

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA

SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

PROYECTO DE GRADUACIÓN

TITULADO

EN BUSCA DE LA COTIDIANIDAD DE NUESTRAS AULAS.

UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA EN UN COLEGIO URBANO Y

PRIVADO DE DAVID, PROVINCIA DE CHIRIQUI, PANAMÁ.

ELABORADO POR

DORIS CARVAJAL SALAZAR DE VALDÉS

CON LA ASESORÍA DEL PROFESOR

DOCTOR. LUIS RICARDO VILLALOBOS

2003

AGRADECIMIENTO

A mis educadores, muy especialmente al
Doctor Luis Ricardo Villalobos por sus
valiosos aportes y calidad humana.

A mis compañeras del grupo de maestría
por el apoyo y afecto, constante y efectivo.

A los niños y educadores del Colegio
participantes en la investigación, sin su
colaboración no se hubiera podido lograr el
presente estudio.

DEDICATORIA

A mi esposo Agustín,
a mis hijos Erick y Grettel
y a mis padres Fabio y Enid;
fuentes de mi inspiración y esfuerzo.

Con su paciencia, tolerancia y amor
incentivaron cada línea de este Trabajo de

TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos	ii
Dedicatoria	iii
Tabla de contenidos	iv
Lista de cuadros	vii
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO	8
1.1 Antecedentes	9
1.1.1 Investigaciones sobre la interacción profesor estudiante.	10
1.1.2 Investigaciones realizadas en torno a las características de los alumnos.	15
1.1.3 Estudios acerca de las características del educador en el proceso de enseñanza – aprendizaje.	17
1.1.4 Estudios sobre las estrategias metodológicas en el aula.	21
1.2 Formulación del problema.	25
1.3 Justificación de la investigación	26
1.4 Propósitos de la investigación.	28
1.4.1 Objetivo general.	28
1.4.2 Objetivos específicos.	29
1.5 Posición paradigmática del investigador.	30

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO 33

2.1 Características del docente. 34

2.2 Características de los estudiantes. 47

2.3 Estrategias metodológicas. 64

2.4 Currículo e instrucción. 75

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO 85

3.1 Tipo de investigación 86

3.2 Acceso al campo 87

3.3 Descripción del escenario 88

3.3.1 Descripción de la comunidad 88

3.3.2 Descripción de la institución educativa. 92

3.3.3 Descripción del aula de clases 101

3.4 Selección de participantes 101

3.5 Definición de otras fuentes de información 102

3.6 Definición conceptual de las categorías de análisis 102

3.7 Técnicas e instrumentos utilizados 105

3.7.1 Observación participante 105

3.7.2 Entrevista en profundidad 106

3.7.3 Grupo Focal 107

3.7.4 Triangulación de los datos 107

3.8 Estrategias de análisis de datos	108
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS DE RESULTADOS	110
4.1. Categoría de análisis N° 1:	
Características personales y académicas de la docente.	111
4.2. Categoría de análisis N° 2:	
Características del alumno.	118
4.3. Categoría de análisis N° 3:	
Proceso enseñanza-aprendizaje.	125
4.4. Categoría de análisis N° 4:	
Organización del curriculum.	133
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	142
5.1 Conclusiones	143
5.2. Recomendaciones	147
Referencias	153
Anexo:	
Actividades Realizadas Durante Las Sesiones De Observación En El Aula	161

LISTA DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadro N° 1:Paradigmas En Psicología De La Educación.	68
Cuadro N° 2:Estrategias De Enseñanza.	70
Figura 1: Ubicación geográfica de la comunidad de David.	89

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO

“ Un mundo le es dado al hombre, su gloria no es soportar o despreciar este mundo, sino enriquecerlo construyendo otros universos...”

El capítulo primero, brinda información introductoria sobre esta investigación por medio de la presentación de antecedentes de los últimos años, el planteamiento del problema al que se pretende dar respuesta, el propósito, los objetivos y la justificación del presente estudio. Así se afina y estructura la idea del trabajo realizado y los elementos que guiarán el proceso de investigación desde sus inicios.

A continuación, se presentan los *antecedentes* del proyecto. En ésta sección se hace referencia a investigaciones y planteamientos hechos por diferentes autores, todos relacionados directamente con las ideas de la investigación.

1.1. Antecedentes:

Diferentes líneas investigativas se dirigen a la profundización de factores involucrados en la “cotidianidad del aula”, las vivencias y acontecimientos que se producen en el sistema educativo y que influyen en la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Esta línea de investigación ha despertado mayor interés en los últimos años a raíz de la modernización de los procesos educativos y a la luz de las teorías psicológicas y psicopedagógicas contemporáneas. De esta forma, se concibe el aprendizaje como producto de la interacción directa con la realidad,

tanto dentro como fuera del aula y de acuerdo con el contexto al cual se pertenece.

La investigación de los elementos que subyacen a la cotidianidad en el aula, se enfocan generalmente en diferentes aspectos, como: la interacción profesor estudiante, las características personales de los alumnos, el papel del docente en el proceso y las estrategias metodológicas, entre otras, con miras a lograr una mayor calidad educativa dentro de las aulas.

1.1.1. *Investigaciones sobre la interacción profesor - estudiante:*

El interés primordial de los investigadores acerca de la interacción profesor – estudiante, se enfoca hacia la trasmisión cultural y los procesos de comunicación. El salón de clases se constituye en un espacio donde se produce la dinámica interaccional bajo una serie de reglas, que constituyen la cultura escolar o de aula, cuyo cumplimiento hace posible que alumnos y profesores puedan convivir y experimentar libremente y en reciprocidad.

Martínez y Dávila (1998), en la investigación “Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío de investigación”, van más allá del aula y toman en cuenta la cultura organizacional de las instituciones educativas, en sus estudios resaltan la necesidad de ...”analizar la cultura de las instituciones partiendo de una base conceptual definida y las posibilidades de indagar las relaciones entre ésta y

variables como la efectividad". (p. 2). Al respecto, Martínez (1999) opina que el enfoque sociocultural o socio histórico del desarrollo de las funciones psicológicas superiores proviene de los planteamientos de Vigotsky y sus colaboradores como Luria y Leontiev, y plantea que:

...se pretende explicar las relaciones que se establecen entre el aprendizaje y el desarrollo, extendiendo las nociones de mediación semiótica y de zona de desarrollo próximo, como líneas de reflexión teórica que guían la elaboración de nuestros conceptos y las aproximaciones empíricas que hacemos en el campo de la educación.
(p.3)

Se resalta el papel de mediador del educador y de otros niños en el aula como parte del proceso interaccional, y la trasmisión cultural y contextual que se produce en el ambiente educativo para el desarrollo de las habilidades y la producción del aprendizaje. Es de esta forma se cuestiona la figura pasiva de los participantes del grupo en metodologías tradicionalistas. El papel del contexto es de vital importancia para la investigación educativa, de acuerdo con la facilitación o interferencia en la trasmisión de valores, actitudes y conocimientos propios y enraizados en la realidad propia.

Una de las investigaciones que más se acerca a la inquietud que mueve este estudio, es la investigación realizada por Vásquez y Martínez (1996) sobre la

socialización en la escuela. Sus hipótesis se apoyan en una determinada concepción de la cultura urbana y de las culturas específicas de las instituciones y confirmaron que: ...”la socialización se producía a través de interacciones que a su vez estaban codificadas por la cultura de la institución. [Intentaron] ...analizar los procesos que se desarrollan dentro del marco de la escuela y que son aparentemente invisibles”... (pp. 70 - 71).

Los autores difieren con el planteamiento del presente estudio, en que la investigación se enfoca a un solo aspecto, que es la interacción en el aula, y en que se consideró como parte de la población a niños “excepcionales”. Además, se aplica el enfoque etnográfico enfocado a los actores y factores socio-culturales.

Por otro lado, Zúñiga (1996-1997) realiza dos estudios en Costa Rica, el primero acerca de la percepción idealizada de la maestra, su conocimiento y sabiduría en las relaciones interpersonales maestro – niño de una escuela pública del área metropolitana de San José. La segunda investigación, de la misma autora, centra su interés en la relación afectiva maestra – niño; plantea que ...“el papel del maestro caracteriza el tipo de relación afectiva con el educando, quien aceptaba el clima emocional de la interacción que establece el primero”... (Zúñiga, 1997, p.76). Ambas investigaciones fueron realizadas a través del enfoque micro-etnográfico de investigación cualitativa.

Se concluye que se debe incluir en la formación del educador la autovaloración de su papel en las relaciones interpersonales con niños y colegas y la percepción que tienen los niños de ellos y de los educadores para con los educandos. Este planteamiento se dirige al logro de la humanización de la educación, integrando la importancia vital de las vivencias de cada uno en el proceso y en la interacción en el aula.

En México, Candela (1999), realiza un estudio sobre la calidad educativa y plantea que ésta:

...se expresa, en gran medida, en estrategias educativas exitosas generadas en la interacción entre los maestros y sus alumnos. También se asume que las propuestas para mejorar esta calidad deben ser consideradas en el contexto, pues la misma medida puede conducir a un avance o implicar un retroceso educativo según sean las condiciones en donde se aplique y la manera como los actores del proceso la interpreten. (p.4)

Este tipo de intervenciones docentes desarrollan la relación entre la teoría y la práctica educativas y contribuyen a mejorar las capacidades comunicativas y los recursos discursivos de los alumnos. Es indudable que los actuales estudios sobre el tema, resaltan la necesidad de un aprendizaje significativo, y por ende, de la utilización de la experimentación y vivencia en el contexto educativo.

En la misma línea, Guerrero (2000), en investigación cualitativa enfocada en jóvenes estudiantes de bachillerato, concluye que:

...la escuela [es] como un espacio de vida juvenil. El análisis enfoca al bachillerato como lugar de encuentro con pares, de comunicación y diálogo en sus propios códigos y de construcción de solidaridades, de formación personal, ética, y ciudadana y de acceso a una determinada oferta cultural.... como puente entre las expectativas de la sociedad y las de los adolescentes, enfrentados a una etapa clave en su transición a la vida adulta en un tiempo de cambios. (p. 2)

De esta forma, se resalta la dimensión formativa de las instituciones educativas y la necesidad de perfeccionamiento docente, principalmente en cuanto a la toma de conciencia, así como el reconocimiento del papel que desempeñan el contacto interaccional y la vivencia experiencial en el ambiente del aula como puntuales en el desarrollo de la calidad educativa.

Otros estudios consideran los factores emocionales como intervinientes en la calidad de interacción entre educador y estudiante. Al respecto, se encuentra el trabajo de tesis realizado por Castillo (2001), quien opina que ...“las creencias de los individuos están ligadas a su forma de actuar y a los significados emocionales que atribuyen al objeto o concepto”. (p. 9). Enfatiza también en la creación de

opciones de actualización y perfeccionamiento del docente para lograr programas que tiendan al rescate de las relaciones interpersonales en el proceso educativo.

1.1.2. *Investigaciones realizadas en torno a las características de los alumnos:*

Diferentes estudiosos profundizan en la relación entre las características de los participantes del proceso educativo, en este caso los alumnos y la construcción del conocimiento.

Velasco (1996) descubre que el estilo de aprendizaje es afectado por las diferencias ambientales (diferentes contextos y experiencias de los estudiantes), y concluye que el procesamiento de la información da inicio por la forma perceptual preferida por los estudiantes de acuerdo con su estilo particular de aprender. Argumenta en favor de mejorar la calidad de la educación a partir de intensificar los conocimientos de los docentes con respecto a la perspectiva de formación de los estudiantes y sus características individuales, considerando además las diferencias contextuales.

Por otro lado, existen investigaciones que resaltan el papel de la motivación y de la emoción, destacando las variables contextuales. García y Doménech (1997) realizaron un análisis de los elementos motivacionales más relevantes (tanto personales como contextuales) relacionados con el aprendizaje. Estudia los

aspectos motivacionales y cognitivos y el papel que juegan en contextos en los que está inmerso el alumno que aprende, y presentan:

...una propuesta instruccional de intervención para el desarrollo de la motivación en el aula dirigida hacia las variables contextuales más próximas al aprendiz que forman parte del escenario educativo del niño. Concretamente nos centramos en los elementos clave que integran la situación educativa: El profesor, el contenido y los estudiantes...(García y Doménech, 1997, p.1).

