se trata de clases donde la participación, reflexión y construcción son escasas, y el énfasis está en la memorización y repetición de conceptos; además, el maestro es observado como un sabio poseedor de verdades. Por su parte, el constructivismo rescata la idea de aprender haciendo, y destaca la necesidad de experimentar y de concebir el aprendizaje y la enseñanza como un proceso activo en dos direcciones; además, enfatiza la responsabilidad del estudiante como haceedor de sus logros y descubrimientos, y el docente funge más como guía y facilitador de

actividades que les permitan a los participantes acceder a experiencias enriquecedoras.

Como ya se ha ido esbozando en este análisis, la sección observada presenta una fuerte tendencia hacia una mediación pedagógica de tipo conductista, aunque en ocasiones, ésta es matizada por actividades novedosas e interesantes que pueden ser significativas para los alumnos, con lo que un dejo constructivista aparece para interesar y despertar a los alumnos.

A modo e ejemplo, se pueden mencionar algunas actividades realizadas durante las sesiones de español: Después del toque para entrar del recreo, todos llegaron a la clase y comenzaron las preguntas: ". . . Profe, ¿le borro la pizarra? . . .", "¿. . . le reparto profe . . .?". Una niña estaba borrando la pizarra mientras otra estaba entregando trabajos corregidos. La maestra seguía sentada revisando algo. Las conversaciones siguen y van subiendo de volumen. De pronto: ". . . Vamos a trabajar en el cuadernito de español. Antier estuvimos revisando los usos de la "v", hoy vamos a seguir con los usos de la "c". Fulano, ¡ya, ya! . . ." (Este *ya, ya* es una llamada de atención típica, que generalmente se lanza cuando los niños están hablando en voz muy alta o están jugando mucho. Casi todas las llamadas de atención son para tres niños, por cierto, los que están sentados más cerca de la maestra).

Por un momento, pareció que la maestra iba a dictarles, pues se acomodó en su escritorio en posición de "lectura", y les leyó el título para que lo escribieran; pero de pronto, se levantó y se fue hasta la pizarra para comenzar a copiar las reglas ortográficas y ejemplos respectivos de la letra "c". También, en ese momento, mandó a uno de los niños que tenía cerca a hacerle un mandado a alguna parte.

Es interesante que uno de los niños, el que copia más despacio y siempre se queda atrás, le pidiera la maestra que dictara. Esta le respondió: -. . . No, hoy no puedo dictar . . ." Es probable que este "no puedo" se refiriera a la presencia de la observadora, y que por el hecho de encontrarse allí, la docente modificara en algo sus técnicas normales de clase.

La profesora entra y sigue escribiendo en la pizarra para que los niños copien. A sus espaldas, los niños están hablando, se escucha un constante susurro matizado por alguna risa. Mientras copian, hablan y se llaman unos a otros punzándose con el lapicero, se tiran cosas, se dan empujoncitos, se pasan papeles, algunos se vuelven para conversar con el que está atrás, etc.

A veces, mientras la maestra copia, va dando breves explicaciones sin volverse a mirar a los niños, y siempre dándoles la espalda.

Una niña pregunta por qué está escrito "ce" y no "c". La maestra se voltea para contestarle, pero es evidente que está desconcertada por la pregunta y no sabe qué decir. Su respuesta es vaga, y en realidad no contesta a la pregunta. Otros niños preguntan: ". . ¿Ahí es _____ o es _____?. . .", refiriéndose a cómo está escrita determinada palabra.

Por lo que dicen, se ve que algunos no saben lo que significan varios de los términos que la maestra está colocando en la pizarra., pero no hay explicaciones adicionales ni se les presta atención a estos comentarios. La maestra sigue copiando. Entonces, ella les pregunta: -. . ."¿Cuáles son algunas palabras que llevan este diminutivo?. . ." Algunos niños comienzan a dar ejemplos en voz alta, pero entonces resulta evidente, por el tipo de ejemplos que dan, que muchos no saben qué es un diminutivo.

Hay otra llamada de atención para un niño en particular, aunque prácticamente toda la clase está hablando y haciendo varias cosas a la vez, pero la mismo tiempo, están apuntando todo y ofreciendo ejemplos para cada nueva regla que aparece en la pizarra, esta vez sin que la maestra se los pida. Es un grupo sumamente participativo y colaborador.

La maestra le pregunta al niño que siempre se queda rezagado en la copia, si va igual que ella. Mientras tanto, los niños se preguntan cosas entre sí. Hay un relativo silencio. Algunos murmullos.

Por los ejemplos que espontáneamente los niños dan, es fácil ver que no han entendido qué es una terminación; pero la maestra no les hace caso ni se devuelve a explicar. Sigue anotando en la pizarra los ejemplos que ella trae copiados y algunos de los que los niños mencionan.

De nuevo, aparece el término "sufijo", cuyo significado todavía varios no entienden. Hay como un tipo de explicaciones para los que están sentados en la primera fila. Ejemplos que denotan incomprensión de conceptos básicos que se están manejando en la derivación de las reglas ortográficas, siguen apareciendo.

Siempre que la maestra se voltea hacia sus estudiantes para hablarles, preguntarles algo, ponerles atención o escucharlos, muestra una sonrisa, un rostro afable y gestos suaves. Se nota que tiene una buena relación con el grupo, y que entre ellos, la integración es positiva.

Continúan los cuchicheos y las risitas calladas. Los niños siguen lanzando ejemplos, a veces tantos y tan rápido que la maestra no tiene tiempo de copiarlos todos: -. . . No tan rápido" "Me llevan soplada . . . "

En una ocasión, también, la maestra provoca ejemplo a partir de una pista: -"Mucha bulla" "Bullicio". Siempre, desde el inicio de la lección, cada ejemplo en

donde aparece la terminación que se está enunciando, la maestra ha resaltado la partícula con tiza de otro color.

De nuevo, alguien viene a la puerta a buscar a la maestra. Los niños hablan en voz alta de nuevo, esta vez mostrando que están ansiosos por irse: - . . . "¿Ya tocaron?" "¿Ya es salida?" "¿Qué hora es? . . ." Siguen tirándose cosas sin la maestra parezca darse cuenta.

Ya es la hora de irse, la maestra termina de copiar y se vuelve a uno de los estudiantes: -". . .Hágame el favor y reparte la hoja . . ." Les indica que esa fotocopia es para que hagan una práctica, como tarea, con ejercicios sobre lo que acababan de copiar. Les dice a los de aseo que barran y suban las sillas antes de irse. Les dice "Hasta mañana". Los niños recogen sus cosas y ya casi todos están afuera. El único que sigue sentado copiando es el "niño rezagado".

Como en otras ocasiones, esta clase fue muy mecánica y conductista. Además, hizo falta explotar, por medio de los ejemplos que los propios niños daban, la elaboración de las reglas y definiciones que se estaban estudiando. Por otra parte, aun cuando era evidente que muchos estaban copiando sin entender los términos que estaban implicados en las definiciones, la maestra no apartó el tiempo para esclarecerlos o para que los propios niños que sí entendían los conceptos, explicaran su significado o aplicación.

Por otro lado, de nuevo se evidenció que la maestra no posee un dominio teórico de la materia, pues aceptó ejemplos que no concordaban con las reglas que estaba dando, lo cual, puede generar confusión, malos "hábitos" o concepciones erróneas entre los estudiantes. Además, en la copia que hizo en la pizarra, había faltas ortográficas y mal uso de los signos de puntuación, detalles

que cualquier maestro, especialmente en una clase de español, debe estar atento a cuidar y a reafirmar.

Es importante, por supuesto, el dominio que el maestro tenga de la materia que está impartiendo y el conocimiento de reglas y cuestiones básicas en general, aspectos en los que esta maestra puede trabajar y mejorar. Pero hay todavía cosas mucho más valiosas que unas faltas ortográficas o una concepción teórica errónea, y son los aportes vivenciales, la exploración-aprendizaje y un ambiente positivo y estimulante.

En la parte del aprendizaje exploratorio, se puede hacer mucho más, en especial, con un grupo tan dispuesto y colaborador. De todas maneras, el solo hecho de que los alumnos tengan disposición para participar y estén tan atentos a responder a las intervenciones que su maestra les da, deja ver que existe un buen ambiente en el aula, y que de alguna forma, los niños se sienten motivados y valiosos.

A pesar de esto, se pueden rescatar elementos y prácticas sumamente valiosas que aparecen en las lecciones y revisión de trabajos de la clase. Por ejemplo, cuando se hacen prácticas o ejercicios, sobretodo lo individuales, se suele pedir la participación voluntaria y ordenada de los niños, tanto para dar las respuestas como para corregir o añadir. Esto se hace por lo general de forma oral, aunque en ciertas oportunidades se usa la pizarra.

Por otra parte, es probable, por los comentarios de los niños, que durante las visitas la maestra haya modificado de alguna manera su forma habitual de distribuir el tiempo o los recursos de la clase. Por eso, resultó interesante suponer que, para esta maestra, puede resultar más productivo, constructivo o beneficioso, copiar en la pizarra en lugar de dictar la información.

En otra ocasión, aunque sí se desarrolló una motivación muy abierta, buena y experiencial para introducir un tema nuevo (iban a estudiar qué es narración, y varios niños contaron historias), no se aprovechó el material para que fueran los propios estudiantes quienes extrajeran las conclusiones y compusieran la definición, sino que de la actividad introductoria, se pasó directamente al dictado de conceptos. Aquí se observa la falta de creatividad y seguimiento en actividades de tipo constructivista, pues un ejercicio que estaba resultando sumamente productivo y que estaba motivando a los estudiantes, fue bruscamente cortado para volver al sistema tradicional.

Es importante mencionar que, aunque el tratamiento de contenidos y actividades que se desarrollan en la clase, por lo menos durante las lecciones de español, es altamente pasivo y mecánico, las interacciones, relaciones y el clima del aula, es, por el contrario, de negociación, respeto y retroalimentación. Así, la maestra está abierta a sugerencias, observaciones o correcciones de sus estudiantes, y viceversa.

Otro aspecto que se destaca en la teoría relativa a la mediación pedagógica, es la manera en que los docentes se aprovechan de los estudiantes como recurso, y el uso que se le da al trabajo en conjunto. Muchos autores consideran que es sumamente beneficioso y productivo orientar actividades conjuntas que estimulen la creatividad y la construcción de conocimientos a través del trabajo en equipo, pues esto además, fortalece la motivación y la autonomía, y permite llegar a conclusiones o actividades significativas para los involucrados.

A este respecto, se puede referir nuevamente al hecho de que en muchas oportunidades, en esta clase, es posible lograr interacciones y realizar tareas en forma grupal. Estas actividades, de acuerdo con los niños entrevistados, figuran

entre las más provechosas y relevantes, aunque no siempre los ejercicios asignados les posibilita hacer una verdadera construcción o elaboración mental, pues por lo general, se trata de actividades muy directivas. No obstante, sí hay un buen espacio para el intercambio y la comunicación.