Este es un ejemplo más de la preocupación que se ha despertado en torno a la influencia que tienen los factores personales en las oportunidades de aprendizaje que se presentan en el ambiente educativo y cómo las puede llegar a percibir e interpretar el estudiante, traducido por la disposición que presenta frente a ellas.

Siguiendo el mismo interés, el estudio sobre "*La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos*", (Villanueva y col., 1997), presta mayor atención a un tipo de emociones cuya aparición tiene mucho que ver con el carácter social y grupal del ser humano: las emociones secundarias. Los autores intentaban comprobar cómo los niños logran la comprensión de emociones secundarias (sociales e interaccionales) en el

ambiente de aula, y observan la relación entre el nivel de desarrollo emocional y del desarrollo socio-cognitivo. Al respecto,

... parece confirmarse particularmente la relación entre el desarrollo emocional y la comprensión de los estados mentales según la perspectiva de la teoría de la mente. Sin embargo, la relación de las tareas emocionales con las tareas de conservación piagetianas parece ser mucho más débil. (Villanueva, Clemente y Serrano, 1997, p.2)

El ambiente del aula, propicia la dinámica interpersonal y social que va a estar determinada por las relaciones consigo mismo, la interacción entre los participantes (alumnos y educadores) y la forma en que expresen sus emociones, valores, actitudes, conocimientos e intereses. Todo esto ocurre dentro de un contexto determinado caracterizado por la cultura interna y los factores externos, que en última instancia, afectará y será afectado por la relación entre los participantes y que determinará el estilo, oportunidad y calidad de la comunicación que se establezca entre ellos.

1.1.3. *Estudios acerca de las características del educador en el proceso de enseñanza – aprendizaje:*

Con respecto a esta línea de investigación, cobran interés las características del educador; y se pueden citar estudios que resaltan los estilos discursivos de los docentes y las relaciones que establecen con los alumnos.

Destaca el estilo de enseñanza y el uso del poder e influencia, según su personalidad, valores, capacidad de relación y convicciones. A continuación, se citan algunos estudios que ejemplifican estos hallazgos.

Flanders, citado por Medina (1989) en su estudio sobre “La interacción comunicativa en el aula”, plantea:

...un modelo sintético y representativo de los rasgos y conductas del profesor en el aula [que] ...contrasta con la reducida importancia otorgada al alumno en la interacción... Las cuatro primeras categorías recogen las actuaciones socio-emocionales (indirectas) que mantiene el profesor con sus alumnos. Dedicó tres categorías a la presentación de información, órdenes y justificación de actuaciones... que a juicio de Flanders generan gran dependencia del alumno respecto del profesor (pp. 34-35).

Es indudable que los factores de estilo y personalidad del docente tienen su influencia directa en el intercambio entre profesores y alumnos, así como en la calidad de la educación, ya que se enfocan al uso del poder y la influencia que este tiene en la cultura interna y externa del aula, y cómo se trasmite al estilo de respuesta de los alumnos y la estructuración de su estilo y forma discursiva en el futuro.

En la misma línea, Cazau (1997) publica un interesante análisis de los discursos narcisistas, histéricos, obsesivos y fóbicos de los educadores y el consecuente discurso objetal del alumno. Discursos que, comenta, están presentes constantemente en la interacción profesor – estudiante, y que influyen directamente con la forma y estilo comunicacional e interaccional en el aula.

Se evidencia la importancia que se le ha dado a la personalidad y formas de comunicación del profesor como esencia de la interacción con los estudiantes. Este discurso es analizado desde el papel de los participantes, la comprensión y la interpretación así como la intención y significado que tenga el mismo y la influencia e incidencia para la formación de los estudiantes.

Siguiendo la línea de las prácticas discursivas, Candela (1999) reafirma los efectos que tiene el diálogo en el aprendizaje del alumno, al mencionar que:

...muchas de las actitudes docentes...contribuyen de manera significativa a mejorar la calidad de la interacción entre los docentes y sus alumnos en aspectos relacionados con la construcción del conocimiento científico... desarrollan los procesos de razonamiento, de confrontación entre alternativas explicativas, de relación entre la teoría y la práctica, de vinculación entre el conocimiento cotidiano y el científico, de verbalización y por tanto de reestructuración de las

ideas propias, así como contribuyen a mejorar las capacidades comunicativas y los recursos discursivos de los alumnos para estructurar sus ideas y defenderlas en situaciones de interacción social. (p. 4).

Como se menciona en reflexiones anteriores, la forma discursiva tiene un efecto formativo y constructor en el estilo discursivo de los estudiantes por la interacción producida con el docente en el aula de clase. Se puede favorecer el acercamiento afectivo o distante, se puede producir trasmisión de valores democráticos, o por el contrario, autoritarios y de poder, produciendo efectos diferentes por el fortalecimiento que hagan factores externos contextuales.

En este punto, no se puede dejar de mencionar el estudio de Guzmán y Assáel (2000), con respecto al uso de la autoridad y el poder en las instituciones educativas. Aquí se plantea que los educadores utilizan el poder para abusar del alumno, o por el contrario, no ejercen ningún poder o autoridad, por lo que el establecimiento de límites se torna una situación en la que el educador tiene una influencia determinante o se produce una lucha agotadora entre educador y estudiante.

Este enfoque que refuerza la idea de la intervención que tiene el educador en el establecimiento de las normas, límites y valores; por lo tanto, es un factor importante que debe analizarse en el aula de clase, pues influye directamente en el aprendizaje.

1.1.4. Estudios sobre las estrategias metodológicas en el aula:

El proceso de enseñanza – aprendizaje está siendo analizado e investigado desde diferentes perspectivas. Interesa conocer los estudios sobre las experiencias metodológicas que se están implementando diariamente en las aulas escolares y estrategias de línea constructivista, según recomendación de las autoridades educativas actualmente.

Al respecto, se presentan estudios de efectividad y eficacia de las nuevas perspectivas que se espera lleguen a propiciar momentos de aprendizaje significativo y por descubrimiento. En esta línea, Buendía (1996) presenta su estudio sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en la evaluación criterial, que pretende:

...conocer las ayudas que los profesores proporcionan a los alumnos cuando trabajan cooperativamente, y como influyen ambas variables en el nivel de logro de los objetivos que pretendemos conseguir en primer

curso de Educación Primaria. La evaluación de los alumnos se ha realizado con pruebas criterioles, elaboradas por los propios profesores que han participado en la experiencia; y la actuación docente o ayudas que el profesor proporciona...(p.2)

Estudios como este concluyen que es necesario que el educador conozca la base teórica que sustenta la aplicación de las estrategias o métodos de enseñanza cooperativa, intentar la experiencia y tener claros los objetivos que pretende en su aplicación. El aprendizaje cooperativo es recomendado para ejercitar la toma de decisiones en el aula y ejercitar los valores y actitudes involucradas para un mejor enfrentamiento del ambiente y la convivencia humana.

Villalobos (1999) realiza una investigación cualitativa de enfoque etnográfico en Costa Rica, cuyo objetivo fue: ...“analizar si la enseñanza de la Ciencias, en tres grupos de tercer año de la Enseñanza General Básica (E.G.B.) ubicados en escuelas urbanas del gran área metropolitana, se hace dentro de un enfoque constructivista. Se investigan tres categorías de análisis: la primera de ellas fue el aprendizaje de los niños...La segunda categoría son los contenidos enseñados en esas clases...La tercera categoría es la metodología utilizada”... (p.66).

El estudio, enfatiza en la efectividad de la metodología utilizada, a favor de una mayor calidad de la educación, sin delimitar un estilo de enseñanza o una estrategia determinada. Se aquí, se desprende la necesidad del análisis institucional de la metodología implementada en el aula de clase por parte de los educadores a través de estudios internos, con el objetivo de identificar las estrategias y actividades que favorecen el proceso de enseñanza – aprendizaje en ese contexto, y cuáles deben ser modificadas en función de la calidad del proceso educativo.

En esta línea, Muñoz, Quintero y Munévar (2002) presentan un estudio sobre el método: “investigación – acción – reflexión”, y lo enfoca desde el nivel del docente. Los autores concluyen que “La participación, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la reflexión crítica ...evidencias que permiten demostrar cómo un educador... aprende a investigar mientras está aprendiendo a enseñar” (p.2).

Los autores expresan su preocupación por la formación de un facilitador que no se conforma con llevar la información al aula, sino que se interesa por conocer a sus alumnos, determinar la mejor forma de enseñanza a través de la exploración investigativa en el aula y poner en práctica diferentes métodos que le faciliten el proceso. Esta modalidad metodológica también es utilizada por los alumnos para el aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes.

Las investigaciones que se han realizado con respecto al ambiente de aula son numerosas, las citadas son solamente una parte que evidencia el interés constante por la investigación cualitativa dentro del ambiente escolar, la creación, la innovación y la construcción dentro del contexto del colegio o escuela. Este interés por el análisis ha abierto el camino para muchos educadores a la utilización confiada de estrategias de calidad, la necesidad de actualización constante y la toma de conciencia de su papel, dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Es imperativo, por lo tanto, realizar un estudio que provea al sistema educativo de los elementos confiables que evidencien la relación entre los diferentes enfoques a través de la observación directa de la realidad que se vive en diferentes contextos de aula. Una investigación que deje al descubierto la producción interdependiente y sistemática del quehacer educativo y los factores que se entrelazan en la cotidianidad inalterada, natural y espontánea de la dinámica del aula. Es importante obtener información que proporcione propuestas concretas para alcanzar mayores logros en el proceso de enseñanza - aprendizaje a nivel integral u holístico, que propone el enfoque constructivista.

Los estudios de diferentes aspectos aislados: interacción, características del educador, características de los niños, metodología y contextualización del

currículo; no evidencian la dinámica establecida por todos los factores en interdependencia dentro de un contexto determinado, a partir del cual, además, se pueden establecer comparaciones con diferentes ambientes y contextos para determinar semejanzas y diferencias. Este estudio, en cambio permite visualizar en forma integral la realidad de la cotidianidad del aula.

Con base en las reflexiones precedentes se presenta en forma precisa, el *problema* al que la presente investigación intenta dar respuesta y los cuestionamientos que surgen a partir del mismo.

1.2 Formulación del problema:

El problema a investigar surge de la necesidad de identificar los diferentes elementos que se presentan en el “diario vivir” en las aulas de clase. La inquietud a tratar es, entonces:

¿Cuáles factores de la cotidianidad se producen e interaccionan en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula de 7º grado, de una institución educativa urbana y privada de David, provincia de Chiriquí, Panamá?

Al plantear el problema a investigar, emergen diferentes cuestionamientos, como: (1) *¿Cuáles características del docente intervienen en el proceso de*

enseñanza -aprendizaje? (2) *¿Cuáles características de los estudiantes intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje?* (3) *¿Cómo están orientadas las experiencias metodológicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje?* (4) *¿Cómo se administra el currículo dentro de la organización del aula?*, Preguntas a las que se intentó dar respuesta durante el proceso de la presente investigación.

Seguidamente, se exponen los motivos o intereses que mueven la realización de este estudio, a través del planteamiento de su *justificación*.

1.3 Justificación de la investigación:

La presente investigación, se dirige a obtener información para fortalecer *tres* áreas fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el sistema educativo:

- En primer lugar, es de gran importancia para los *educadores*, lograr la valoración de características personales, profesionales y éticas; aspectos fundamentales de la actitud, interacción y personalidad del estudiante, y la administración efectiva y eficaz de la metodología y el currículo. Esto propicia la autorreflexión de la figura del educador, el análisis y la implementación de

nuevas alternativas que lleven a favorecer la construcción del conocimiento en el aula. Así se intenta que los hallazgos propicien cambios puntuales a favor de una mayor calidad educativa por parte del docente en el aula.

- En segundo lugar, se lograrían beneficios para los alumnos, en cuanto a que, al detectar sus características individuales, estilos particulares de aprendizaje, valores e intereses, se podrían implementar estrategias dirigidas a satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes, que favorezcan un estilo educativo con miras a la formación de actitudes, procesos y conceptos hacia la toma de decisiones efectivas que los beneficien en el futuro profesional, personal y comunitario.

- En tercer lugar, este estudio es valioso para el sistema educativo institucional debido a que se valora la conveniencia de mantener, reafirmar o transformar elementos o situaciones del sistema; e igualmente, se insta a implementar nuevos métodos, técnicas y opciones curriculares que favorezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje y enfatizan la actualización, realimentación y el diálogo constante en la comunidad educativa institucional.

- En cuarto lugar, se espera que los datos obtenidos brinden información que motive a directivos y administrativos a realizar cambios o reforzar las estrategias de formación y perfeccionamiento de los docentes a su cargo y motiven estudios y análisis posteriores (comparativos o multi – casos), con el objeto de proyectar los resultados hacia otros niveles del sistema educativo a nivel nacional o internacional.

Para el logro de estas metas visionarias se establecen los *objetivos y propósitos* que guían el estudio.

1.4 Propósitos de la investigación:

De acuerdo con el problema planteado, la proyección que pretende alcanzar esta investigación y los recursos y facilidades del investigador, se presentan los objetivos que sirvieron como directrices para la puesta en acción del trabajo.

1.4.1 Objetivo general

El objetivo de investigación, indica lo que el investigador pretende lograr y se refiere a aspectos que estén al alcance del investigador y no a hechos que no pueda controlar.

Como objetivo general de la presente investigación, se plantea:

- *Analizar los factores de la cotidianidad del aula que se producen e interaccionan en el proceso de enseñanza –aprendizaje durante las clases de la materia de Español; en un grupo de 7º grado de una institución educativa urbana y privada de David, Provincia de Chiriquí, Panamá.*

1.4.2. Objetivos específicos:

De este propósito general se desprenden los siguientes pasos u objetivos específicos que se constituyeron en pilares para la realización de la investigación:

- a. Determinar las características personales y académicas de la docente, de la materia de español de 7º grado, que interfieren en la facilitación de la construcción del aprendizaje en el contexto de aula.
- b. Identificar las características particulares y grupales de los alumnos, que entran en juego en la vivencia interaccional y la asimilación de conocimientos, procesos y actitudes en el ambiente particular de aula.

- c. Identificar la orientación metodológica manifiesta y la práctica de estrategias y actividades programadas e implementadas por el educador, evidenciadas en la práctica educativa.
- d. Inferir la forma de administrar el currículo escolar; a través de la delimitación del tiempo, orden del aula y pertinencia.

Asimismo, es importante la determinación del paradigma filosófico, psicológico y psicopedagógico que da sentido a la construcción del presente estudio. A continuación, se plantean dichos lineamientos para delimitar las creencias sobre las que se manifiesta la investigación.

1.5. Posición paradigmática del investigador:

Se entiende como paradigma, el conjunto de “matrices disciplinares o configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad específica de investigadores” (Hernández, 1998, p. 67). Existen diferentes clasificaciones de los paradigmas relacionados directamente con la educación: por un lado, los paradigmas psicológicos: conductista, cognitivo, humanista, psicogenético y sociocultural. Por otro, los paradigmas Psicopedagógicos (según Shulman, 1989), (citado por Hernández,1998), de

proceso – producto; del tiempo de aprendizaje, de la cognición del alumno, de la cognición del profesor, y el ecológico o etnográfico.

Todos los paradigmas (psicológicos y psicopedagógicos) emergen de dos posiciones paradigmáticas básicas (Usen, 1985; citado por Dobles y Zúñiga, 2001): positivismo o naturalismo; con respecto a las corrientes filosóficas a las que hacen conexión : el realismo y el idealismo. El compromiso teórico – metodológico que se asume para la elaboración, planteamiento y evaluación de los datos de este estudio, obedece al naturalismo, puesto que :

✓ Se considera la realidad conformada por las interacciones y construcciones perceptuales propias de los individuos y el ambiente que les rodea en forma interdependiente u “holística”, y se utilizan estrategias como la observación participante y la entrevista a profundidad, con el fin de que la información no se separe del contexto del cual emerge. Es una interpretación subjetiva que puede ser compartida y confirmada por comparación u asociación (posición ontológica).

✓ El conocimiento se construye y reconstruye en el ambiente de enseñanza – aprendizaje por acción directa entre los participantes, quienes constituyen el objeto y sujeto del mismo debido a la dinámica de reciprocidad e interacción, que se establece en los que ambos se afectan (ambiente e individuos) continuamente. Existen diferencias individuales y estilos propios de hacer las cosas, que determinan y afectan el acceso y aprehensión del conocimiento. Se toma en

cuenta la afectación de los participantes y hasta del investigador por interactuar con el grupo de alumnos y el educador, esto provoca cambios en la dinámica del aula, por lo que se establece la triangulación de datos para una mayor objetividad que asegure el acercamiento al objeto de investigación (posición epistemológica).

✓ En la investigación, interesa además tomar en cuenta los pensamientos, actitudes y percepciones de los participantes. Se selecciona la investigación cualitativa, en la cual, el investigador se integra, observa y percibe desde su propia formación y experiencia los eventos y situaciones que se presentan. Es evidente que el experimentador debe ser hábil para reproducir la vivencia sin variar las condiciones naturales a causa de sus propias interpretaciones subjetivas y categorizar los sucesos que se repiten para interpretarlos de acuerdo con su realidad socio cultural, a través de diferentes formas de recolección de la información. El experimentador debe ser consciente de que él, así como los demás participantes del entorno, afectarán y serán afectados por las experiencias de aula (posición axiológica).

Toda investigación debe sustentar sus planteamientos en una base teórica que respalde los hallazgos encontrados. A continuación, se presenta el capítulo segundo, que corresponde al *marco teórico* que sirve de base a la interpretación de los resultados.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

“A veces como adultos no tenemos el espacio necesario para compartir y reflexionar sobre todo aquello que vivimos en el aula. En ese trajo diario y ante las presiones cotidianas, no retomamos esas experiencias, no las valoramos en toda su dimensión.”

El marco teórico propone información bibliográfica pertinente al tema de investigación y brinda las bases teórico conceptuales que sustentan la práctica exploratoria y los resultados encontrados. Es por ello que surge posterior al establecimiento de las categorías de análisis seleccionadas de la observación directa del contexto en investigación. Los planteamientos del marco teórico sirven, conjuntamente con los demás datos recopilados, para la interpretación de los resultados obtenidos.

En esta oportunidad, el marco teórico se presenta de acuerdo con las diferentes categorías establecidas e investigadas.

2.1 Características del docente:

Como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje, el docente juega un papel muy importante como facilitador del mismo. Es evidente que sus características personales profesionales e interaccionales, afectan el contexto comunicacional, la relación personalizada, las expectativas y la dinámica contextual en el aula.

Al respecto, Díaz y Hernández (1998) expresan que es innegable que el aprendizaje se construya por la interacción directa en un proceso de mediación

de todos los participantes, en un momento y contexto cultural particular, y enfatizan que dentro de él el docente juega un rol sobresaliente.

2.1.1. Personalidad, actitudes y valores:

El docente debe autoanalizarse constantemente en sus propias características de personalidad, necesidades y limitaciones; en el estilo de enseñanza que más le agrada y utiliza, en sus manifestaciones o respuestas frente a diferentes situaciones que se le presentan y tomar conciencia de su papel como trasmisor de cultura, valores y actitudes.

La personalidad del profesor puede contribuir a facilitar o dificultar el proceso de enseñanza – aprendizaje. A través de sus características de personalidad, sus actitudes más frecuentes y los valores demostrados a través de su comportamiento habitual. Se pueden presentar características físicas que promuevan dificultades como: extremada lentitud o vacilación en el habla, pronunciación imprecisa, vaguedad en responder a preguntas, amaneramientos o hábitos irritantes, ansiedad, falta de confianza o timidez. El educador debe poseer características positivas que le permitan percibir las necesidades y vivencias de los alumnos, debe ser sensible a sus intereses y valores, tener y demostrar claridad en sus objetivos y compartir con los estudiantes haciéndose parte del ambiente educativo.

El educador de calidad debe ser capaz de organizar la actividad del aula en función del contenido, del contexto, las inquietudes y necesidades mostradas por los alumnos y con una visión de futuro; procurando propiciar actividades en las cuales se ponga en práctica la toma de decisiones, la reflexión, la crítica, las relaciones humanas, la solidaridad y otros valores que lleven a un crecimiento personal integral. Debe ser un ser humano anuente a compartir con sus alumnos en forma clara y auténtica, sin mentiras ni engaños, en forma honesta y natural.

Al respecto, Pullias y Young (1987) presentan un estilo de maestro que consideran como el mejor: amable, estimulante, investigador, maduro, reflexivo, objetivo, resuelto, sincero y creativo; destacan los valores personales, la formación humana y la autenticidad. Proponen una figura del educador como un ser sincero y reflexivo, auténtico y empático.

Rogers (1983) justifica esa posición al caracterizar las actitudes del facilitador en el ambiente o clima de aula de la siguiente forma:

En primer lugar está la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de aprecio, confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece. Y si a todo esto se agrega una atención empática y

sensitiva del alumno, se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado y el crecimiento. (p. 159).

El papel de facilitador del aprendizaje es más que una manera de actuar o de conducirse dentro del sistema educativo, es una forma de pensamiento, una actitud que debe emerger de sus convicciones más profundas y de los valores humanos adquiridos.

Díaz y Hernández (1998), presentan la figura de un educador no solamente como trasmisor de conocimientos, facilitador, animador, supervisor, guía del aprendizaje o incluso investigador educativo; sino como mediador entre las características y necesidades del alumno y la cultura contextual presente en el ambiente educativo y cultural.

Esta concepción de educador se proyecta hacia el futuro, con la visión de crear una sociedad independiente, valorada y que valore al ser humano, que logre el desarrollo pleno de sus actitudes y habilidades en un contexto propio y “humanizado”, que no se canse en la lucha por alcanzar el ideal de lograr un mejor futuro para la humanidad, en el que los individuos tengan oportunidades por igual, sean valorados por sí mismos, por los demás y aceptados como parte de un cambio positivo para nuestra comunidad global.

Por otro lado, Obiols (1997) plantea que ...”la docencia no sólo genera patología sino que también canaliza hacia ella a personas que manifiestan características patológicas”. (p. 181) Comenta que al elegir la carrera de educador pueden estar implicados ciertos motivos como los vocacionales, en los cuales, se ponen de manifiesto las aptitudes y deseos. También se definen los profesores “narcisistas” cuyas características son la arrogancia y la soberbia. Según Cukier (1992) (citado por Obiols y Obiols, 1997), el educador que presenta estas características:

Está infatuado en su convicción de estar por encima del educando, poseedor de la verdad, sin capacidad de empatía ni tolerancia a la frustración, con sentimientos de triunfo, control y desprecio. Poca paciencia, curiosidad, creatividad y posibilidades lúdicas. Deseoso de conseguir poder, no ascendiente... su poder en vez de respeto genera miedo y provoca sentimiento o un símil de aceptación. (p.181)

El docente autoritario (variante del narcisista), es aquel docente que pone las pautas sin derecho a variar sus normas, es capaz de desestimar e imponer a los alumnos a métodos extremos para ejercer su poder y someter a través del miedo, la sumisión, admiración y homenaje que se pueden confundir con amor; este estilo de docente tuvo su lugar preponderante en la escuela tradicional y positivista. “La disciplina rígida, el respeto social al docente, una concepción pasiva del alumno” (Obiols y Obiols, 1997, p.183).