4.2.5 Estrategias para la enseñanza del español

Específicamente en estas observaciones, la atención se fijó en las clases de español. Como ya se ha mencionado, pocas actividades figuran entre lo que podría llamarse activo o experimental, pues más bien, las lecciones operan de manera pasiva y monótona alrededor de los contenidos que se evalúan en las pruebas de sexto año.

La teoría consultada recomienda que las lecciones de español deben servir para diversificar el aula a través del juego, la delegación de responsabilidades, la mediación entre pares, la fabricación de materiales y una organización atractiva del aula. Además, se aboga por la implementación de estrategias metodológicas que conciban estas lecciones como un momento de integración con respecto a otras materias y que además, propicien el desarrollo simultáneo de la lectura, la escritura, la expresión escrita, la expresión oral y todos los temas suplementarios que conlleva el dominio de estas áreas.

Por otra parte, algunos autores señalan la importancia de trabajar en función del concepto de "competencia", pues es lo que en última instancia se quiere desarrollar al darles clases de su lengua materna a un grupo de estudiantes.

Para lograr estos objetivos, se sugieren cantidad de ejercicios de ejecución e invención, en que la creatividad y la interpretación y análisis personal son valorados. Además, se propone la inclusión de espacios y actividades extraclase como parte normal del quehacer pedagógico de esta materia.

En el aula observada las clases de español se restringen, a menudo, a memorizar reglas o sucesos, recordar análisis literarios e interpretativos que alguien hizo previamente y copiar definiciones de conceptos. Rara vez se trabaja en la expresión oral, en la interpretación original de distintos tipos de texto o en la deducción de reglas. No hay muchas actividades extraclase que impliquen experiencias novedosas o participativas, y se concibe la materia como algo aislado de las otras áreas del saber; de hecho, como fragmentada en sí misma, pues los diversos dominios se ven totalmente por separado.

En general, las actividades de español se limitaban a contestar cuestionarios basados en respuestas, análisis o definiciones que antes se les había dado, en recordar reglas, copiar textos o dictados y realizar algunos ejercicios. Sobre los textos leídos, únicamente se limitan a los estipulados por el MEP, y la interpretación de estos debe ser también acorde con lo que los libros editados asumen. Nunca hay oportunidad de que los niños lean cosas que les interese, que propongan textos o que se les lleve algo que tenga que ver con su realidad. Es poco común que se les lleve textos no literarios para su análisis y reflexión, como canciones populares, juegos, anuncios u otros. Estas cuestiones probablemente se deban al énfasis que se pone en cubrir una y otra vez, y por medio del mismo tipo de ejercicio, los contenidos que son evaluados en las pruebas nacionales, lo que deja la sensación de que se sacrificaron muchos ratos de

aprendizaje a favor recalcar conceptos y ejercicios que ayudarían a obtener una alta promoción en el examen nacional.

Pocas veces se incursionó en actividades atractivas o novedosas. Tal vez, la más activa e interesante que fue observada durante estas visitas, fue la introducción narrativa para un tema nuevo, que como ya se dijo, no llegó hasta culminación: la actividad introductoria fue interesante, productiva y entretenida. Poco a poco, los niños empezaron a "soltarse" y contaron historias, cuentos, leyendas o vivencias personales. Fue una actividad de aproximadamente una lección, en la que todo el grupo se vio involucrado. Todos participaron, ya sea contando su historia o escuchando a los demás y haciendo preguntas. En algunas oportunidades también la maestra intervino para hacer alguna pregunta aclaratoria o repetir algo que no todos habían escuchado.

Esta técnica puede mejorarse sustancialmente si desde el principio, se les permite a los niños que, voluntariamente, expongan su parte. Además, si se sientan en círculo (estaban en filas, la mayoría de dos en dos, uno junto a otro, y una fila de tres), todos podrían verse y escucharse mejor, y se reduciría la tensión de pasar al frente, de pie y, adicionalmente, observado por una desconocida (observadora); incluso, contribuiría también con la posición de la maestra, pues su escritorio se ubica en una esquina en la parte de atrás del aula.

Después de una lección de narraciones, la maestra pasó al frente de la clase y les dijo a los estudiantes que en X página de un libro que algunos de los estudiantes tienen, iban a concentrarse. A continuación, todos los niños sacaron sus cuadernos y lápices y la maestra empezó a dictarles la definición y características de la narración, haciendo comentarios adicionales sobre la ortografía de algunas palabras.

Esta parte de la lección pudo también haber sido más participativa, y los propios estudiantes pudieron haber construido las definiciones a partir de la experiencia que acababan de tener con las narraciones. Pudo hacerse por medio de preguntas que resolvieran en grupos o lanzándolas directamente a todo la clase, a la vez que la maestra escribía las características y definiciones de la narración en los mismos términos que los niños utilizan y, finalmente, solo hubiera rellenado lo que quedara pendiente. Esto garantizaría mucho más la retención, comprensión y elaboración de los conceptos, pues la simple copia no queda, ni posibilita que los niños se percaten de que ellos pueden sacar conclusiones y deducir conocimientos a través de sus experiencias.

Estos mismos principios podrán extenderse para ser aplicados a todas las otras actividades que se desarrollaron en la clase observada.

Sí hubo algunas tareas creativas que permitieron que los estudiantes interiorizaran conocimientos, como que cada uno tuviera que hacer su propio periódico con las partes que ellos creían que eran apropiadas. De nuevo, se perdió mucho de la actividad, pues esta no se procesó en forma participativa, sino que de nuevo se recurrió al dictado de definiciones. No obstante, se nota el interés de parte de la docente por mejorar en estos aspectos, pues intenta asignar trabajos de ejecución creativa, como por ejemplo, pedirles que escriban un cuento a partir de una ilustración u organizarlos en grupos para que en el periódico incluyan entrevistas sobre diferentes temas, las cuales, ellos mismos debían hacer.

Se puede decir, por lo anotado anteriormente, que existe mucho potencial que puede orientarse mejor para lograr mayores y más enriquecedores procesos de aprendizaje. En líneas generales, hay buenos intentos por hacer de las

lecciones de español un rato placentero y eficiente. Además, las buenas relaciones en el aula, la actitud de apertura de la docente y la motivación que por sí solo esto genera, hace que los estudiantes tengan interés y deseen participar en lo que se les proponga. Y, adicionalmente, se trabaja en grupos y aprovechando el recurso de pares, lo que le otorga una dosis de beneficio mayor a la resolución de cuestionarios predeterminados, pues la menos los niños pueden discutir entre sí y aclararse dudas mutuamente.

En una ocasión, como parte de la investigación, la observadora desarrolló una actividad lúdica con todo el grupo, enfocada al área de español. Los niños se mostraron contentos, y preguntaron por la próxima vez en que iba a jugar en lugar de recibir clases. Ante esto la maestra aclaró que no solo habían jugado, sino que se había trabajado en la expresión oral, la comprensión de lectura y otras destrezas. Este comentario, expone que la docente tiene claros los principios metodológicos que implican acción y juego, y reconoce su aporte; no obstante, raras veces aplica actividades de este tipo. También, se evidencia la concepción de “clase” y aprendizaje que manejan los niños y el tipo de lección al que están acostumbrados.

Hay mucho espacio para mejorar y hacer las lecciones menos directivas, pero en el ámbito afectivo, que es tal vez el más importante, las cosas funcionan de maravilla, lo que mantiene a los estudiantes tranquilos y motivados.

4.3 Administración del currículo, el tiempo y los recursos de aula

Refiriéndose específicamente a los procesos que se llevan a cabo en el aula, es necesario mencionar la forma en que son administrados el currículo, el tiempo,

el espacio y los recursos. Definitivamente, mucho de lo que se va a mencionar a continuación se proyecta por elementos que ya han sido mencionados, otros, ayudarán a definir mejor el perfil de la clase y a comprender algunos procesos que tienen lugar en un aula.

4.3.1 Organización de aula

Este rasgo está estrechamente ligado al ambiente de aula y en buena medida, con los resultados que se obtengan en determinadas actividades y con el grado de motivación del grupo. El punto se refiere a la distribución de los muebles e implementos del aula y al acomodo de los individuos dentro de las actividades que se desarrollan, así como los elementos decorativos o los rincones en que se trabaja, esto incluye también la existencia d espacios extraclase se empleen con frecuencia para ciertos fines.

Como ya mencionó, el aula es algo estrecha para la cantidad de personas que trabajan en ella. Los niños están sentados, por lo general, de dos en dos o de tres en tres, y casi siempre solo se conserva una fila individual. Cada semana los niños cambian de asiento, y es la maestra quien designa quién se sienta con quién y dónde.

Esta posición facilita las interacciones entre los estudiantes, permite economizar tiempo y evitar el desorden o ruido en caso de que haya que moverse para realizar trabajos en grupo y, por el constante cambio de asiento y de compañeros de trabajo, es también una eficiente técnica para asegurarse de que las relaciones interpersonales y la comunicación entre todos los miembros del grupo sea estrecha. Además, libera un poco de espacio, que es algo bastante bueno si se considera lo reducido del aula.

El escritorio de la maestra está en una esquina, en la parte de atrás del aula, esto le permite visualizar a todo el grupo cuando está revisando algún trabajo u ocupada en cualquier otra labor. La pizarra está ubicada la frente y en el centro de la clase. Las paredes carecen de material didáctico o de trabajos que hayan sido elaborados por los estudiantes; tampoco hay materiales que sean intelectualmente estimulantes o elementos motivacionales.

Otro detalle es que constantemente la maestra conversa con sus estudiantes de cuestiones personales y de anécdotas o problemas, esto es más frecuente con los niños que tiene alrededor de su escritorio, y debido al cambio constante, cada semana estos niños son diferentes, así que la comunicación y cercanía con el grupo es equilibrada y pareja.

Lamentablemente, casi nunca la organización del aula permite tener discusiones en las que todo el grupo participe cara a cara, pero sí hay un constante intercambio que facilita los procesos de comunicación y sostiene la confianza.

Entre los autores consultados en la parte teórica de este apartado, se destaca el hecho de el uso que se le dé al espacio en el aula, puede incluso obstaculizar o facilitar la comunicación. Comenzando porque la posición o lejanía puede dificultar que todos sean escuchados o que todos tengan acceso (visión) a los materiales o recursos que se van a utilizar. Un detalle que se menciona entre la literatura consultada, es la importancia de considerar el espacio ajena a la hora de organizar el salón de clase, y tener el cuidado de respetarlo durante el desarrollo de actividades. En este sentido, en la clase observada, se aprecia un buen manejo de estos elementos, ya que la docente casi siempre tiene el cuidado de mantener el respeto hacia sus alumnos tanto física como verbalmente.

También, varias autoras consultadas recalcan la importancia de crear espacios o rincones educativos especiales dentro del salón de clase, o bien, recursos adicionales que se empleen habitualmente como parte de las actividades escolares. En este caso, el único espacio extra de uso cotidiano, es la entrada de la clase, donde los niños que no han terminado de comerse algo grande después del recreo esperan para entrar. Por su parte, no existe ningún centro o rincón ni en la clase ni en la escuela, sea para tiempo libre o para estimular la creatividad o el interés por algún área.