Este planteamiento considera al educador narcisista como aquel que aparenta una gran capacidad de empatía con los alumnos:

Comprende todo, permite todo, no sólo innova sino que trasgrede, habla de lo que quieren sus alumnos y sobretodo de sí mismos, usa la misma jerga que ellos, se presenta como un igual; su límite para la permisividad no son las reglas de la institución sumo su propia molestia personal, en aquello que a su público a través de valores superficialmente afectivos, no exigirá en función del conocimiento sólo en función de conseguir aplausos para sí mismo. (Obiols y Obiols, 1997, p.184).

En la *Propuesta para la modernización de la enseñanza media*, (Citada por Obiols y Obiols, 1997, p. 223), se plantea que el profesor comparte en el aula con sus alumnos una situación viva y dinámica que se establece entre todos, día a día; es una relación dialéctica, donde lo que cada uno comunica verbal o actitudinalmente, con intención o no, es recogido por el resto y reelaborado en respuestas que generan, a su vez, nuevas reacciones. El conocimiento va creciendo a impulsos de todos y sus resultados (se trate de aspectos referenciales o relacionales) son detectados y explicitados por un profesor que también aprende, y alumnos que también enseñan.

En este proceso de aprendizaje, lo más importante no es la traslación de conocimientos, sino la interacción. Sólo así existirá en el alumnado la motivación, la curiosidad y el entusiasmo necesarios para llegar a los contenidos por el camino del descubrimiento. Conocer es, efectivamente, descubrir y desentrañar; es subrayar la realidad y la curiosidad acerca de ella. El profesor ya no es el modelo arcaico que todo lo sabe, sino una persona que vive en su época, se compromete con ella, goza con lo placentero y sufre con lo doloroso, establece vínculos saludables, conoce el campo del saber y desentraña sus cuestiones, pero que aprende y siempre ayuda a aprender; se equivoca y aprovecha su experiencia.

Este modelo quizá no es perfecto, pero sí es honesto y ofrece un liderazgo positivo a los alumnos. El docente se convierte en el animador o mediador del grupo con el que debe establecer relaciones casi a nivel primario.

2.1.2. Formación académica y perfeccionamiento:

El hecho de que el educador se forme como líder significa que desarrolle características socializadoras y colaboradoras, que maneje estrategias de trabajo en equipo, entre otras, para fomentar valores de responsabilidad, autonomía y solidaridad, toma de decisiones y búsqueda del bien común en los alumnos; que sea capaz de presentar ante sus estudiantes situaciones problemáticas para ser

resueltas en forma crítica, evaluar su actuación y actitudes y volver sobre las situaciones hasta que sean resueltas.

El docente es quien debe facilitar y colectivamente examinar esfuerzos iniciados por otros, dentro y fuera de la misma institución, lo cual conlleva un supuesto ético por sobre la individualidad; y demanda dejar el ego de lado para esforzarse por el bien común por encima del beneficio personal.

Las experiencias profesionales y la interpretación que haga el educador de esas experiencias, así como los significados que elabore en su formación profesional, harán determinante el desempeño de calidad y el enfoque de aprendizaje que aplique en el ambiente educativo. Maruny (1989) plantea que:

...el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etcétera. (citado por Díaz y Hernández, p. 2)

El conocimiento de las características de los alumnos provee al educador de una plataforma en la cual construirá la estructura curricular que emprenda, su planificación y organización del ambiente de aprendizaje. El interés en las

actividades, los retos encontrados por el alumno y las oportunidades de actuar con libertad hacia la búsqueda del conocimiento.

El docente debe capacitarse en las novedades con respecto a su materia, el momento actual de su aplicación a la realidad, su finalidad y así poder transmitirlo a sus alumnos en el momento en que se presenten posibilidades de intercambio de información, debe tener acceso a nuevos conocimientos y por otro lado ser conciente de los procesos personales y diferencias individuales, adaptándose a procesos personales de sus alumnos para lograr el máximo de sus habilidades y destrezas.

Se hace necesario la actualización y perfeccionamiento de los educadores con el fin de lograr mayor calidad educativa en nuestras aulas, al respecto Grinberg (1999) opina que:

...preparar y desarrollar líderes educativos incluye la organización de programas que no sólo provean conocimientos y habilidades necesarios para funcionar efectivamente y eficientemente, pero que sobretodo tenga una visión, una serie de actitudes, una variedad de perspectivas que provean una sólida base para cambiar y transformar las formas en las cuales la escolarización, las políticas educativas, los currículos, la enseñanza y el aprendizaje han constituido la práctica cotidiana. (p.2).

Al mismo tiempo, el educador, a través de sus actividades interactivas en el ambiente del aula, debe ser consciente de su papel básico e insustituible de trasmisor y forjador de valores, tales como: la autoestima, la competencia, la reflexión y el autoaprendizaje crítico. Como compendio, Gil y cols. (1991), presentan tres dimensiones en las que se debe hacer énfasis para la formación del docente:

- Naturaleza y características de la materia que ha de enseñarse: estructura interna, coordenadas metodológicas, epistemológicas y conceptuales.
- Proceso enseñanza – aprendizaje: procesos implicados en la apropiación o asimilación del conocimiento por parte de los alumnos y en la ayuda pedagógica que se les presta.
- Práctica docente en la materia, en el sentido de una experiencia analizada de una forma crítica. (Díaz y Hernández, 1998, p. 3)

La exigencia, por lo tanto, es mayor en cuanto al manejo de las situaciones que acontecen en el aula de clases, la formación del maestro se ve obligatoriamente forzada a actualización constante.

Al mejorar la competencia profesional se pretende en última instancia que se constituya una identidad profesional . Los cambios que se dan en función de una excelencia académica trae consigo perspectivas diferentes de parte de los educadores; han dejado de concebir su trabajo como vocación y se define cada vez más como especialista de la infancia (Isambert - Jamati y Tantuy, 1990, citado por Vásquez y Martínez, 1996).

Sin embargo, algunos siguen dependiendo del Ministerio de Educación u otra autoridad superior que les plantea la forma de actuar, enseñar y cómo evaluar. Esto lesiona la imagen del mismo profesional. Por lo tanto, la formación integral y la actualización constante del docente debe abarcar el aspecto conceptual, el reflexivo y el práctico. De esta manera, la enseñanza – aprendizaje en el aula propiciará la formación de individuos con “independencia, reflexión y criticidad”, que logren captar la transferencia de responsabilidades y la aprehensión o acceso al aprendizaje autónomo y emancipador que se requiere en nuestros días.

2.1.3. Relaciones interpersonales:

El educador debe ser hábil para manejar las relaciones con los demás, especialmente con los alumnos. Los métodos basados en amenazas, castigos, regaños y humillaciones no dan buenos resultados. Gordon (1997) en sus

reflexiones, expresa que: “Los métodos de represión, basados en el poder, por lo general provocan resistencia, rebelión y represalias. Aún cuando consiguen un cambio en el comportamiento de un alumno, con frecuencia el antiguo comportamiento regresa”... (p. 34)

El educador, por el contrario, debe establecer una buena relación con sus alumnos mediante y estrategias de comunicación participativa; sus actuaciones variarán desde la: confrontación, colaboración, cooperación, contratos, negociaciones y otros, que involucran a los participantes en conjunto. Los educadores considerados como buenos socializadores poseen características que conllevan afecto y aceptación de los demás.

Brophy y Putnam (1979) explican que este estilo de educador posee cuatro características básicas: ... “percepciones realistas de sí mismos y de los estudiantes, disfrutan de los estudiantes, pero dentro de una relación profesor – estudiante, claridad y comodidad concerniente a los roles, paciencia y determinación”. (citado por Good y Brophy, 1996, p. 379)

Todas esas características pueden ser expresadas, establecidas y reforzadas en el diario vivir de la experiencia de aula, propiciando el modelaje de la actitud y conducta respetuosa, responsable y humanizada, así como de los valores y de las actitudes que acompañan al conocimiento aprendido.

Good y Brophy (1996), resaltan la característica esencial del educador como el *estar al tanto*, que es ...”el grado en que el educador se percata y supervisa de manera continua lo que está sucediendo en todas las partes del salón de clases” (p. 395), esto les permite tomar acciones a tiempo para prevenir una situación disciplinaria.

Otra característica que mencionan los autores es la *superposición*, que es la habilidad para hacer varias cosas a la vez, como responder a una pregunta de un alumno y continuar con el ritmo normal del grupo.

Entre las habilidades que debe tener el docente esta la *suavidad en las transiciones*, de forma que el estudiante sea interrumpido en su tarea el mínimo de veces, por lo que se logra implicar en la misma.

Siguiendo con las cualidades del educador en la interacción con el grupo, según Kounin, el educador debe ser capaz de restablecer y mantener la atención durante las lecciones, lo que llama *alertamiento de grupo y responsabilidad*. Esta habilidad se desarrolla cuando un compañero está hablando y el educador dirige acciones concretas (preguntas, frases, pedir voluntarios, etc) para mantener su atención.

2.2. Características de los estudiantes:

La personalidad, los estilos de aprendizaje, la actitud, el interés y otras características que definen al alumno, conforman e intervienen en la forma de relación que se establezca en el aula y en el desempeño académico y las actitudes del estudiante; por ello, es de gran importancia conocer lo que informan los estudiosos en este sentido.

2.2.1. Personalidad:

El niño, a través de su desarrollo, pone en práctica destrezas intelectuales y académicas, aprende a socializar, a definir su papel sexual, a lograr autonomía e independencia, a desarrollar normas morales, conciencia y a manejar la ansiedad y el conflicto. Es necesario que el docente tenga conocimiento acerca de la forma de ser del estudiante para establecer sus expectativas, aceptar sus diferencias y estimular la expresión e internalización de actitudes, valores y características que favorezcan su convivencia humana. La formación y desarrollo de la personalidad también se afecta por factores innatos como el temperamento, la respuesta de los padres, la clase de familia en la que le correspondió vivir, la escuela y las relaciones que establece con los otros niños y con adultos representativos. Dentro de las características que deben observar los educadores en los alumnos, están: la aceptación de sí mismos, la habilidad para expresar

sentimientos y relacionarse con otros y la aceptación de la realidad; partiendo de las experiencias del desarrollo temprano hasta la situación actual del alumno.

Por ejemplo, Mussen (1973) comenta que, si los niños son excesivamente mimados o reprimidos en cualquiera de estas etapas, el desarrollo se estancará y su personalidad adulta quedará fijada alrededor de la dificultad no resuelta en la infancia. (citado por Almaguer T, 1998, p.111). De esta forma, el desempeño escolar de un niño estará determinado por las características de su personalidad, y al mismo tiempo, el ambiente escolar a través de la calidad de las interacciones que establezca en el aula y en otros ambientes relacionados.

Abarca (1994) plantea como cualidades de personalidad que deben ser canalizadas en el ambiente escolar: la creatividad, la autonomía, la sociabilidad, la autodisciplina y la responsabilidad. La creatividad considerada como “manifestaciones o actos creadores...” (p. 135), implica originalidad, componer en forma novedosa, ser productivos en lo afectivo, social, cultural e intelectual; en el pensamiento divergente, sensibilidad e imaginación, en las conductas arriesgadas, la motivación y la persistencia.

La autonomía ...”se distingue por la independencia de criterio, la capacidad de cambio, la tendencia a evaluar varios criterios para luego tomar decisiones, la honestidad personal con respecto a juicios de valor o acciones que debe

emprender, la búsqueda de nuevos caminos y la definición de sus propias reglas morales, que implican el respeto hacia los otros y hacia sí mismo” (p. 138).

En cuanto a la sociabilidad, implica conocer su propia identidad ...“la capacidad de pensar, sentir, creer, y actuar autónomamente” (p. 140), para establecer posteriormente vínculos con quienes le rodean y con el contexto en el que se mueve. Es necesario trabajar unidos para que los niños puedan crecer con un sentido de respeto y aprecio hacia su propia vida y hacia la vida de la comunidad. Esta conjunción de identidad personal e identidad social permitirá el desarrollo de conductas de sociabilidad positivas y sanas.