Sobre la interferencia que debe evitarse en la distribución del espacio, se destaca el desplazamiento de los niños, tanto visual como físico. En la medida de lo posible, esto se acata en la clase analizada, aunque lo reducido del espacio ya en sí representa un obstáculo.

En cuanto a lo que es la decoración del salón, se ve que no ha habido un cuidado especial por seleccionar el color de las paredes, el tipo de cortinas u otros elementos, y que esto obedece a una cuestión económica más bien. Sin embargo, tampoco hay plantas ni cosas naturales, tampoco se emplean los olores (lo que de por sí sería difícil porque hay estudiantes que padecen de alergias) ni la música como estímulo.

Sobre este aspecto, los niños entrevistados dicen que el aula es fea, y que no los motiva, pero que ya se han acostumbrado. Les gustaría más luz y más campo para moverse.

4.3.2 Distribución del tiempo

Relativo a este indicador, la teoría consultada menciona que es imprescindible que dentro de la planificación cotidiana que se realiza, el docente

aparte un espacio para programar y reflexionar sobre el uso del tiempo, ya que una mala planificación de este asunto puede hacer que las actividades avancen demasiado rápido o demasiado lento, o bien, puede hacer que se pierdan minutos y horas en cuestiones poco relevantes o en regaños y situaciones que terminan por afectar la motivación, el ritmo de aprendizaje y la autoestima de los estudiantes.

Si bien es cierto, en el ámbito escolar son comunes las interrupciones y los atrasos por cuestiones fuera del control y programación de los docentes, como la constante llegada de circulares, personas que llegan al aula y hasta el teléfono celular del docente. Estas intervenciones inciden en forma negativa en el desarrollo de la clase y en la evolución de los procesos de aprendizaje, pues hay rupturas en el ritmo las actividades y se propician momentos para la indisciplina y la desmotivación de los niños. Por ello, algunas investigadoras proponen que el docente planee estrategias para cubrir estos baches y planes de acción para que los niños más rápidos inviertan su tiempo en otras actividades productivas o en ayudar a los niños más rezagados.

Al respecto, en el aula observada, no existe una adecuada planificación del tiempo o de actividades remediales en este sentido, lo que supone un campo en el que trabajar y mejorar. Por lo general, ante las interrupciones, que son bastante frecuentes, los niños se distraen y se ponen a conversar, se levantan o se pierden. En algunos casos, cuando la actividad es interesante y están motivados, continúan trabajando sin problema, pero generalmente hay más bullicio y distracción. Otro factor que no se toma en consideración en esta clase, son los distintos ritmos de trabajo; por ello, siempre se ven niños aburridos porque se han adelantado o niños preocupados y apurados porque van atrás.

Por otra parte, la literatura enfocada en el tema, recomienda a los educadores reflexionar sobre el tiempo que invierten en sermones o regaños, pues esto fomenta valores negativos, desmotiva a los niños y hace que se pierda tiempo valioso que podría usarse en cuestiones constructivas. En cuanto a esto, los niños entrevistados aseguran que una situación parecida suele ocurrir en su clase, y que es habitual, y casi diario, unos 20 minutos de sermón o regaño, hasta por anticipado, de parte de su maestra.

No obstante, también se pudo constatar que en esta sección se emplea tiempo de calidad para propiciar conversaciones con y entre los niños, para abrir y mantener canales de comunicación y empatía y para mostrarles a sus estudiantes el interés real que la docente tiene por ellos. En cuanto a esto, sobre las conversaciones que desarrollan con la gente de su clase, la mayoría de los niños con quienes se conversó, indicó que con su maestra, casi siempre conversan de cosas relativas a su rendimiento académico y actividades escolares. Sin embargo, durante las visitas a esta aula, se comprobó que los temas son mucho más diversos, e incluyen experiencias, expectativas, familia, actividades y preferencias.

Con los compañeros, prácticamente señalaron que conversaban sobre todos los temas posibles para un niño de esta edad. Sobre esto, quiero hacer mención de que, en mis observaciones, pude notar cómo entre los niños, una buena parte de las conversaciones tiene que ver con anécdotas y cosas que involucran a su familia, lo que hace suponer que la mayoría tiene buenas relaciones familiares, cosa que también la maestra del grupo destacó.

En fin, en este grupo, parece que se desarrolla un ambiente agradable y armonioso que contribuye a generar una clase participativa y llena de motivación, cosa que es probable que también tenga que ver con las relaciones y situación

extraescolar de los niños, y que muestra que parte del tiempo es invertido en forma positiva y provechosa.

Todo esto es sumamente importante si se toma en cuenta que la presencia de este tipo de diálogo, disminuye la indisciplina, pues disminuye el aburrimiento, la monotonía, la baja autoestima, las malas relaciones interpersonales, el estrés y la falta de actividad física.

De esta manera, invertir tiempo en la aplicación de estrategias metodológicas novedosas y democráticas y en el diálogo constante y abierto, facilita un ambiente de clase agradable y productivo, y garantiza el aprovechamiento del tiempo escolar.

4.3.3 Desplazamiento de la docente en el aula

Sobre este aspecto, la teoría consultada asegura que es un elemento tan importante como cualquier otro en la dinámica de clase y en los resultados que se obtengan tras la aplicación de determinada estrategia. Se dice también, que este componente va ligado a la planificación y organización didáctica, pues una maestra que llegue a todos a los rincones de su salón de clase, podrá estar más empapada e inmiscuida en lo que está pasando. Los desplazamientos del docente le permiten tener acceso a importantes procesos, así como a obtener información relevante y hacer intervenciones oportunas. Además, la literatura afirma que un docente que se mueva por su salón continuamente, mantiene más controlado a su grupo y enfrenta menos problemas de disciplina.

A pesar de esto, es importante y necesario que el maestro haga sus movimientos con un objetivo consciente y claro, y no sólo por hacerlos o por hacer sentir su autoridad.

En el aula visitada, la mayor parte de las interacciones ocurren desde el escritorio de la docente. En parte, porque al ser un aula pequeña no es difícil que todos puedan escucharse y hablar, y también, porque al rotar a los niños de asiento, la maestra se está asegurando de tener contacto directo con todos en algún momento.

La docente en cuestión, de vez en cuando se levanta para pasar por los pupitres cuando los niños realizan trabajo grupal, pero por lo general, ella está ocupada revisando documentos o tareas, y son los niños quienes se le acercan para pedirle asesoría o hacerle consultas. En ocasiones, se levanta solo hasta la puerta, para desde allí, observar la clase. También, se pone de pie y camina un poco de un lado a otro del salón cuando está dictando, y por supuesto, cuando está copiando texto en la pizarra. Cuando dicta, a menudo va a la pizarra para escribir algún término o corroborar la ortografía. Algunas veces, cuando se revisa trabajo en la pizarra, se coloca atrás, de pie, en el centro del clase.

A pesar de que no hay grandes problemas en cuanto al desplazamiento de la docente, todavía se podría mejorar un poco, y hacer de esta práctica algo más habitual y consistente.

4.3.4 Recursos utilizados

Sobre este indicador, los autores referidos señalan la importancia de darle un enfoque original a cualquier implemento, material o recurso del aula y de la escuela, lo cual, ciertamente, implica una buena dosis de creatividad y esfuerzo.

Este aspecto, como todo lo mencionado en el presente apartado, requiere de cuidadosa planificación, pues es un factor que debe considerarse como parte integral del proceso de enseñanza. Esto, además, debe ligarse a una

comprensión y conocimiento total del material y del contexto en que será aplicado, pues es necesario que el material sea relevante y significativo para los alumnos, que son quienes, en última instancia, trabajan con él.

En la clase observada, pocos son los materiales adicionales que se emplean. Prácticamente, las clases utilizan la pizarra y la tiza solamente, y en la forma más convencional: copiar y transcribir. A veces, se usa para aclarar términos y recalcar la ortografía. También, en ocasiones se realizan, durante las clases de español, correcciones a ejercicios en la pizarra, lo que es una muy buena y estimulante actividad, sobretodo si se permite la participación voluntaria.

Por lo menos durante las visitas hechas, no se usaron recursos como láminas, música, trabajos anteriores, fotografías o espacios fuera del aula. Esto evidencia que hay un uso muy pobre de recursos didácticos, y que un área a enriquecer y dinamizar es esta. Sin embargo, es importante destacar que un material y recurso constante en esta sección, es la ayuda entre compañeros y el trabajo en conjunto, lo que implementa valiosos procesos de integración, socialización y aprendizaje.

Como ejemplo de este punto, se puede mencionar una de las clases observadas que estuvo entre las más pasivas, aburridas y carentes de producción fue cuando se tocó el tema de "Reglas ortográficas", planteado en los programas de estudio. Si bien es cierto, esta es de por sí una unidad de estudio aburrida, mecánica y memorística, pero se puede organizar el trabajo para que tenga algo de dinámico y para por lo menos, asegurarse de que los niños van a recordar cómo se escriben determinadas palabras, y no que memoricen definiciones largas y complicadas llenas de ejemplos rarísimos cuyo significado desconocen.

Por otra parte, en este caso, el trabajo en equipo, fuente de pensamiento, debate y más amplia comprensión, fue reducido y eliminado, con lo que también se eliminó la posibilidad de exploración y de que los niños aprehendieran algo de lo que se copió ese día.

Algunos de los ejercicios que aparecían en las fotocopias, eran entretenidos y estimulaban un poco más al pensamiento y procesamiento de la información; desgraciadamente, este recurso no se explotó de la manera adecuada, permitiéndoles la comparación de resultados, indagando sobre el porqué de tal o cuál respuesta u ofreciéndoles cuestionamientos alternos durante la revisión de las prácticas. Además, como introducción, hubiera sido bueno llevar una lista de palabras conocidas por los niños, escritas algunas con "v" y otras con "b", preguntarles acerca de sus semejanzas y diferencias y permitirles tiempo para que, en grupo o parejas, razonaran sobre las reglas que regían el uso de una u otra letra; así, luego se hubieran compartido las conclusiones y ellos mismos hubieran "redactado" y descubierto varias reglas; por supuesto, la maestra hubiera tenido que rellenar lo que faltara.

De nuevo, por lo observado en esta visita, puedo concluir que durante las lecciones de español que se desarrollan en este grupo, no se vivencian actividades verdaderamente exploratorias ni constructivas, y que en general, se aplica una dinámica muy conductista, matizada de vez en cuando por una actividad dinámica y divertida, pero cuyo fondo, no implica la práctica de una concepción realmente constructivista, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje, como tal, no se elaboró.

Por su parte, algunas investigaciones se concentran en el uso del libro de texto como material de clase. Sobre esto, se enfatiza el hecho de que el libro no

debe convertirse en el centro absoluto de la clase, ni en un instrumento al que haya que referirse como verdad absoluta, como folleto para transcribir o como una cosa que hay que usar por usar. En esta clase, al igual que con el resto de material que se emplea, es importante planear mejor cuál es el papel del libro, se está usando como eje central para dictar definiciones y para resolver ejercicios, muy parecidos, una y otra vez. El libro debe usarse pensando en que el papel del niño sea significativo, activo y diferente.

Asimismo, es importante que en esta clase se incorporen espacios externos como recursos para enriquecer los procesos y para generar discusiones; también, es necesario que se creen espacios para la exposición de materiales y que tanto la pizarra como las paredes se conviertan en un lugar para la construcción, realizando juegos, adivinanzas, preparación de comidas, realización de una manualidad, competencias y otras acciones divertidas y prácticas que impliquen un objetivo de aprendizaje. Por supuesto, con los propios útiles escolares que llevan los niños, se puede acceder a estrategias y actividades que van más allá de hacer una ilustración o pintar una figura; a partir de los recursos que cada niño tiene, se puede recurrir al franelógrafo, el acordeón, cartas, títeres, teatro y otros.

4.3.5 Planeamiento

La teoría consultada ve en este elemento una de las más valiosas herramientas para lograr el éxito en la aplicación de estrategias y en la administración curricular.

Como ya se ha venido esbozando, casi todos los elementos que le competen a esta categoría, van estrechamente ligados al tipo de planeamiento que se realice y a la cantidad de variables que se consideren para decidir cuál

actividad, estrategia o metodología aplicar. Para las investigadoras consultadas, es sumamente importante la definición de objetivos y el tener en claro las metas del aprendizaje que se persigue, pues consideran que la coherencia entre el propósito planteado, la evaluación que se desarrolle y las dinámicas implementadas en la clase. Además, es necesario que dichos objetivos sean compartidos con los alumnos, pues así, las expectativas serán las mismas para unos y otros. Otra parte que se destaca, es que se planifiquen clases con un apropiado inicio, enlace con el tema previo, desarrollo atractivo y un cierre o conclusión significativa y participativa. También, se llama la atención al hecho de que programar ciertas actividades o tiempos que den cabida a la atención individual, es una técnica valiosa y productiva.

Así, un buen planeamiento debe considerar los conocimientos y experiencias previas de los participantes, así como el tiempo real con que se cuenta para desarrollar la sesión, las necesidades inmediatas de los estudiantes y los imprevistos o incidentes que pudieran darse durante el desenvolvimiento de este plan.

Por último, se recalca la necesidad de considerar las opiniones, sugerencias e intereses de los alumnos, para lo cual, deben abrirse espacios de análisis y retroalimentación.

En el aula observada, por lo general, no se daba un buen inicio o motivación de entrada a los temas nuevos, ni se realizaba nunca un cierre o conclusión apropiada, y muy rara vez, un enlace con cuestiones estudiadas previamente. Esto hace suponer que el plan se restringe únicamente a anotar una serie de contenidos, calcularlos en el tiempo y conseguir material de apoyo para las actividades.

Por lo menos en las sesiones observadas, no se abrió un espacio para que los niños expresaran sus comentarios relativos a una actividad o manifestaran sus intereses o inquietudes. Cuando estas situaciones se deban, era más bien porque los niños, en forma espontánea, acudían a la docente para manifestarse. No existen tampoco espacios para la atención individual, y por lo general no se da integración entre materias o diversos contenidos.

A respecto, algunos de los niños entrevistados dijeron que no creen que la profesora planee bien sus clases, pues siempre anda perdida, no sabe por dónde quedaron o tiene que pedirle a alguien el cuaderno o libro para cerciorarse de lo último que se hizo. Además, no hay un seguimiento claro de objetivos de producción, y parece que la única gran meta es ganar el examen del MEP, independientemente de los aprendizajes o experiencias construidas.

En este aspecto, también por lo que se concluye en los puntos anteriores, queda manifiesto que hay lugar para trabajar y mejorar ampliamente en cuanto a la planificación y revisión de todo el quehacer pedagógico que se desarrolla en el aula.

4.3.6 Control en el aula y evaluación

Sobre este aspecto, la teoría consultada se divide en dos secciones: las formas, técnicas y estrategias que se emplean en el aula como mecanismo regulador para la disciplina, y la manera en se efectúa la medición y evaluación.

En lo que respecta al manejo y control de la disciplina, los autores consultados abogan por una suerte de acuerdo, en el que ambas partes fijen reglas basadas en el respeto y en el que todos se comprometan a seguirlo. Se menciona la interiorización de mecanismos reguladores y el mantenimiento de un ambiente

propicio para el trabajo, gracias a la propia gestión de los estudiantes y al interés y motivación que estos sienten en el aula, lo cual, evita que se aburran y busquen cómo provocar disturbios. Muy ligado a esto va el ambiente de aula y los valores que se fomenten en el salón de clase, pues un adecuado manejo de estos factores, favorece el respeto, la autoestima y el interés.

Por supuesto, la mejor técnica para el control de la disciplina, es generar actividades participativas y constructivas, que permitan la libre expresión y el movimiento. A todas luces, la literatura condena la pedagogía del regaño y la violencia verbal y gestual como formas cotidianas a la vivencia escolar.

En la clase estudiada, como ya se ha mencionado, impera un clima agradable y de buenas relaciones interpersonales. Los estudiantes sienten que el interés de su maestra es genuino y retribuyen ese gesto procurando mantenerse ocupados en su trabajo. Además, aún cuando las actividades propuestas no sean en sí activas o novedosas, la docente permite que los estudiantes que lo deseen se manifiesten o realicen cambios a las actividades originales, por ello, los niños sienten confianza y se esfuerzan por cubrir los objetivos.

No obstante, varios niños aseguran que el sermón siempre está presente, que es una cosa de rutina y que se les regaña por adelantado. Además, dicen que muchas veces se aburren en las clases y que las actividades por lo general son las mismas, no solo en español, sino también en otras materias. Este elemento es el que podría estar generando distracciones o desorden, o bien, apatía por ciertos trabajos o materias.

En una oportunidad, por ejemplo, la maestra comenzó la clase con un regaño tipo advertencia: -. . .Vamos a terminar, en grupos, los ejercicios del libro; desde

la página 24. A ver, rapidito, acomódense, no hagan desorden. Yo voy a revisar otra cosa. . ."

Así, los niños se agruparon de tres en tres, más o menos como estaban sentados. Una de las niñas le preguntó a su maestra si podía sentarse, con su grupo, en otro lugar; ella recibió el permiso: se sentaron en el suelo a la par de la pizarra.

La maestra se levanta y camina un poco entre las filas o grupos de estudiantes. Un niño que ha estado bostezando dice: -. . .Profe, ¡qué sueño!. . ." La maestra los ignora. Sigue su recorrido. Se recuesta al final de la clase, contra una de las paredes, y habla por un momento con los niños que tiene más cerca. Camina y llega a conversar con los dos que no están haciendo nada. Les pregunta algo sobre el campamento (al que ella también asistió). Vuelve a su escritorio y empieza a acomodar cosas. Ve el reloj. Ella también se ve cansada.

Este es un cuadro típico del manejo de aula y el "control" que se ejerce en la sección. Como queda claro, no es habitual el regaño agudo o la gritería. Hay comprensión de parte de la maestra, pues fue sensible a las inquietudes y el estado físico y anímico de sus estudiantes durante ese día.

Por otra parte, en lo que toca a la evaluación, los autores destacan las bondades de un seguimiento constructivo, basado en la retroalimentación y autoevaluación, cuyo objetivo sea detectar insuficiencias o completar vacíos experimentales donde haga falta, y no medir hitlerianamente la buena memoria de los alumnos. Desafortunadamente, en esta clase se siguen modelos muy conductistas, pasivos y mecánicos en la evaluación, y más que esto, lo que se da es una cuantificación de datos recordados, y no un proceso enriquecedor que le permita al estudiante superarse. Además, la evaluación diagnóstica es escasa y

superficial. No hay un proceso significativo en la evaluación, ni nada en ella que motive a los estudiantes a superarse.

4.4 Características de los estudiantes que inciden en sus procesos de aprendizaje

Para concluir, se hace referencia a las características de los estudiantes que repercuten en su rendimiento, su motivación y la dinámica misma de la clase. Estos rasgos van desde los valores y aptitudes personales, hasta los estilos de aprendizaje, las relaciones del grupo y el contexto socioeconómico de los niños.

4.4.1 Características personales: valores y aptitudes

La teoría consultada hace hincapié en la atención y cuidado que debe tener todo docente a la hora de tratar con su grupo, pues cada uno de los individuos que lo conforman procede de un ambiente único, que le otorga vivencias y expectativas que lo diferencian del resto, y además, la herencia genética, la autoestima, la motivación intrínseca y las creencias de cada cual, hacen que cada persona que esté en un salón de clase, imprima su sello personal y único.

Por otro lado, la literatura consultada enfatiza la importancia de que el docente conozca bien a su grupo y se preocupe por conocer y reconocer cuestiones, inquietudes y destrezas específicas en cada estudiante. Para esto, es vital que se haya realizado un diagnóstico previo, y sobretodo, hace falta mucha disposición y dedicación del maestro.

En la clase observada, se puede apreciar, a través de las relaciones y la comunicación que la docente ha establecido con sus alumnos, que se identifican y destacan las vivencias, intereses y valores personales de todos los niños del

grupo. La docente de esta clase, ha dedicado tiempo y esfuerzo en detectar y reconocer las aptitudes de sus niños, y eso ellos se lo retribuyen a través del respeto y la motivación.

Un detalle de esta clase, en el que claramente se puede apreciar la diversidad y la tolerancia, es que existen niños de distintas religiones, diversas procedencias, diferentes niveles económicos, variadas etnias y los más diversos antecedentes.

A pesar de esto, y de que en algún momento incluso hubo padres de familia que trataron de transmitirles sus prejuicios étnicos, religiosos, sociales o raciales a sus hijos, la docente del grupo supo mantenerse firme y orientar debidamente la situación, propiciando un ambiente de igualdad, amistad y tolerancia en el aula.

No obstante, en varias oportunidades se pudo apreciar que la maestra no explotó a cabalidad, como parte de la clase o como introducción a algún tema, narraciones o anécdotas contadas por los estudiantes, como en cierta ocasión en que una de las niñas habló sobre su vida en el campo.

4.4.2 Características individuales: habilidades, ritmo y estilo de aprendizaje

Muy ligado al punto anterior, es necesario dedicar un apartado a las características individuales de los estudiantes que tocan directamente su desarrollo en la vida escolar.

Al respecto, autores consultados mantienen la idea de abrir espacios para la atención individualizada y actividades que les permitan a los estudiantes distenderse de acuerdo con sus intereses, velocidad, destrezas y estilos de aprendizaje. Esto implica que el planeamiento debe ser lo suficientemente minucioso y detallado como para incluir actividades que comprendan todos los

estilos de aprendizaje que se encuentren en el aula, y actividades adicionales en las que se puedan ocupar los más rápidos. Por ello, algunas autoras destacan al selección de materiales y recursos como fundamental para el éxito en este proceso.

Desde luego, el niño debe tener cierto grado de libertad para decidir, al menos de vez en cuando, con cuáles materiales interactuar o qué proyecto desarrollar. Además, se debe contar con un buen diagnóstico que permita de antemano saber el tipo de dinámicas, cambios o actividades remediales u opcionales con se va a trabajar.