La autodisciplina o autocontrol, como la ...“capacidad del niño para comprometerse con el proceso de su propio aprendizaje, sin que medie coerción o recompensa externa”. (p.145) Para ello, se propone la calidad en la comunicación, conocer el valor o significado del aprendizaje, ofrecer oportunidades para aprender a tomar decisiones y a tener objetivos, y tener comprensión y coherencia para comprender la etapa de crecimiento y desarrollo de los alumnos.

Finalmente, la responsabilidad, para Abarca (1994), es “crear hábitos que tienen que ver con la vida toda, y no solo con ciertos aspectos...Sabemos que el maestro no logra mucho mandando notas al hogar y exigiendo al niño que cumpla

con sus obligaciones. Esto más bien puede provocar agresión contra el menor o indisposición contra el maestro...Es mejor programar algunas metas realistas con el estudiante, establecer prioridades en el aprendizaje". (p. 148)

2.2.2. Valores y actitudes:

El desarrollo moral del niño obedece al establecimiento de un código de conducta y relaciones con los demás; se establecen estadios del desarrollo moral de acuerdo con el desarrollo intelectual – cognoscitivo al enfrentar situaciones y experiencias que llevan a la observación, internalización y aplicación de las normas que se convierten, con la práctica, en parte de la forma de actuar del individuo.

Al respecto, Piaget (1932) encontró que:

... los niños pequeños tienden a confundir la moralidad con la convención social y a juzgar la moralidad de una acción de acuerdo con sus consecuencias, sin tomar en cuenta las intenciones o factores situacionales... sin embargo, conforme los niños desarrollan las capacidades cognoscitivas necesarias para asumir la perspectiva de otra persona, comienzan a tomar en cuenta las intenciones de una persona y a usar conceptos morales tales como equidad y reciprocidad cuando hacen juicios morales." (citado por Good y Brophy ,1996 p. 94).

En el aula escolar se encuentra implícito el desarrollo moral por diferentes medios, de manera que las formas de socialización, el autocontrol y la toma de decisiones acertada se experimentan constantemente. Los antivalores de la sociedad pueden afectar la convivencia intra grupal del grupo de alumnos. Esos antivalores, al ser detectados, comentados y contrarrestados a través de programas de formación en valores, pueden variar con el tiempo. Las actitudes, por otro lado, se adquieren por la práctica y el contacto con modelos que el niño valora. La formación en actitudes no puede darse en igual forma que los conocimientos, es necesario vivenciarlas, al igual que ocurre con los valores.

En el aula de clase pueden presentarse dificultades por actitudes de los alumnos, como: agresión por celos o frustración, por trastornos como hiperactividad, lesión cerebral, problemas de autocontrol y límites, por carencias afectivas o necesidad de atención, etc. Por otro lado, pueden presentarse niños dispersos que muestran temor al fracaso, inseguridad, falta de motivación, dificultad para aceptar límites, cansancio o fatiga, falta de interés por el estudio, etc. También se puede encontrar niños presumidos, peleones, cuestionadores y respondones o que amenazan e intimidan a sus compañeros, que tratan de dominar, que manifiestan conductas egoístas u otras... La lista puede ser interminable, y las causas, múltiples. (Jengich, 2001). Handke, Huber y Mandl (1979), citado por la misma autora, consideran que la interacción entre los

compañeros puede generar o mantener conductas y actitudes similares en el aula si no se le presta atención a tiempo.

Jengich (2001) también menciona el caso del niño que sobresale por sus notas o por sus esfuerzos, en ocasiones mal visto por los compañeros de grupo, por lo que puede ser objeto de burla, de apodosos o de comentarios destructivos, incluyendo loas que se refieren a la imagen corporal, en una cultura en la cual se utiliza la burla y la competencia como parte del control social.

La autora presenta la posición constructivista que parte de que: ...“el desarrollo moral no es un proceso de internalización de normas sociales sino más bien la adquisición de principios autónomos de justicia, fruto de la cooperación social, del respeto a los derechos de los otros y de la solidaridad entre los niños”. (p.27). Dice que lo importante es tener en cuenta que la posición teórica que el educador asuma va a determinar las estrategias, técnicas u otros medios que utilizará para manejar las relaciones humanas y promover una conducta moral específica dentro del aula.

En los hallazgos de Good y Power (1976) (citado por Good y Brophy 1995), se logró establecer cinco tipos de estudiantes, según la actitud y necesidades demostradas frente a la instrucción:

- (1) *Estudiantes exitosos*: Orientados a la tarea, cumplen con sus trabajos y asignaciones, ... “les gusta la escuela y tienden a ser queridos tanto por sus profesores como por sus compañeros”.
- (2) *Estudiantes sociales*: orientados más a la persona, los profesores les dirigen preguntas para mantener su atención, son populares entre sus compañeros, pero pueden no agradarle mucho a los profesores (porque su socialización crea problemas de manejo).
- (3) Los *estudiantes dependientes*: Buscan a los profesores para apoyo y aliento y a menudo piden instrucciones adicionales o ayuda. Levantan la mano para participar pero aprovechan poco. Los profesores muestran preocupación por ellos y tratan de ayudarlos en el rendimiento. Los compañeros a menudo los rechazan debido a que tienden a ser inmaduros desde el punto de vista social.
- (4) Los *estudiantes enajenados*: Son reacios y se abandonan en sus estudio, rechazan la escuela y todo lo que la representa. Algunos son hostiles y crean disturbios, otros permanecen pasivos y aislados en la periferia del salón de clase donde pueden ser ignorados por los profesores y la mayoría de los compañeros. La actitud del profesor varía entre indiferencia y rechazo.
- (5) Los *estudiantes fantasmas*: Rara vez son notados o escuchados, tienden a ser promedio en todo. Algunos son tímidos o nerviosos, otros trabajadores callados e independientes. Rara vez se involucran en actividades de grupo,

no se ofrecen de voluntarios. De manera típica, ni los profesores ni los compañeros, conocen a estos estudiantes muy bien.

Si consideramos que los estudiantes tienen un comportamiento de acuerdo con su forma de ser o personalidad, las experiencias previas de aprendizaje que tienen y las relaciones que establece en el aula, se puede visualizar la importancia trascendental de la vivencia del aula en la actitud y los valores mostrados por los alumnos, situación que debe ser conocida y analizada por el educador para rescatar las experiencias y canalizarlas en beneficio de los participantes.

Hay datos que revelan que la tutoría de iguales puede ser una excelente metodología para incrementar la atención y la implicación en la tarea, para reducir la impulsividad y mejorar el rendimiento de los alumnos (DuPaul y North, 1993). Como este tratamiento, que es relativamente simple, puede plantearse una cierta alternativa a los programas conductuales en el caso de profesores que sean reticentes a su utilización, que tengan clases demasiado numerosas o que afirmen no disponer de tiempo para ello. En otros casos, puede ser un excelente método complementario de los métodos conductuales y cognitivo- conductuales.

El procedimiento consiste en emparejar al azar a todos los alumnos de la clase para una materia, por ejemplo, Matemática, cada vez que se vaya a realizar

la tutoría. El alumno tutor y el alumno tutorizado se sientan en pupitres adyacentes durante las sesiones de tutoría.

2.2.3. Diferencias individuales:

Los seres humanos somos semejantes pero no iguales, tanto físicamente como emocional e intelectualmente; es por esto que cada uno tiene su propia historia personal y diferentes formas de aprender. Los momentos, las situaciones, los espacios de tiempo y hasta la forma en que se interactúa en el aula determinará la adquisición de conocimientos de cada alumno, pues individualmente, se vivenciarán las situaciones de acuerdo con las posibilidades y oportunidades que se presenten.

- *Estilo cognitivo y ritmo del aprendizaje:*

Actualmente, ha crecido el interés por estudiar las diferencias individuales en la utilización de las estrategias y el ritmo en el aprendizaje; los alumnos emplean distintas formas de enfrentamiento aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Sin embargo, es importante que el educador no utilice los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos o etiquetarlos, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente.

Pueden identificarse cuatro estilos de aprendizaje por la forma de percepción propia de la información, según McCarthy:

- a) Los aprendices imaginativos: perciben la información de manera concreta, y la procesan en forma reflexiva. Escuchan, comparten y buscan integrar la experiencia escolar con la experiencia propia.
- b) Los aprendices analíticos: Perciben la información de manera abstracta y la procesan en forma reflexiva. Aprecian tanto los detalles como las ideas, tienden a pensar de manera secuencial y valoran a las ideas más que a las personas.
- c) Los aprendices del sentido común: perciben la información de manera abstracta y la procesan de forma activa. Tienden a ser aprendices pragmáticos que valoran la solución de problemas concretos. Les gusta “arreglar” y experimentar.
- d) Los aprendices dinámicos: Perciben la información de manera concreta y la procesan en forma activa. Tienden a integrar la experiencia y la aplicación, y son entusiastas respecto al aprendizaje por ensayo y error; son adeptos a correr riesgos (McCarthy , 1990, citado por Good y Brophy, 1996, p. 457)

Herrmann citado por Casau (2002), propone el modelo de los cuadrantes cerebrales, en el que presenta cuatro estilos de aprendizaje relacionados con zonas del cerebro:

1 Cortical izquierdo (ci): El experto: es lógico – analítico, basado en hechos, es cuantitativo. Ejemplos de comportamientos expresados: Frío, distante; pocos gestos; voz elaborada; intelectualmente brillante; evalúa, critica, irónico, le gustan las citas, competitivo, individualista. Utiliza procesos de análisis, razonamiento, lógica, rigor y claridad, le gustan los modelos y las teorías; colecciona hechos, procede por hipótesis, le gusta la palabra precisa. Sus competencias son la abstracción, la matemática, lo cuantitativo, las finanzas, lo técnico y la resolución de problemas.

2 Límbico izquierdo (li) El organizador: Es organizado, secuencial, planeador y detallado. Ejemplos de comportamientos: Introverso, emotivo, controlado, minucioso, maniático, monólogo, le gustan las fórmulas; es conservador y fiel, defiende su territorio; ligado a la experiencia, ama el poder. Sus procesos son: Planifica, formaliza, estructura, define los procedimientos, es secuencial, verificador, ritualista y metódico. Entre sus competencias: Administración, organización, realización, puesta en marcha, conductor de hombres, orador, trabajador consagrado.

3. Límbico derecho (ld) El comunicador: Interpersonal, sentimental, estético y emocional. Ejemplos de comportamientos: Extroverso, emotivo, espontáneo, gesticulador, lúdico, hablador, idealista, espiritual; busca aquiescencia, reacciona mal a las críticas. Los procesos son: Integra por la experiencia, se mueve por el principio del placer, fuerte implicación afectiva; trabaja con sentimientos, escucha, pregunta, tiene necesidad de compartir y de armonía; evalúa los

comportamientos. Sus competencias: Relacional, contacto humano, diálogo, enseñanza, trabajo en equipo, expresión oral y escrita.

4. Cortical derecho (cd) El estratega: Holístico, intuitivo, Integrador, sintetizador. Ejemplos de comportamientos: Original, buen humor, gusto por el riesgo, espacial, simultáneo, le gustan las discusiones, es futurista, salta de un tema a otro, tiene un discurso brillante, y es independiente. Sus procesos: conceptualización, síntesis, globalización, imaginación, intuición, visualización, acción por asociaciones; integra por medio de imágenes y metáforas. Entre sus competencias: Creación, innovación, espíritu de empresa, arte, investigación y visión de futuro.

La clasificación de los estilos de aprendizaje permite ampliar el conocimiento y promueve un cambio de visión con respecto a considerar que la forma en que se presentan las experiencias educativas deben ser percibidas y asimiladas en la misma forma por el grupo de alumnos; y por tanto, la evaluación de los aprendizajes en forma uniforme deberá ser revisada. De acuerdo con estos estudios y la visión integral – holística, el ser humano, el alumno, se afecta y a la vez afecta los procesos que llevan a la construcción de los aprendizajes.

En el ambiente de aprendizaje, se deben considerar diversos factores como: la motivación, las atribuciones que realiza el alumno de sus éxitos y fracasos, los premios consecuentes o la satisfacción de necesidades, la ansiedad

y la emoción que surge por la tarea, así como la atención y si es selectiva, focalizada o global; si el estilo de atención es gráfica, verbal o kinestésica; los períodos determinados de tiempo en que es mantenida la atención, qué tipo de distractores se presentan, el tipo de tarea o actividad desarrollada y cuáles reacciones genera. También, es importante identificar el proceso de adquisición de la información según el estudiante: La capacidad de comprensión, retención y transformación que haga de la información, los procesos de personalización o control; cómo el alumno enfrenta la tarea en tres momentos determinados: antes de acometer la tarea, en la resolución de la misma, y después de haberla realizado; y el proceso de recuperación (recordar la información) y de transferencia (generalización de los aprendizajes), los cuales deben ser tomados en cuenta a la hora de programar las actividades y evaluar.

Otros factores a considerar, son la presencia de elementos sociales (tipo de grupo, relaciones con los compañeros, aula), variables visuales (tamaño de letra, distancia adecuada en referencia a la pizarra, posición dentro de la clase, discriminación visual, ayudas ópticas y su movilidad), el espacio y tiempo que requiere una lección y cómo organizar el entorno y ambiente del aprendizaje.

Novak (1985) menciona que ...“entre los estudiantes hay algunos que acceden al aprendizaje más rápidamente y con mayor eficacia”..., (p.151). Menciona que en determinadas horas del día, los estudiantes aprenden mejor, ya

que algunos realizan actividades más rápidamente que sus compañeros y otros requieren mas tiempo que la mayoría para concluir su trabajo. El autor nos propone que se debe dar planes con tiempos variados de aprendizaje según el grupo de estudiantes y sus propias posibilidades.

Se propone adecuar los métodos y técnicas a las características de los grupos y los individuos cuando se presente diversidad muy marcada y se establezcan adecuaciones curriculares para favorecer el ambiente de aprendizaje para todos los alumnos, brindando de esta forma oportunidades para que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje.

- *Inteligencias múltiples:*

Hasta ahora se había supuesto que la cognición humana era unitaria y que era posible describir en forma adecuada a las personas como poseedoras de una única y cuantificable inteligencia. Pues, la buena noticia es que en realidad, los seres humanos tenemos por lo menos ocho inteligencias diferentes cuantificadas por parámetros cuyo cumplimiento les da tal definición. Por ejemplo, tener una localización en el cerebro, poseer un sistema simbólico o representativo, ser observable en grupos especiales de la población tales, como "excepcionales" y "con talentos especiales" y tener una evolución característica propia.

Por otro lado se plantean las inteligencias múltiples, a través de ellas, se pretende caracterizar un espectro de habilidades, talentos, actitudes e intereses subyacentes que caracterizan al alumno. Cada inteligencia se desarrolla de un modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura. Se combinan y se usan en diferentes grados, de manera personal y única, según el estilo de cada individuo. Piaget dice que: ... “la inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones sucesivas de origen sensoriomotor y cognoscitivo, así como todas las interacciones de asimilación y acomodación entre el organismo y su ambiente.”(citado por Almaguer, 1998, p. 16).

Entran en juego diferentes factores que llevan a considerar que la inteligencia no solamente obedece a la constitución biológica heredada, sino también a las interacciones con el ambiente: el conocimiento previo y las oportunidades de “asimilación” y “acomodación” de la información. Las inteligencias, según Gardner, pueden ser: musical, corporal – cinestésica, lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Sin embargo, estudios recientes muestran otras clasificaciones más. Considerar la existencia de diversidad en las inteligencias reafirma la idea de las diferencias individuales, de los diferentes estilos de asimilación de la información y, por lo tanto, la variedad en los estilos y estrategias de enseñanza.

La creatividad, a diferencia de la concepción de inteligencia cognoscitiva o académica, es presentada por Guilford (1959), (citado por Good y Brophy, 1996), como operaciones mentales en las cuales se puede identificar el pensamiento divergente en los procesos mentales de la persona; la producción divergente se requiere para problemas que pueden ser respondidos en muchas formas diferentes e igualmente aceptables. Generalmente, se creía que ese nivel de divergencia estaba relacionado directamente con el nivel intelectual, pero se ha descubierto que un niño con un nivel cognoscitivo elevado, no necesariamente posee un nivel de creatividad alta, y viceversa.

Se debe fomentar la creatividad, las habilidades y las diferentes inteligencias en los alumnos por medio de la utilización de diferentes estrategias que pueden incorporarse en el curriculum, tales como: "...alentar la manipulación de objetos e ideas, enseñar a los estudiantes a probar sus ideas en forma sistemática, enseñarles a valorar el pensamiento creativo..." (Torrance (1962) (citado por Good y Brophy (1996 p. 463)

De acuerdo con las nuevas tendencias educativas y las leyes aprobadas a nivel mundial sobre Igualdad de Oportunidades para Todos, el ambiente educativo debe acoger a los niños según sean sus necesidades educativas. Los alumnos con necesidades educativas especiales requieren atención especial de acuerdo

con sus propias características, y adecuaciones curriculares según el caso: entre los trastornos que se diagnostican y se encuentran con mayor frecuencia en las aulas regulares están los niños con problemas de aprendizaje, con Déficit Atencional e Hiperactividad, con problemas de conducta, problemas emocionales de retardo mental leve, superdotados o talentosos, con problemas visuales, auditivos y motores.

También encontramos, en algunos sectores educativos, necesidades humanas que reflejan la *vulnerabilidad*, debido a que no se tienen las oportunidades educativas de calidad para todos. Entre ellos se encuentran: problemas de integración social, falta de acceso a la educación de calidad (que llevan a la deserción), presencia de desnutrición (que repercute en el crecimiento normal en el aspecto físico y emocional y en la capacidad de aprendizaje), inadecuada protección de salud (base para un adecuado crecimiento y desarrollo), o desintegración familiar, que impide crecer emocionalmente sano. Y por supuesto las diferencias raciales, genéricas y étnicas.

Diferentes autores se interesan en este punto, puesto que los resultados de sus estudios pudieran abrir nuevas luces y oportunidades a los niños con necesidades educativas especiales, considerando acciones dirigidas a promover los “mecanismos protectores”: Personalidad, dinámica y cohesión familiar, sistema de trabajo, y las conductas resilientes en los estratos sociales con

mayores dificultades socio – económicas. Werner (1994) plantea como características de los niños "*resilientes*" la capacidad de resolver problemas de la vida, de interacción con situaciones que le enfrentan a experiencias emocionales de riesgo y buenas y efectivas relaciones humanas. Procurándose atención positiva de los demás.

La escuela también debe brindar alternativas de atención para dar respuesta a estas necesidades, Picado (2001) sintetiza las formas de afrontamiento a que los estudiantes tienen derecho por ley y que deben ser implementadas por profesionales capacitados; éstas son las adecuaciones curriculares de "acceso", "no significativas" y "significativas" que amerite el caso y los servicios de apoyo para procurar el tratamiento adecuado, entre otras.

2.3. Proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula:

En el proceso de enseñanza – aprendizaje, se produce una secuencia de hechos y consecuentes cambios a través de la actividad y experiencia de clase, por la dinámica entre los actores internos que se encuentran en ella, el ambiente, y otros elementos intervinientes, así como y las relaciones que se establecen.

Medina (1989) comenta que la interacción y su análisis deben abarcar una dimensión integral, y refiere que “...la interacción acontecida en la clase viene determinada por el sentido de la propia tarea... por la incidencia del entorno... por la estructura socio-organizativa del centro... por la comunicación ...y por las decisiones político- organizativas...junto al entorno circundante” (p.29).

La metodología y los elementos interaccionales que conlleva, se producen en armonía con el enfoque teórico que subyace. Se pueden observar, sin ánimo de simplificar las bases del desarrollo del enfoque planteado, las diferencias entre cada una de las seis teorías paradigmáticas presentadas por Hernández (1998). (Ver Cuadro N°1)

En la actualidad, se observa un proceso de transición entre el enfoque tradicional y moderno en el sistema educativo. Abraham Magendzo (1991), comenta que es un desfase o asincronía entre los adelantos a nivel tecnológico y productivo (técnica), y lo cultural y espiritual (ético), en el que entra en contraposición el poder y el saber.

El proceso de enseñanza – aprendizaje debe reenfocar el énfasis educativo hacia los procesos, las actitudes y valores en la experiencia de aula; se debe reforzar la idea de llevar la sociedad a las aulas y de proyectar el aula a una realidad social. (Werner, 1994).

2.3.1. Modelos didácticos:

El modelo didáctico es ... “un esquema mediador entre la teoría y la práctica pedagógica. ...según el contexto y las necesidades requeridas en el momento de la enseñanza”. (Picado, 2002, p.115).

Los modelos teóricos o paradigmáticos pueden dar lineamientos; sin embargo, no son exclusivos de los modelos didácticos utilizados. Generalmente se encuentran, en la labor diaria del maestro y en la práctica profesional, varios modelos integrados. El paradigma que subyace se define de acuerdo con los componentes más relevantes que se observan en la acción de enseñar. Al respecto.

Pérez (1998), (citado por Picado 2002), comenta que ...”se han hecho investigaciones didácticas y se han encontrado procesos de enseñanza donde está implícito un modelo, pero lamentablemente no ha venido acompañado de una organización sistemática, consistente que lo explique”. (p. 116)

El *modelo tradicional* de la instrucción, comenta la autora Picado se caracteriza porque: la organización gira alrededor de los conceptos y de la explicación que el profesor hace de los contenidos del programa asignado por el Ministerio de Educación; centra su atención en la disciplina que imparte, olvida el conocimiento y los intereses del alumno para adecuar la enseñanza, no se admite

que unos se adelanten o atrasen, se plantean objetivos terminales y específicos medidos por la interiorización de los contenidos del programa y por las divisiones temáticas del programa total, y el programa parte de los conocimientos previos del alumno. La evaluación se aplica según se avance en el programa, el educador no hace ajustes en el proceso, y es el educando quien debe ajustarse al programa.

El *modelo estructural de H. Frank* (según la clasificación realizada por Picado, 2002) define la acción de la enseñanza – aprendizaje con base en seis componentes: (1) Objetivos (¿Para qué?) que se refieren a un contenido y formulado de acuerdo con funciones mentales del propio contenido científico que deben conseguir. (2) Socioestructura (¿En donde?), situaciones del ambiente. (3) Psicoestructura (¿A quién?), que toma en cuenta el estado inicial o informaciones previas del alumno como sistema, la dinámica de comunicación e interacción entre todos los participantes y de las funciones psicológicas de los estudiantes (4) Medios (¿Por qué?) o fuentes de información. (5) Materia (¿Qué?) o contenidos cognoscitivos, afectivos o psicomotores (hechos, procedimientos y estilos de pensamiento). (6) Algoritmo (¿Cómo?) o método, juego de reglas que dice qué hacer y cómo hacerlo de manera general y precisa.