En el grupo observado, pocas veces se dio el espacio para que los niños escogieran entre actividades o juegos; tampoco se contaba con rincones ni con un plan remedial para mantener interesados en acciones productivas a los niños que son más rápidos ni se seguían estrategias de solución para los más lentos. Por lo general, en medio de una actividad, había niños que terminaban muy rápido y se aburrían de no hacer nada, y por lo menos dos o tres niños que siempre estaban regazados, uno de ellos, el más lento, muchas veces incluso dejaba los ejercicios sin terminar o buscaba la forma de copiárselos a un compañero. Estas situaciones van en detrimento de la autoestima de los niños más lentos, y a la vez, perjudica la motivación de los más veloces, por lo que es urgente una revisión de la planificación y las técnicas manejadas en este sentido.

Otro aspecto que debe estudiarse y mejorarse en esta clase, es que las actividades, en al menos un 80% de las situaciones, tanto dentro como fuera de la clase, eran muy similares y monótonas, por lo que los niños entrevistados manifestaron su frustración y aburrimiento. Sin duda, el mantener más o menos el mismo tipo de estrategia y estructura en el aula, no contribuye en nada a

satisfacer los diversos estilos de aprendizaje, ni permite la posibilidad de que surjan talentos diferentes.

4.4.3 Interacciones en el aula

Mucho ha hablado la teoría sobre la relevancia de las interacciones que los pares y estos con su maestro, mantienen en el aula. Se dice, por ejemplo, que estas favorecen en buena medida los procesos de aprendizaje en la medida en que exista comunicación afectiva y efectiva, y e mucho mayor grado, estimulando la motivación y autoestima, si estas se basan fundamentalmente en relaciones de tipo horizontal, enmarcadas por el respeto y la armonía.

Si por el contrario, existe presión, miedo o antipatía, el desarrollo de las actividades se verá truncado, habrá más situaciones de rebeldía y menos deseos de integrarse al aula y sus actividades. Por otra parte, las buenas relaciones facilitan incluso procesos de cooperación y tutoría, pues los propios estudiantes funcionan como recurso, permitiendo que los compañeros de clase compartan puntos de vista, analicen sus argumentos, debatan o fabriquen hipótesis. Así, reforzar el trabajo colaborativo, permite que se gesten importantes procesos para el desarrollo mental y social, pues al lado de los beneficios intelectuales, se enriquecen la autoestima, las relaciones sociales, el intercambio y la convivencia.

En este sentido, se puede decir que el grupo al que pertenecen los estudiantes de una clase, es también un grupo mediatizador de procesos de desarrollo y enriquecimiento cognoscitivo y personal.

En el caso de la sección observada para este trabajo, constantemente se pudo apreciar el contacto espontáneo, sincero y ameno entre los niños del grupo y entre estos y su maestra. Por lo común, los estudiantes comparten entre sí, se ayudan,

conversan, juegan y se comunican. Igualmente, no tienen ningún temor o pena de acercarse a su maestra, sea para confiarle situaciones personales o para hacerle preguntas relativas a la materia vista en clase. Así, en una amplia medida se puede afirmar que las relaciones que se vivencian en esta clase son de tipo horizontal, y salvo algunas excepciones, la comunicación y el respeto son la norma.

Probablemente, el hecho de que se mantengan buenas relaciones interpersonales y el agradable ambiente de la clase, influyen mucho en que los niños se sientan motivados y participen de todas las actividades, aún cuando sean mecánicas y repetitivas o cuando, como ellos mismos lo mencionaron, se aburran. Sin embargo, son raras las situaciones de rebeldía, y casi todos cumplen con sus tareas y asignaciones.

Una cuestión que favorece bastante que todos los niños se relacionen con todos, es el hecho de que periódicamente la maestra los cambia de asiento, y por lo general, los acomoda de dos en dos o de tres en tres, facilitando la comunicación y el intercambio. Además, muchas de las actividades, aún cuando sean repetitivas, se realizan en grupo, lo que permite que se desarrollen importantes procesos de negociación y discusión. Otro factor que repercute positivamente en la interacción de aula, es el hecho de que la maestra no es una obsesiva del silencio, y permite espacios para la conversación y el intercambio.

Un asunto interesante es que, entre todos los niños que integran esta sección, solamente hay uno que es señalado por sus compañeros, muchas veces dejado a un lado y además, marcado por ser el único con adecuación curricular. En todas las entrevistas, tanto los estudiantes como la maestra, hablaron largo y tendido sobre este muchachito. Al parecer, es mucho más inmaduro que el resto de sus

compañeros, y a eso se añade sus movimientos torpes y su falta de atención. Constantemente, la docente trata de integrarlo a los juegos y quehaceres del aula, pero es evidente que los compañeros lo eviten y que lo consideran "tonto". Incluso, la mamá de este niño sabe de la situación, y sostiene que su hijo no tiene amigos en el aula.

Este es un caso difícil de manejar, y aunque la docente procura incorporarlo al grupo y tomarlo en consideración, muchas veces su atención sobre él es excesiva, o resulta evidente que se ha quedado rezagado, por lo que todavía hay que trabajar y capacitarse en torno al manejo de casos como este, pues, inconscientemente, se le está marcando como diferente y señalando como especial, lo que hace que los otros niños interioricen que su conducta de exclusión es justificada.

Por lo demás, como ya se mencionó, existen afables y recíprocas relaciones de trabajo, y frecuentemente hay oportunidad para que los niños discutan sobre el trabajo que realizan.

Al respecto, un ejemplo de lo que pasa en una sesión típica en esta clase: Los estudiantes se acomodaron en grupos y empezaron a resolver y revisar las prácticas del libro. Aunque estaban juntos, trabajando y consultándose entre sí, la actividad fue bastante pasiva y sin dirección o guía de ningún tipo por parte de la docente.

Durante el transcurso de esta actividad, los niños se mantuvieron conversando, algunas veces muy animadamente, y casi siempre refiriéndose a cosas que pasaron durante el retiro (actividad en la participó el grupo). Incluso, en algunas ocasiones, incluyeron a la maestra mediante alguna pregunta, en partes de su conversación.

En uno de los grupos, casualmente, quedaron trabajando juntos los dos niños que la maestra ha señalado como problemáticos: uno por su hiperactividad y otro por sus dificultades de aprendizaje (este último luce aburrido en la clase, se apoya las manos en la barbilla y se restriega los ojos. No parece interesado en lo que están trabajando).

Esta vez, el grupo era más pequeño que de costumbre: solo había 26 estudiantes; los otros cuatro se encontraban enfermos después del viaje.

Todo el grupo está trabajando de manera independiente. Hay un grupito de tres niños sentados en el suelo, y otro (el grupo de los dos niños "problema"), en donde dos estudiantes están en el suelo y uno en su silla, lo cual, le provoca un apostura incómoda, y probablemente, lo aleja de la conversación de sus compañeros; tal vez de ahí provenga su aburrimiento.

Solo en uno de los grupos, los dos niños no están haciendo nada, se ven aburridos. A veces comienzan a hablar y se ríen.

A medida que las conversaciones se ponen interesantes, el volumen aumenta. La maestra hace "sonidos" que indican "¡silencio!". La maestra está revisando algo: facturas o papeles de este tipo.

El ambiente está tranquilo. Se escuchan murmullos. Se intercalan las conversaciones.

Parece, que solo 15 o 20 minutos después de haber empezado la actividad, algunos ya están comparando sus respuestas.

Una cosa observada en esta oportunidad es que hay, pegados sobre un mueble, cuatro sobres de manila, cada uno con el nombre de una materia. Cuando alguno de los niños falta, y se les ha entregado algún material

fotocopiado, ellos saben que deben buscarlo en los sobres. Es responsabilidad del que estuvo ausente, buscar lo que se perdió.

Dos niños tienen un pequeño trofeo en la mano. Están hablando algo sobre eso, cuando uno de ellos pregunta: "-. . .Profe, ¿usted no participa en al rifa del trofeo? . . ."

Uno de los grupos, el único que era de cuatro integrantes, se separa en dos. Por algún motivo, los cuatro no quieren seguir trabajando juntos. Cambian de posición y continúan con su trabajo.

Una estudiante le pregunta a la maestra por el significado de algunos términos. Ella les explica las definiciones.

Algunos grupos se desordenan un poco más. Solo recibe una llamada de atención uno de los grupos: "-. . . Fulana, ¿qué pasa? ¿qué es la fiesta? . . ."

Siguen las conversaciones sobre el viaje: "-. . .Profe, ¿usted vio un pájaro carpintero? Esta es una pregunta que sale de la nada.

"-. . .Profe, estoy con sueño . . .". "-. . .¿Está cansada profe? . . ."- . . .Sí, es que yo tenía que estar aquí desde las 7 hoy. . . " Sube un poquito el volumen, y otra llamada de atención: "-. . . Mengano, en lo que está. . ."

En el grupo de el niño que recibe adecuación, están hablando sobre el campamento; él se sonríe pero no participa de la conversación. Hay un grupo de tres que se ve muy concentrado en su trabajo. Un grupo se queja de que uno de sus compañeros no les está ayudando a terminar: "-. . .Profe, Sutano solo estar hablando con Fulano . . ."

La maestra está en su escritorio leyendo algo. De pronto, ve el reloj y les dice:

"-. . . Bueno, vamos a quedar hasta aquí. Traten de no hacer comentarios sobre el campamento durante la lección de inglés. . ." No hay cierre, revisión ni integración de las actividades con ninguna otra práctica o experiencia.

En esta clase, de nuevo se ven las buenas relaciones que existen entre el grupo y entre este y su maestra; cosa que se nota también por las conversaciones informales que mantuvieron con ella sobre el viaje, y por el hecho mismo de que ella haya ido al campamento y hubiera participado de las actividades y juegos con su grupo. Existe un buen nivel de confianza y respeto.

Aunque la actividad era en extremo pasiva y hasta aburrida, los niños podían conversar, no sólo del trabajo, sino de la experiencia de su viaje. Además, tenían la libertad de acomodarse y sentarse donde quisieran para realizar la tarea. Eso muestra que ellos saben y sienten libertad para hacer ciertas cosas y tomar decisiones.

Posiblemente, una de las razones por las que esta actividad se realizó de forma tan lenta y pasiva, fue el cansancio de los niños y la maestra por el viaje. Esta clase fue más bien algo así como "mata tiempo".

Una cosa muy positiva, es que ese mismo día, cuando entraron a clase, los niños tuvieron un espacio para hablar y compartir sus experiencias y sentimientos acerca del campamento, lo cual sin duda es muy productivo, y fortalece las relaciones humanas del grupo.

De nuevo, fijándose en la situación del niño que constantemente es señalado por sus compañeros y maestra como inmaduro, se puede apreciar que está un poco aparte del grupo (aunque la maestra dice que el campamento también sirvió para integrarlo a él), y la situación, así como el tipo de actividad que se realizó en esta oportunidad, ni lo motivan ni lo activan; seguramente, él siente su condición

de "diferente", y por sí mismo, a veces hace cosas que lo alejan de sus compañeros (como quedarse sentado en su silla cuando el resto de su grupito estaba en el piso).