CUADRO N° 1
PARADIGMAS EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

CONDUCTISMO	COGNOSCITIVISMO	HUMANISMO	PSICOANALISIS	GENÉTICA	SOCIOCULTURAL
Aprendizaje: Modificación del aprendizaje.	Aprendizaje: Reestructuración cualitativa de los esquemas. (Significativo, repetitivo, receptivo, por descubrimiento)	Aprendizaje: Modificación de la percepción que tienen los individuos de la realidad, reorganización del yo (respeto, comprensión, apoyo)	Aprendizaje: Proceso inconsciente que genera cambios de comportamiento.	Aprendizaje: Procesos de asimilación y acomodación que precisan el equilibrio . Construcción del conocimiento para adaptarse a la realidad.	Aprendizaje: Proceso de aprendizaje y desarrollo se entretajan en espiral. Nivel de desarrollo.
Maestro: Premia el logro alcanzado, conduce el aprendizaje y constata el logro de los objetivos.	Maestro: Fomenta el desarrollo y práctica de los procesos cognoscitivos. Presenta el material en forma coherente y organizada.	Maestro: Papel no directivo en el proceso, facilitador del aprendizaje	Maestro: Figura de autoridad, que reencausa su transferencia y contratransferencia	Maestro: Ayuda a construir su propio conocimiento. Planteamiento de problemas y conflictos cognitivos.	Maestro: Promover zonas de desarrollo próximo. Transmitir papel mediador y luego ser presencial en el proceso.
Alumno: Receptor del proceso diseñado por el maestro.	Alumno: Activo, procesador de información y responsable de su propio aprendizaje.	Alumno: Individuo con iniciativa, necesidades personales capaces de la autodeterminación, creativos e integrales en su formación.	Alumno: debe ser sujeto y no objeto de la educación, se debe y rescatar el sentido lúdico la creatividad, las fantasías.	Alumno: Deben ser descubridores de su propio aprendizaje. Constructor activo de su propio conocimiento.	Alumno: Internaliza el conocimiento a nivel Inter. e intra individual.
Evaluación: Verificación del resultado. Premio-castigo Evalúa el criterio, no la norma.	Evaluación: Evaluar las habilidades de pensamiento y razonamiento de los alumnos y no solo el manejo de la información	Evaluación: Autoevaluación Grado de satisfacción.	Evaluación: Autoevaluación	Evaluación: Basado en la psicogénesis del aprendizaje. Procesos cognoscitivos y escolares	Evaluación: Nivel de desarrollo potencial. Evaluación dinámica de los procesos.

Cuadro elaborado por la autora basado en el libro de Hernández (1998): *Paradigmas en Psicología de la Educación*

El *modelo estructural de Gimeo Sacristán* (citado por Picado, 2002), se define como:

...una estructura sistemática compuesta por seis elementos básicos...(objetivos didácticos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación), es importante aclarar o resaltar la importancia de las **relaciones de comunicación**, por cuanto son las que **dinamizan** y hacen que los otros elementos entren en interacción. (p. 119).

Dentro de la estructura organizativa, las decisiones del profesor y del centro de enseñanza, determinan cómo será la organización de los contenidos programáticos: por asignaturas, por contenidos, por áreas curriculares, o bien, en forma interdisciplinaria. En este sistema, se integran varios subsistemas del sistema educativo: el psicológico y, el sociocultural en forma periférica. El educador debe saber los intereses, capacidades y conocimientos previos y características socioculturales del alumno.

2.3.2. Estrategias de enseñanza:

Son las formas en que el educador orienta los procedimientos, y donde intervienen los componentes de la didáctica para lograr ciertos objetivos, según los principios de intervención educativa en que se fundamentan.

Díaz y Hernández (1998) en su libro *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo*, proponen una clasificación de estrategias de enseñanza que pueden ser apoyos en textos académicos, así como en la dinámica de la enseñanza: (Ver cuadro N°2).

CUADRO N° 2

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Objetivos o propósitos del aprendizaje.	Comunicación de condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generar expectativas apropiadas en los alumnos
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera)
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido, abstracto y complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas.	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y /u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales.	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito , que influyen en su comprensión y recuerdo.

Tomado de Díaz y Hernández (1998), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, p. 71.

▪ *Estrategias metodológicas:*

Las actividades son clasificadas como: (1) Actividades para la *búsqueda de información*: Leer, escuchar, ver (libros, películas, gráficos, internet, casetes, videos); observar, viajar y entrevistar. (2) Para la *entrega de información*: Resumir, elaborar mapas, informes o programas; redactar y preparar informaciones diversas, dramatizar u organizar exposiciones, etc. (3) *De adiestramiento*: Practicar, manipular, memorizar. (4) *De construcción*: Construir, confeccionar, elaborar. (5) *De expresión*: Dibujar, tallar, bailar, componer, escribir y otras. (6) *De recreación*: Jugar, escuchar música, asistir a espectáculos, hacer deportes y participar en dinámicas grupales. (En Guía Didáctica para la Capacitación Docente del Ministerio de Educación de Panamá, Fascículo 5, año 2000).

Otras actividades que pueden ser utilizadas en la instrucción son: Lluvia de ideas, mapas conceptuales, diálogos y juegos, lecturas comentadas, excursiones, relatos de experiencias, testimonios, murales, simulaciones, demostraciones, experimentos, cine foro, radio foro, video foro, programas computarizados, resúmenes y composiciones.

2.3.3. Transmisión de valores:

La educación debe resaltar las actitudes en la formación de los estudiantes, como la autoestima, que ejerce una influencia básica en el rendimiento académico, y la “bondad”, que lleva a la mejor convivencia.

La autoestima, como eje fundamental en la formación de los alumnos, forma individuos con una mejor disposición hacia el aprendizaje, comportamiento más “maduro” y mejor aceptación e incursión en grupos sociales.

El individuo que es consciente de sus habilidades y limitaciones, se responsabiliza de sus deberes, desarrolla su iniciativa y creatividad, logra lo que cualquier padre de familia o maestro anhela en nuestros tiempos, ser un individuo con autonomía personal (emancipación)

Alcantra (1990) dice al respecto:

Entre los objetivos principales de la educación, quizá se sitúe en primero o segundo lugar la formación de alumnos, autosuficientes, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones, que se acepten a sí mismos, que se sientan a gusto consigo mismos, que encuentren su propia identidad en la crisis de independencia de la adolescencia; que sepan auto orientarse en medio de una sociedad en permanente mutación (p. 13).

Si se toma en cuenta que el actual enfoque epistemológico de la educación intenta cambios en beneficio de un aprendizaje inmerso en la sociedad, entonces se encontrará respuesta a los deseos de propiciar un ser humano responsable y consciente de su propio entorno.

Los niños necesitan normas y límites para su funcionamiento. El maestro debe lograr una buena relación afectiva y ser tolerante y flexible según la situación, y asumir su papel de mediador en el aprendizaje.

2.5 Currículo e instrucción:

Al diseñar un currículo se debe tener en cuenta “qué conocimiento tiene más valor para la mayoría de los estudiantes, qué métodos de enseñanza se pueden emplear con más eficacia para transmitir dichos conocimientos y por último, qué tipo de escuela debería tener nuestra sociedad, suponiendo que debiera existir alguna”. (Novak, 1985, p. 121)

La naturaleza del currículo se determina a través de la naturaleza misma de la educación, la práctica de las relaciones establecidas por los alumnos y profesores en el ambiente educativo, es lo que proporciona sentido a la existencia del currículo.

2.4.1 .Pertinencia:

Novak (1985), es el primero en intentar relacionar las teorías del aprendizaje y el currículo, el diseño del currículo como selección y ordenación de conocimientos a partir de la cultura que implica necesariamente el diseño de la instrucción; por lo tanto, se presentan diversas formas de organización de la instrucción con respecto a la línea de pensamiento que sigue el educador.

Kemmis (1993) , propone que el estudioso debe tener una ...“visión de la naturaleza de la teoría, eso implica haber desarrollado ciertas etapas hacia la consecución de una teoría de la teoría: una metateoría”. (p.12). Comenta que en sus inicios las perspectivas del currículo se basaban en la suposición de que su base estaba en el estudio interdisciplinario, visualizando la educación desde fenómenos de estudio diferencial (filosófica, psicológica, política y social); luego, se pasa a una tendencia a la integración y la coherencia de la teoría y práctica educativa.

De sus ideas, se desprende la falta o decrecimiento en cuanto a las posibilidades de incentivar y acumular una producción más propia; los métodos de enseñanza limitan la producción en diferentes campos debido a que estimulan el aprendizaje de trasmisión verticalista, olvidándose de la construcción social de nuevos conocimientos. En los textos, se está en permanente “mirar hacia fuera”, lo que impide la valorización de la cultura y riqueza interna (diversidad étnica, cultural y social).

... “El curriculum orientado hacia una construcción propia enraizada en un enfoque histórico-socio-cultural dentro de una tendencia fenomenológica, en la cual se nutran por la interacción del sentido común de la gente ”... (Kemmis, 1993, p.24), podría llegar a constituirse en el curriculum pertinente. Por ejemplo, la

construcción y producción de textos que reflejen la cultura y las raíces de nuestros pueblos, y que lleven a los estudiantes a captar lo valioso de esta riqueza interna, significaría un acercamiento a currículos pertinentes en Latinoamérica.

El mismo autor comenta que el educador y la escuela transmiten "...códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docente y estudiante" ... (Kemmis, 1993, p. 36) con la excusa de preparar a los estudiantes para enfrentarse y adaptarse al sistema de producción y "preparación para la vida". Los educadores, por su parte manejan un currículo oculto, intentan ser democráticos en su trato, pero a su vez, asumen su misión de prepararlos según los requerimientos de los adultos.

2.4.2. Programación:

Las unidades de aprendizaje que se proponen por parte del Ministerio de Educación, son la confección de la programación de unidades didácticas de materias correlacionadas o integradas alrededor de un eje de interés; sin embargo, la divulgación e implementación de esta idea llevará su tiempo. Existen, diferentes enfoques para la realización de una programación de Unidad Didáctica; tal como se citan a continuación:

a) Centros de interés: “Centros temáticos en relación con las necesidades del niño o de la niña...del medio natural o social...Parte de la observación directa del medio físico y social...El aprendizaje se enfoca en forma globalizada. Se articulan asuntos de las diferentes disciplinas y se proponen tareas escolares para realizar en determinados períodos de tiempo”(UNESCO, 1999, p. 10)

b) Método de proyectos: Se organizan las actividades alrededor de un problema, de la construcción de algo concreto, de la adquisición de un conocimiento, habilidad o destreza ...que permiten la integración de conocimientos y actividades de tipo formativo, puesto que surgen de situaciones de la vida diaria. El alumno realiza algo, ...“desarrolla su capacidad creadora y pone en juego su iniciativa dentro de un ambiente que procure la toma de decisiones con autonomía y autocontrol” (UNESCO, 1999, p.11).

Características del constructivismo aplicado a la educación primaria y pre-media según el Ministerio de Educación: (MEDUC, 1999, pp. 12-17):

- *Centrado en el aprendizaje*: es el estudiante el que ...“construye el conocimiento mediante su actividad...Esto se refleja en la columna de Actividades de Aprendizaje y de Evaluación”.

- *Considera al alumno como el sujeto principal del currículo: ...*”los alumnos y alumnas son activos intelectualmente... y los docentes propician formas de trabajo que facilitan este proceso de construcción... Esto se refleja en la columna de Actividades de Aprendizaje y de Evaluación”. Propician principios constructivistas: (a) A partir de aprendizajes previos de los alumnos para propiciar aprendizajes significativos. (b) Crear condiciones para que los estudiantes participen en la construcción y reconstrucción de los conocimientos. (c) Aceptar que el conocimiento se construye en interacción con el objeto por conocer y con los otros seres humanos.

- *Integran elementos de la cultura cotidiana y de la cultura sistematizada: ...*”el contenido de los programas se refiere al hacer, sentir y vivir cotidiano, y se le da valor, tanto al saber científico y universal, como al saber cotidiano del mundo familiar y comunitario que los rodea...se verá reflejado en la columna de contenidos”.

- *Se centran en el desarrollo del pensamiento y de los procesos personales y sociales del alumnado: ...*”propicia la estimulación permanente e integral del alumnado entendida en todas sus dimensiones: afectivas, intelectuales y motrices...debe permitirles a los sujetos: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer.” Presenta contenidos que además de

incorporar hechos, aprenden procedimientos o habilidades y desarrollan y vivencian actitudes y valores que permitan comportarse adecuadamente.