Por otra parte, dos de los niños entrevistados dijeron que les gusta el trabajo en grupo, pero que no lo hacen muy a menudo. Señalaron que pueden compartir opiniones y comparar sus diferencias. También, dijeron que pueden aprender tanto de un adulto como de sus compañeros.

Evidentemente, la posición del grupo y las actividades comunicativas que se realizan, han surtido un buen efecto en las relaciones y en el aprendizaje y motivación del grupo; no obstante, hay que trabajar en cuanto a la integración y tratamiento de niños con alguna NEE.

4.4.4 Contexto socioeconómico y familiar

Finalmente, como un elemento importantísimo en el rumbo específico y particular y en la efectividad que la conducción de un grupo y los procesos de aprendizaje tomen, se representa en el contexto socioeconómico y familiar de cada niño.

Autores consultados recalcan la necesidad de considerar como parte del planeamiento, el contexto cultural y económico de los niños que conforman el grupo, e incluso, añadir ejemplos específicos o casos que reflejen situaciones o vivencias muy similares a las de los niños del salón, ojalá, retomando cosas, problemas, conflictos o anécdotas en que el grupo entero se vio implicado. Esto para asegurarse de que actividades y temas tienen un enfoque significativo y estimulante para los niños.

Por otra parte, se llama la atención a los materiales, acciones y recursos, pues todos estos deberían estar debidamente adecuados al lugar y actividades de la comunidad. Entre otras cosas, la teoría destaca considerar como parte del planificación, si existe en el aula niños cuyos padres son de otra nacionalidad, niños extranjeros, emigrantes del campo u otras situaciones culturales importantes.

Referido al grupo observado, pocas veces se hizo alusión a características propias del entorno o realidad de los niños. Solo en un par de ocasiones se pudo observar una motivación y una tarea que pudieran resultar estimulantes, relevantes y significativas para el grupo, pero en general, las acciones se desarrollan independientemente del contexto y desvinculadas de la cotidianidad de los estudiantes, lo cual, no facilita los procesos de motivación y comprensión interactiva con el material y el medio.

Por su parte, la literatura hace mención a la importancia de la familia y las relaciones armónicas que en ella existan como un elemento indispensable en el desarrollo saludable de los procesos de aprendizaje. Asimismo, una adecuada motivación y unas claras y realistas expectativas del núcleo familiar, propician confianza y tranquilidad en los niños, y deseos sanos de superación y progreso.

En esta clase, no hay, por dicha, casos de extrema pobreza o situaciones de padres alcohólicos o violencia doméstica. La mayoría está en familias integradas y cuentan con el apoyo de sus progenitores. De los treinta niños, apenas tres pertenecen a familias de padres divorciados. Esto puede obedecer a varios factores: la ubicación geográfica de la escuela, que está en una zona tradicionalmente religiosa y conservadora, el predominio de familias practicantes de alguna religión y la relativamente estable situación económica del grupo.

Solamente en un caso, una de las niñas del grupo es víctima de agresión verbal y emocional, y en ocasiones física. Ya la docente ha intervenido en el caso, y por estas acciones, sus alumnos la reconocen como interesada y preocupada por su clase.

Se puede decir que la docente de esta clase tiene una gran ventaja: cuenta con alumnos cuyo efecto socializador de parte de sus familias, es estable y beneficioso. La misma docente manifiesta que casi todos los estudiantes provienen de familias bien constituidas y reciben el apoyo de sus padres. Igualmente, los niños entrevistados manifestaron que reciben ayuda y apoyo en sus hogares en todo lo que tiene que ver con su progreso escolar; ninguno de ellos dijo sentirse presionado en demasía y todos dijeron que su familia es armoniosa y estable.

Sin duda, para esta clase, el contexto ejerce un impacto positivo en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, y falta solamente integrar más la realidad de los alumnos a la cotidianidad del aula.

Una vez hecho el recuento de toda la información encontrada en cada categoría de análisis, se procedió a perfilar las conclusiones del estudio y hacer las correspondientes recomendaciones entorno a cada eje. A continuación, el último y conclusivo capítulo de este estudio.

En este apartado, se incluyen los más relevantes resultados a que se ha llegado luego de procesar toda la información obtenida a lo largo de este estudio.

Uno a uno, se numeran las conclusiones correspondientes a cada objetivo en que se enfocó el trabajo; así, se presenta el detalle de los resultados alrededor de las características de la docente a cargo del grupo observado, la forma en que en esta clase se orientaron los procesos de enseñanza y aprendizaje durante las lecciones de español, la manera en se administró el currículo, los recursos de aula y el tiempo, y finalmente, las características de los propios estudiantes que de alguna manera influyen en el rumbo y ritmo de esos procesos.

5.1 Conclusiones

5.1.1 Características personales y académicas de la docente a cargo del grupo

Sobre este primer objetivo, se encontró que:

a) En el grupo observado, los niños perciben a su maestra como una persona agradable, interesada sinceramente por ellos, comprometida con su labor docente y deseosa de ayudarles tanto en su progreso académico como en su bienestar individual. La docente en cuestión, efectivamente se involucra en acciones que van más allá de sus labores pedagógicas: se interesa por vida personal de sus alumnos, pues constantemente les pregunta y está atenta a cada cambio en el estado físico o anímico de sus estudiantes. De hecho, en un par de ocasiones en que ha habido problemas de tipo psicológico y de violencia familiar entre sus niños, ella ha sido quien ha dado la voz de alarma y se ha vinculado completamente en el seguimiento y solución del problema. Así lo atestiguan los

otros miembros del grupo y varios padres de familia. Por ello, los niños la describen como una persona “buena gente” y simpática, pero apuntan que es regañona y aburrida; esto último con respecto a la forma en que conduce las clases. Los padres de familia se refieren a la docente como una persona preocupada por su trabajo, inteligente y comprometida. Todos están realmente felices y entusiasmados por la docente que sus hijos tienen, en especial por el tipo de relación que tanto ellos como sus hijos han podido entablar con ella: de confianza y respeto.

b) En cuando a la formación académica de esta maestra, se puede decir que es bastante sólida y ha trabajado años en su preparación como docente. Sobre su capacitación, se ha visto que necesita más herramientas y asesoramiento en cuanto al manejo de casos especiales o de niños que presentan alguna NEE, pues su buena disposición a veces no ha sido suficiente para tratar un caso de manera efectiva y correcta. Otra área en la que la docente necesita reforzar conocimientos teóricos, es en Español, pues en varias oportunidades se pudo constatar ambigüedad, inseguridad y errores teóricos en la administración de la materia.

La falta de capacitación y dominio teórico es también percibida por los niños del grupo, quienes en varias ocasiones mencionaron las dificultades o errores que la maestra tiene al explicar ciertos temas.

c) Un factor que tanto los niños como los padres de familia destacaron, es que esta docente “no se presta para argollas”, ni con los padres ni con otros maestros. Esto hace sentir muy bien a todos, pues aprecian que las buenas actitudes sean

imparciales, y que el interés por el bienestar del grupo se anteponga a políticas o deseos de otros profesores o de la institución misma, por lo que en ocasiones esta docente se ha enfrentado a compañeros de trabajo cuando determinada decisión afectaría a su grupo en alguna manera. Los niños y los padres de familia sienten confianza absoluta en las decisiones y guía de la maestra, pues están seguros de que siempre sus acciones están inspiradas en la buena intención y el interés.

Siempre con respecto a las relaciones interpersonales, la docente es totalmente abierta y flexible. Permite espacios para la comunicación y se acerca a todos sus estudiantes sin ninguna dificultad. Asimismo, mantiene buenas relaciones con casi todos los padres de familia, que probablemente por esta situación, se acercan a la clase constantemente y participan en todas las actividades en que la docente o el grupo soliciten o necesiten. Los niños creen en estas buenas relaciones y manifiestan su acuerdo con la disciplina administrada por la docente, pues aseguran que si ella los regaña debe ser por alguna buena razón. Aunque las relaciones son muy afables, no existe un espacio de retroalimentación que le permita a la docente mejorar en aquellas áreas que lo requiera.

d) Cultural y socioeconómicamente, el contexto de la docente es muy similar al de los niños que componen su clase, lo que sin duda facilita su cercanía y contacto con el grupo; no obstante, rara vez se integra este contexto a la cotidianidad del aula.

5.1.2 Forma en que se orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje durante las lecciones de español

Con respecto a esta categoría de análisis, las conclusiones obtenidas resultan por demás interesantes, pues tienen que ver directamente con la forma en se vive la cotidianidad de aula en la sección observada, así:

a) En esta clase, el ambiente es agradable, abierto, de confianza y propicio para la comunicación; lo cual motiva a los niños a participar de las actividades y respetar a su maestra y compañeros. En lo que tiene que ver con el aula en sí, es evidente la falta de luz y espacio; además, no hay colores o decoraciones que motiven o estimulen la estancia en el salón: se carece de herramientas o trabajos diseñados por lo mismos estudiantes, no se exhiben asignaciones o materiales producto del esfuerzo de los niños, no hay plantas, cuadros, materiales disponibles para su libre uso ni rincones educativos. De hecho, mucho de lo que está pegado a las paredes ni siquiera corresponde al nivel del grupo participante en esta experiencia, sino que son de la clase del otro turno (un grupo de primer grado). Tampoco se trabaja en ninguna sesión con implementos para motivar o estimular, como música, olores o texturas.

b) Sobre los valores y la manera en que estos se motivan, el énfasis está puesto en la tolerancia y la comunicación, precisamente porque las relaciones interpersonales que se manejan y propician, repercuten directamente sobre la promoción de estos valores. Por otra parte, el hecho de que los niños estén cambiando constantemente de asiento y ubicación, que tengan compañeros diferentes en los trabajos grupales, y que normalmente tengan la oportunidad de sentarse en dúos o tríos, facilita procesos comunicativos y estimula valores que

tienen que ver con lo social. De esta forma, mediante un manejo democrático y tranquilo de la disciplina, se contribuye a fomentar las relaciones de tipo horizontal, a estimular la autonomía y el respeto por los distintos ritmos y formas de trabajo.

Además, el hecho de que los estudiantes tengan cierto grado de libertad, como para decidir dónde trabajar, poder comerse un dulce mientras realizan alguna tarea o escoger la forma de presentar sus tareas, es un estímulo para la responsabilidad y creatividad. En esta clase, siempre, pegados en un mueble, hay sobre de manila, uno por materia, donde se colocan copias o prácticas que los niños que faltan a una clase, deben buscar. Es responsabilidad de cada niño proveerse del material visto durante su ausencia. Así se estimula la responsabilidad e independencia.

c) Sobre el currículo que se sigue y orienta el resto de los procesos educativos, por la estructura de la clase y la tendencia de las actividades, puede decirse que se prefiere el currículo técnico, pues la generalidad de las actividades y prácticas son de tipo conductual, y el estudiante es un sujeto pasivo.

d) La mayoría de los contenidos, aún dentro de la misma materia, son enfocados de manera independiente, y no hay ninguna integración entre áreas o conocimientos. Las prácticas y explicaciones son concebidas en forma fragmentaria. La mayor parte del tiempo, se siguen actividades, ejercicios y prácticas donde se solicitan respuestas mecánicas o memorísticas. No hay énfasis en la ejecución, interpretación o experimentación. Asimismo, la evaluación de lo aprendido se basa en un sistema de medición en el que se califica la buena memoria más que la apropiación de conocimientos.

Aunque la mayor parte de las actividades son de tipo conductual, algunas veces se incursiona en el ámbito de la construcción por medio de motivaciones participativas, tareas creativas o solicitud de ejemplos. Las actividades exploratorias prácticamente están ausentes de la dinámica de este grupo.

Por lo general, se trabaja y se enfocan todas las acciones pedagógicas en función de los contenidos evaluados en los exámenes nacionales para sexto grado, en perjuicio de interesantes y necesarios procesos de aprendizaje que no se llegan a efectuar por falta de tiempo. Se suele utilizar a otros niños como recurso y tutoría para los más rezagados.

Probablemente, por comentarios de algunos niños y de la propia docente, fue sensible la presencia de un observador, y varias técnicas se modificaron intencionalmente con el propósito de "complacer" a la visitante.

e) Gran parte de las actividades, por lo menos en el área de español, son muy similares entre sí, por lo que suele caerse en la monotonía. Sin embargo, el grupo se muestra casi siempre bien dispuesto, interesado y participativo, circunstancia que bien podría aprovecharse para generar acciones que involucren más a los participantes. En cuanto a los contenidos que se imparten, fue visible que hace falta una revisión previa, pues hubo preguntas "sorpresa" en que la docente titubeó o dio una respuesta incorrecta. Igualmente, en ciertas ocasiones aparecía un vocabulario algo complicado, que la docente debió haber revisado y leído por anticipado.

Muchas de las intervenciones de los estudiantes son espontáneas, lo cual refleja su grado de comodidad y confianza hacia la maestra, así como su interés

por crecer en las actividades. Para la revisión de muchas de las actividades, se pide la participación voluntaria y ordenada de los estudiantes, tanto para dar la respuesta como para añadir datos o hacer correcciones, lo que es una muy buena y estimulante técnica.

En español, no se incorporan espacios extraclase para la realización de actividades, ni se llevan recursos externos que faciliten la comprensión de algún tema o la ejecución de alguna actividad. No se asume el concepto de "competencias" para que los niños desarrollen y pulan destrezas ligadas a la materia, como la expresión oral y escrita, la identificación de símbolos, la realización de entrevistas o investigaciones, la presentación de informes, la capacidad de síntesis, el desarrollo crítico, el debate, la redacción de opiniones, etc.

Los únicos textos que se leen como parte de la materia, son aquellos designados por el MEP, y no hay espacio para que los niños seleccionen o recomienden algo que les interese leer. Tampoco se incorporan al análisis y discusión otros textos no literarios, como canciones, anuncios, caricaturas, etc.

No hay apertura para el debate o la interpretación como parte integral del estudio de la materia; y no se estimula la creación de materiales personalizados para la facilitación de ciertos temas ni se propugna por una enseñanza creativa del español.

5.1.3 Manejo del curriculum, los recursos de aula y el tiempo

A este respecto, luego de juntar todo el material recopilado, se llega a los siguientes resultados:

a) Por lo general, tanto los niños más veloces como los más lentos están distribuidos por todo el salón, y rotan semana a semana de lugar, lo cual no posibilita que se junten en grupos unos u otros, y propicia que los más rápidos o diestros puedan colaborar con sus compañeros.

Lastimosamente, tanto en la clase como en la escuela en general, se carece de rincones educativos que estimulen la creatividad o los talentos.

b) En esta clase, no se dedica tiempo planificado dentro de las lecciones para la atención individualizada o las acciones remediales, sea para los niños con dificultades o para los sobresalientes. Por lo general, el desarrollo de las lecciones operó en función de los contenidos a evaluar en las pruebas nacionales de sexto grado, lo que restringió la posibilidad de actividades creativas, participativas y experimentales.

Tampoco se planifican espacios para que los niños trabajen en lo que deseen, pero sí se da tiempo suficiente cuando hay un evento especial, para que los niños conversen u opinen sobre éste. Buena parte del tiempo se invierte en conversar; muchas veces la maestra habla con los niños que tiene alrededor, y a veces con todo el grupo. Los temas de conversación son muy diversos, y abarcan tanto las actividades cotidianas de la institución como asuntos personales o triviales. Esto posibilita la buena comunicación y la confianza, y sienta las bases para la transmisión y discusión de valores.

Los niños de este grupo aseguran que a diario, la docente invierte entre 15 y 20 minutos sermoneándolos y regañándolos por anticipado. Este hecho sugiere que hay que cuestionar la inversión de tiempo y energía en tal sentido.

c) La docente mantiene su escritorio en la parte de atrás, lo que le permite observar a toda la clase y no asumir un espacio que comunique jerarquía u opresión; no obstante, la mayoría de trabajo y acciones tomadas por la docente se ejecutan desde este rincón, y la mayoría de sus desplazamientos se dan para dictar o copiar en la pizarra, y unas cuantas veces, para supervisar el trabajo en grupo o mantener conversaciones con niños que están sentados en otro espacio.

d) En cuanto al uso de recursos, fuera de emplear a los propios niños como tutores o colaboradores de otros, solo se usan los más tradicionales implementos en la forma habitual: tiza y pizarra para copiar, y a veces para revisar prácticas, libros para dictar conceptos y definiciones y fotocopias o folletos de prácticas y ejercicios.

No se emplean espacios fuera del aula, excursiones, investigaciones participativas, periódicos (excepto para tareas en que se estaba tratando este tema), videos, caricaturas, películas, anuncios, canciones o libros de texto que no aparezcan como obligatorios en el programa; tampoco se exponen los trabajos de los niños ni se asignan trabajos creativos que de paso, sirvan para introducir, reciclar o desarrollar un tema nuevo. La parte más creativa y constructiva de esta clase se dio en función de las tareas solicitadas: hacer un periódico, trabajar una entrevista, escribir un cuento a partir de una lámina, etc.

Es probable que la excesiva preocupación por cubrir el material que se evalúa en los exámenes nacionales, y dejar hiper clarificado cada detalle, haya restado tiempo de acciones de producción y ejecución, pero aún, en el repaso o detalle de estos temas, puede incursionarse y expandirse a acciones más constructivas.

e) Sobre el planeamiento, definitivamente falta trabajar en la consideración del tiempo, las necesidades individuales de los niños, los planes remediales, el desplazamiento, el uso de materiales y los recursos, pues en esta clase, el plan se ha enfocado a cubrir contenidos, apenas condimentados por una que otra actividad, y sellados con prácticas y ejercicios de llenar, de selección única y de respuesta corta. Por otro lado, los niños no perciben la planificación de clase que hace su maestra, pues siempre la ven desorientada sobre lo último que revisaron.

Por lo menos en las lecciones de español, no se da un enlace o reciclaje entre temas, ni un adecuado cierre conclusivo a cada clase.

f) La evaluación fundamental es la sumativa, aunque por la simple observación, la docente puede diagnosticar y detectar algunas cosas en sus alumnos. Los exámenes de clase son diseñados en forma conductista: separan áreas de conocimiento, fragmentan los aprendizajes y se basan en respuestas de memoria, preferencialmente.

La disciplina se maneja de forma nada opresiva, y suelen ser los mismos niños quienes, por su iniciativa, participan y colaboran con la clase. Por lo general, basta con llamar por el nombre, hacer sonidos o unas cuantas palabras para que el grupo el niño regrese al orden.

5.1.4 Características de los estudiantes que influyen en sus procesos de aprendizaje

En cuanto a las características de los participantes, se encontró:

a) En esta sección hay una gran diversidad de valores religiosos y culturales, hay niños de distintas religiones, diferente procedencia geográfica y nacionalidad;

además, hay buena variedad de experiencias de vida que pueden rescatarse: niños que han viajado, niños cuyos padres vienen de otro país, niños que han vivido en el campo, niños que han trabajado, etc. No obstante, la cuestión de la diversidad no es algo que suele aprovecharse para enriquecer las lecciones o para dar ciertos temas.

Existe una muy buena integración en el grupo, a pesar de las diferencias visibles y no visibles de sus integrantes; la docente ha contribuido bastante en consolidar relaciones sólidas y positivas entre el grupo.

b) Es indudable que hay distintos estilos y ritmos de aprendizaje; sin embargo, las lecciones siguen un ritmo lineal, y no hay un equilibrio entre las actividades de manera que al menos todos los estilos de aprender queden cubiertos. En cuanto al ritmo, es obvio que algunos niños siempre terminan antes y se aburren por no tener nada que hacer, mientras otros, especialmente un chico, se desespera por quedar de último y no poder terminar su trabajo. Curiosamente, es a este mismo muchacho al único que el grupo hace a un lado y discrimina; de hecho, todos los niños entrevistados lo mencionaron, y se refieren a él como "tonto" e inmaduro.

c) En general, las interacciones entre los miembros del grupo son positivas y abiertas; únicamente hay dos niños que no se integran al conjunto: uno porque sus compañeros tienden a excluirlo, y otra porque se aparta.

d) En el aspecto familiar, aproximadamente un 10% de los niños de la clase vive en familias cuyos padres están divorciados o separados, pero todos mantienen contacto con ambos padres y manifiestan que sus relaciones con ellos son

positivas. En general, todos los están en familias bien integradas y sus padres se preocupan e integran a las actividades escolares; esto por supuesto, es un elemento importante por el que en esta clase los casos de rebeldía o desmotivación son aislados.

Socioeconómicamente, la mayoría está relativamente bien, y no hay ningún caso de pobreza extrema, lo que sin duda influye en el buen rendimiento de los niños.

5.2 Recomendaciones

A continuación, se alistan una serie de recomendaciones, derivadas de los resultados de la investigación, que suponen áreas y aspectos en los que tanto la institución como la docente observada, podrían implementar mejoras o mantener acciones que han resultado positivas y enriquecedoras.

5.2.1 A la institución se le recomienda:

- a) Tomar como un modelo la forma en que se dirigen y realizan los procesos comunicativos y sociales en esta sección; así como la manera de vivir las relaciones interpersonales y de manifestar empatía y respeto hacia cada individuo. Promover situaciones como esta a nivel institucional, indudablemente beneficiaría a todos los niños y maestros, pues se sientan las bases para un ambiente de clase agradable y estimulante; a la vez, se afianza la autoestima de los estudiantes y la confianza que estos le profesan a su maestro.

- b)** Se deben abrir espacios y talleres en que los maestros puedan compartir sus experiencias y realizar actividades o dinámicas que luego ellos mismos puedan utilizar con sus estudiantes. Sin duda, es importante un proceso de retroalimentación, enriquecimiento, comunicación de logros, éxitos, expectativas o dificultades, pues solo en conjunto se puede llegar a conclusiones provechosas o se puede hallar respuesta a conflictos o interrogantes. Usar el espacio de los "Consejos" para compartir aspectos como estos o permitir la capacitación mutua, puede resultar mucho más importante y estimulante que dedicar el espacio a simples cuestiones administrativa so a quejas.
- c)** Es importante que la institución como patrocinadora, realice una campaña de concientización entre los docentes, sobre cómo aplican y manejan la disciplina en sus aulas y sobre el tiempo que diariamente dedican a regañar o sermonear. Asimismo, se deben organizar talleres que orienten a los maestros en manejo alternativo de la disciplina y buen uso del tiempo escolar.
- d)** La escuela debe promover el uso de la comunidad como parte de las actividades normales de las clase, sea a través de visitas a centros de interés, fábricas, lugares recreativos u otros, o por medio de entrevistas o visitas que se les asignen a los niños; o bien, invitando a alguien de la localidad a dar una charla, hacer una presentación, acompañarlos en una actividad, hacer algo manual, etc.
- e)** El centro escolar puede promover desde el interior la incorporación del contexto de los estudiantes a situaciones y prácticas llevadas a cabo en la

cotidianidad del aula; así, se propugnarán por la inclusión de temas y actividades significativas para los estudiantes.

- f)** Sería importante que la institución, en la medida de sus posibilidades, trate de crear ambientes de clase más agradables y placenteros. Esto mediante el uso de colores alegres en las paredes, permitir espacio, aire y luz suficiente en cada salón y promover la decoración de las paredes con trabajos realizados por los propios niños, así como la colocación de plantas y el uso de olores y música como técnicas motivacionales.
- g)** La institución debe procurar que se creen rincones educativos al menos en una sección de la escuela. Estos rincones les permiten a los niños usar los materiales hacia los que sienten inclinación y trabajar en las áreas que más les interesa: Es importante también, contar con un espacio de tiempo libre en el que se incluyan materiales creativos e intelectualmente estimulantes, como marcadores, libros, caricaturas, rompecabezas, pinturas, instrumentos musicales, telas, cosas para coser e implementos de cocina, entre otros.
- h)** La institución debe dar constante capacitación a los docentes con respecto al manejo adecuado de estudiantes que presentan alguna NEE; en especial en cuanto a la manera apropiada de incluirlo en las actividades y la manera en se debe evaluar.
- i)** Cada institución educativa debe contar con especialistas que sirvan de apoyo a los docentes regulares. Así, en caso de dudas en cuanto al manejo de algún caso, es posible acudir a alguien cercano, confiable y experimentado.

- j)** Si la institución desea que su enfoque curricular involucre varia tendencia so se concentre en una sola, debe asegurarse de que las prácticas sean coherentes con ese enunciado, y esto se logra solo a través de la capacitación, supervisión, autoevaluación y retroalimentación periódica.
- k)** La institución debe promover en sus reuniones y talleres, el uso de actividades exploratorias, constructivas e investigativas, y para ello, debe haber conocimiento sobre lo que se está realizando y necesita mejoría; además, se necesita guía, capacitación clara y demostraciones.
- l)** El centro educativo debe velar porque su objetivo básico no sea solamentelograr una alta promoción en los exámenes estandarizados del MEP, que de paso, son sumativos, mecánicos y memorísticos; y con ello, descuidar otros aspectos importantes del aprendizaje, o privar a los estudiantes de experiencias constructivas solo porque estas experiencias demandan más tiempo.
- m)** A través de actividades creativas y dinámicas, y por el ambiente y manejo mismo del grupo, es posible trabajar en la promoción de valores; y esta debe ser una misión del centro escolar; y no únicamente la vigilancia, el control o el uniformismo.
- n)** La escuela podría crear espacios en que por áreas, los maestros se junten para compartir estrategias metodológicas que les han resultado divertidas y productivas en diferentes momentos y materias.
- o)** La institución puede motivar el uso económico del salón de clase y el acomodo no tradicional de los individuos en él; esto para facilitar la comunicación horizontal y el monitoreo de los logros alcanzados.

- p)** La institución como tal, debe estimular en sus docentes la creación de planes remediales, el uso productivo del tiempo, los desplazamientos y los recursos, así como la atención individualizada y la consideración de necesidades o condiciones particulares de los alumnos. Todo como parte integral de una buena planificación de clase. Para ello, la ejemplificación y la solicitud específica de los factores a considerar es necesaria.
- q)** La institución debe comenzar por fomentar el diálogo como técnica en la resolución de conflictos y en el progreso. Por ello, es imprescindible que esta filosofía se asuma entre el propio personal como un primer paso.
- r)** Se debe dar capacitación a los maestros acerca de un buen uso, novedoso, creativo y abierto, de los recursos del aula, desde la pizarra hasta el libro de texto y los espacios circundantes a la escuela.
- s)** Es importante que haya visitas al aula de los docentes, no sólo de parte de la directora, sino entre los propios maestros, como una manera eficaz para aprender y retroalimentarse, y esto debe enfocarse como una cuestión natural y enriquecedora, y no como una amenaza.

5.2.2 A la docente observada se le recomienda:

- a)** Continuar aplicando estrategias de comunicación y relaciones interpersonales como las que ha inculcado en esta clase. Sin duda, su interés genuino y su conocimiento de los estudiantes que tiene a cargo, contribuye a que estos se sientan motivados y comprometidos.
- b)** Revisar el dominio teórico que tiene en cuanto a los contenidos del área de Español, y durante la planificación misma de las clases de la materia, cerciorarse del vocabulario, los conceptos y ejemplos.

- c)** Autocapacitarse y solicitar ayuda adicional en cuanto al manejo de situaciones de niños con alguna NEE.
- d)** Procurar incorporar a sus lecciones diarias, sea por medio de actividades, tareas o ejemplos, el contexto y la realidad cotidiana de los niños.
- e)** Establecer más técnicas y acciones tendientes a la negociación de la disciplina y el manejo de conflictos.
- f)** Tomar conciencia y reflexionar sobre la cantidad de minutos diarios que dedica al sermón o regaño, y tratar de invertir ese tiempo en acciones productivas y de análisis.
- g)** Preocuparse más por crear un ambiente estéticamente agradable y estimulante a los ojos de los niños: poner plantas, usar colores alegres, incluir en algunas sesiones música, olores o texturas, poner sobre las paredes trabajos realizados por los niños y usar decoraciones llamativas y alegres.
- h)** Aunque la distribución del espacio es buena y sentar a los niños en grupitos facilita muchos procesos, también sería oportuno variar de vez en cuando y hacer mesas redondas, debates, paneles o colocarse todos en círculo; podrían también sentarse en el suelo, en el patio o en algún otro sitio.
- i)** Entre las actividades y conversaciones que se desarrollan en el aula, puede asegurarse de que se rescate más evidentemente la diversidad, llamando la atención y aprecio hacia las diferencias y fomentando la tolerancia y el reconocimiento de distintas experiencias de vida, gustos aptitudes y destrezas.
- j)** Se debe variar mucho más la dinámica de la clase, incluyendo ejercicios exploratorios, investigativos, experimentales y participativos; y dejando un

poco de la lado la copia, el dictado o la solución del mismo tipo de práctica o ejercicio.

- k)** Es importante dejar, más a menudo, tareas que fomenten la creatividad, como se observó que en ocasiones se realizaba (diseñar un periódico o hacer un cuento a partir de una ilustración); pero todavía a un nivel mayor.
- l)** Se debe crear espacios para la discusión y análisis más profundo, y permitir la libre interpretación y cuestionamiento, esto especialmente en el caso del análisis de textos.
- m)** Cuando se introduzcan actividades de forma participativa, siempre debe llevarse la actividad de manera inductiva hasta el final. Es importante que siempre sean los niños quienes deduzcan las reglas y conceptos, y que sea a partir de sus palabras que se definan los términos, y no con base en el dictado de lo que se menciona en un libro.
- n)** Los conocimientos deben, prioritariamente, ser construidos o descubiertos por los estudiantes, y no copiados, transcritos o dictados de algún manual.
- o)** Cuando haya actividades participativas que impliquen gran exposición frente al grupo, debe siempre solicitarse voluntarios, y nunca debe comenzarse enviando al frente a los más retraídos o con algún problema de lenguaje.
- p)** La dinámica de la clase debe incluir más actividad por parte del alumno, y debe enfocarse hacia la comprensión y no hacia la memorización rígida.
- q)** Es importante que la clase opere en función del crecimiento y las experiencias novedosas y productivas, y no sólo alrededor de la materia que se evalúa en los exámenes nacionales. Aún para repasar estos

contenidos tan mecánicos, es posible incluir más prácticas creativas donde "inventar y construir" sea la tónica.

- r) Se pueden incorporar actividades de Educación no Formal como parte de las sesiones regulares; esto fomenta el interés y despierta a los estudiantes.
- s) El elemento lúdico, como parte inherente al aprendizaje, no debe descuidarse ni obviarse. Muchísimas cosas pueden aprenderse a través del juego si, luego de una divertida actividad, la información se procesa, reflexiona, generaliza y aplica en forma participativa y concluyente.
- t) Es necesario valerse de las condiciones del grupo: es una clase sumamente participativa y responsable, y esto abre el espacio para implementar infinidad de actividades de ejecución, investigación y acción, incluso con los propios padres de familia, que también son muy dispuestos y colaboradores.
- u) Es importante que el planeamiento de las lecciones semanales no sea solo una lista de contenidos matizada por algunas actividades; debe ser un programa que tome en consideración las aptitudes y necesidades de los estudiantes; que tome en consideración los desplazamientos y organización del grupo y los fines que se buscan con ello; que considere el uso del tiempo, lo que va a hacerse con los niños más rápidos y con los más lentos, los planes remediales, los recursos a usar y cómo sacarles provecho, los posibles imprevistos o trabas que pudieran surgir y un plan B, por si acaso algo no funciona.

- v) Sería apropiado también incluir, de vez en cuando, actividades dirigidas al fortalecimiento de la autoestima de los niños, rompehielos o dinámicas para desestresar o romper la rutina.
- w) En cuanto a las lecciones de español propiamente, se debe mejorar en la deducción y construcción de conceptos, en la libertad para elegir textos y compartir sus opiniones respecto a lo leído, en incluir espacios extraclase como puntos de anclaje para algún tema, en pedirles a los estudiantes que confeccionen sus materiales o elaboren manuales o diarios de apoyo, en traer textos no convencionales para su análisis (caricaturas, anuncios, películas, videos musicales, series, canciones, etc), en integrar las distintas áreas de la materia a cada actividad (lectura, expresión oral y escrita, gramática, semántica, semiótica y literatura), en integrar la materia a otras áreas del conocimiento, y en solicitar y usar más estrategias activas y estimulantes.
- x) Se debe trabajar en la integración entre áreas y materias, pues por lo general, en esta clase se estudia cada contenido como aislado de su entorno.
- y) Es importante establecer conexiones con temas y experiencias anteriores cada vez que se incursiona en un tema nuevo, y hacer siempre, al final de cada clase, una conclusión participativa y analítica que oriente a la reflexión.
- z) Es importante mantener los espacios para el diálogo e invertir tiempo en saber sobre cuestiones que son relevantes y actuales para los niños, para, posteriormente, planificar motivaciones o desarrollar actividades a partir de estos temas.