- *Incorporan temáticas de interés nacional y de actualidad mediante los ejes transversales: ...*”tres ejes transversales: (1) derechos humanos, perspectiva de género y cooperativismo, (2) Educación ambiental y protección civil. (3) Salud, población y prevención del uso indebido de drogas”.

- *Permiten la adecuación o contextualización curricular. ...*”carácter flexible...puede adecuar a las características de cada lugar ...toma en cuenta las necesidades e intereses de la población estudiantil y de la comunidad donde ésta vive”.

2.4.3. Organización del aula:

La organización del curriculum incluye diferentes aspectos que intervienen en el trabajo en el aula, tales como: distribución del espacio físico, desplazamiento del educador en el aula, ubicación de los alumnos, administración del tiempo y los recursos utilizados.

✓ *Uso y variedad del espacio:*

De acuerdo con la distribución del espacio, el uso de hileras es el más utilizado, se sugiere que debe variarse para minimizar las distracciones de los

niños. En el caso de utilizar agrupaciones, lo mejor es colocar los pupitres en forma de herradura, que permite la interacción, el trabajo independiente y el fácil acceso del profesor a todos los alumnos de la clase.

Para el trabajo con el grupo total, debe determinarse el tipo de actividad a realizar, sea colectivo o individual; también, hay que saber con qué espacio se cuenta: el aula o los alrededores de la escuela. Se realiza la diferenciación de tareas por interés o según la madurez del alumnado (trabajo individual o en pequeños grupos (uso de fichas, libros de texto, etc). El horario debe ser flexible para la realización de las tareas por intereses y las del trabajo grupal.

García y col. (1993), plantean que los arreglos que hagan del espacio físico pueden obstaculizar o bloquear la comunicación; hay zonas que condicionan las posibilidades de participación debido a que allí se concentran los focos de interacción y poder (zonas de acción). En el lugar donde se ubica un individuo, existe una “porción de espacio” que le pertenece, por lo que si alguien invade ese territorio, la persona se siente incómoda.

La distribución de los pupitres, según los autores, depende de la actividad y el objetivo de aprendizaje. El docente debe tener la intención de cambiar el espacio en el aula, pero también de velar porque el cambio sea congruente con la situación de aprendizaje. De esta forma, la ubicación en *grupos* se realiza

cuando se va a hacer un trabajo cooperativo, en *hileras*, viendo hacia el frente cuando hay material audiovisual o se presente material en la pizarra que complemente el tema; y en *círculo o semicírculo* cuando se realiza actividad de preguntas y respuestas para discusión.

El escritorio del educador no debe ...“convertirse en un área de trabajo importante, ni en el centro de control de la disciplina” (García y col. 1993, p.28). El educador debe ubicarse adecuadamente en el salón de forma que ninguno de los alumnos quede a sus espaldas o marginados espacialmente. La distribución de los pupitres en el aula debe permitir la movilización fácil de los niños sin que nadie incomode a los demás cuando requieran ponerse de pie.

✓ *Desplazamiento en el aula:*

El educador debe tener propósitos claros para desplazarse en el aula, debe favorecer la supervisión del trabajo de los alumnos, la ayuda individual de los que tienen más dificultades, identificar la forma de comunicación entre ellos y permitir el diálogo pertinente y oportuno entre maestro y niño. La permanencia en la zona de acción seleccionada por el educador, al frente del grupo, puede hacerle perder oportunidades de ayuda a los alumnos. La permanencia en el escritorio realizando otros trabajos, deja al maestro fuera del proceso didáctico que se lleva a cabo. Los desplazamientos del educador deben llegar a todos los sectores del aula. El uso de revisión de los trabajos puede resultar ineficiente

para el aprendizaje, afectar el uso del espacio y provocar alteración en la disciplina.

✓ *Ubicación de los alumnos en el aula:*

Para la ubicación de los alumnos en el aula, se deben considerar las características personales del niño. Los desplazamientos de los niños en el aula deben ser analizados por los educadores para ver su pertinencia en momentos determinados, es el maestro quien define el uso del espacio en el aula y no el niño; no obstante, puede ser negociado.

Cuando se producen desplazamientos de los niños, que interfieren el trabajo de sus compañeros, generalmente ocurren por el uso inadecuado de estrategias de manejo de la lección por parte del educador.

✓ *Administración del Tiempo:*

El docente constructivista organiza su trabajo en cuatro *momentos* específicos: (1) Momento exploratorio: Partir de los conocimientos previos. (2) Momento de confrontación o de aplicación de las expectativas: Enriquecimiento de la información. (3) Momento de aplicación: Aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones cotidianas y en nuevas ideas consolidando lo aprendido (4) Momento de valoración de logros: Los alumnos se demuestran a sí mismos, a

sus compañeros y al docente, los logros alcanzados en la construcción de su propio conocimiento.

✓ *Recursos utilizados*

Los materiales utilizados por el educador para el estímulo y producción del aprendizaje. Se pueden mencionar como elementos que ayudan la exposición de trabajos de los estudiantes: pizarra de corcho, franelógrafo, pizarra magnética y el rotafolio, entre otros. Los alumnos, además, deben contar con rincones a donde dirigirse en los momentos en que terminan su práctica individual o de grupo, y donde puedan ocupar su tiempo: rincón de lectura, rincón del escritor, rincón de ciencias, rincón de tiempo libre, ...“La conducción del grupo escolar empieza con la preparación del ambiente físico”. (Brophy, 1983, citado por García y col., 1993, p.115).

✓ *La evaluación:*

La evaluación que implemente el educador debe ser continua a través de la diagnóstica (al inicio), formativa (durante el proceso) y sumativa (al final), de acuerdo con los momentos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Una vez planteados los lineamientos teóricos se procede en el capítulo III a establecer el Marco Metodológico que guió la investigación desde sus inicios hasta la elaboración del informe final.

CAPITULO III
MARCO METODOLÓGICO

“La educación es un trabajo de amor y, cuando se ama de verdad, o no se trabaja en absoluto o se ama, incluso, el trabajo que se hace”

San Agustín

El capítulo del Marco Metodológico plantea el tipo de investigación, el contexto en el que se realizó el estudio, la negociación de entrada, la selección de los participantes, los instrumentos utilizados y las fuentes de información. Finalmente, se definen las categorías de análisis seleccionadas con los indicadores que se tomaron en cuenta para este estudio.

3.1. Tipos de investigación:

Esta investigación recopila información sobre la cotidianidad de nuestras aulas; en un séptimo año de un colegio privado en Panamá. Para ello, se observaron experiencias de aprendizaje, comportamientos y actitudes de los participantes y formas de relación entre ellos en momentos y contextos determinados, en el entorno de aula; por lo tanto, el presente estudio puede clasificarse como cualitativo, pues ...“se refiere a metodologías que permiten construir información, que habla más de las cualidades fundamentales de aquello que se estudia”. (Dobles y Zúñiga, 2001, p. 223). También, se estudia el sistema de creencias implícitas en el planteamiento del estudio y su elaboración.

Es un estudio etnográfico puesto que muestra un panorama intenso y organizado que lleva al investigador a la profundización constante de la información y a la interpretación que guía y conduce, por diversos caminos, a los

resultados finales, que van a ser en muchos casos, inesperados ... “se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado con el objeto de descubrir los patrones que surgen de la complejidad” (Buendía y Col., 1998, p.233)

De acuerdo con la forma en que se realizó, también se puede clasificar como un estudio multicaso, porque participan en él diversos investigadores que indagaron en contextos y casos diferentes.

3.2 Acceso al campo:

Para la realización de esta investigación , el primer contacto que se estableció fue con el director del plantel a través de una entrevista; en la cual, se le explicaron claramente los objetivos del estudio y el interés en estudiar la cotidianidad del aula de español de un 7° grado. Posteriormente, se accedió a dialogar con la coordinadora de la sección secundaria, quien fue el contacto entre la investigadora y la profesora del curso.

Finalmente, se dialogó con la educadora y se establecieron las fechas y periodos en los que se realizarían las observaciones de aula, las entrevistas, el “grupo focal” y la revisión de documentos y cuándo se llevarían a cabo las observaciones de las diferentes estudiantes de psicología de una Universidad

local. La profesora se mostró anuente y realizó una presentación ante los alumnos, explicando la labor que realizaría la observadora en el aula y en qué momentos.

3.3 Descripción del escenario:

La información recopilada mediante la observación participante, la consulta de documentos suministrados por el director, la bibliotecaria institucional y la entrevista inicial realizada al director (registrados en la crónica 1 de trabajo), sirvieron de base para elaborar una historia real de la institución educativa y su entorno. Es importante, para la ubicación contextual del estudio, la descripción de la comunidad donde se encuentra la institución educativa, la descripción detallada del centro y la identificación de elementos del aula de clase, que sirven para hacer una elaboración mental de la cultura interna del centro y de los aspectos relevantes que pueden afectar la interpretación de las conductas en el contexto correspondiente.

3.3.1. Descripción de la comunidad:

La información recopilada en este apartado, se obtuvo de los censos nacionales del año 2000, de la tesis de grado realizada por la compañera Alba de Obaldía de la misma zona de David, de la observación directa de la población, y de entrevistas informales con residentes de la comunidad.

David se encuentra ubicada en la Provincia de Chiriquí, Panamá. Colinda al oeste con la población de Paso Canoas y Punta Burica en la frontera con Costa Rica. Al norte se encuentra Bocas del Toro, al este Veraguas y al sur el Océano Pacífico.



Figura 1: Ubicación geográfica de la comunidad de David

La institución donde se llevó a cabo la evaluación, en la ciudad de David, está situada en el extremo occidental de la República de Panamá, es un territorio rico en recursos naturales propicios para el desarrollo de actividades ecoturísticas, recreacionales y comerciales.

Chiriquí, es la tercera provincia en importancia de Panamá, se encuentra a seis horas de viaje en automóvil de la capital y a una hora en avión. El “Valle de la Luna”, como lo llamaron los indígenas, ofrece diversidad de climas y atracciones.

La población se clasifica como de nivel urbano – rural, con una gran zona indígena que se localiza en su reciente designación territorial de comarca.

Históricamente, la ciudad de David se constituyó en cabecera de la provincia. La mayoría de sus habitantes se dedican a labores comerciales y agrícolas y algunos a la ganadería o la cría de caballos de pura sangre y otros.

En cuanto al nivel socio económico, se presenta una disparidad entre el sector de nivel medio alto y medio profesional, y el sector necesitado de la provincia. Según *Informe Nacional Sobre Desarrollo Humano 2002*, se obtiene una diferencia marcada en los ingresos en la provincia, entre 800 a 64 dólares por mes en otros sectores; así se produce una dicotomía en cuanto a los ingresos y clases sociales según la zona de residencia.

Existe diversidad en el origen de los pobladores, y hay gran cantidad de extranjeros, principalmente de países vecinos del área centroamericana y México. David cuenta, entre otras facilidades, con acceso a las principales vías de comunicación, calles asfaltadas, Centro de Salud, Farmacia, Iglesia, Biblioteca Pública y tres escuelas primarias; dos son estatales y una de ellas cuenta con financiamiento privado.

La población actual es de aproximadamente 18,500 habitantes, según Censo Nacional del año 2000 (Fuente: Estad. Y Censo, 2001). Esta población es heterogénea, en vista de que a las familias tradicionales y sus descendientes, se han sumado indígenas de la etnia Ngobe Buglé, y emigrantes de diferentes provincias.

Las características socioeconómicas de la población presentan los niveles de clase media-alta, media profesional y media baja, que laboran en el comercio de la ciudad de David; así como y algunos sectores de pobreza extrema con trabajos informales o servicios domésticos.

En la comunidad, se localizan diferentes organizaciones de beneficencia, como el Club de Leones, Cámara Junior, Club 20-30, y otros. Se posee un adecuado servicio de transporte público; sin embargo, los habitantes prefieren moverse en auto o taxi.

Casi no existen en la ciudad lugares recreativos o turísticos, los jóvenes se divierten en el cine, discotecas o en el Club Social, al cual se tiene acceso con el pago de membresía anual. Los fines de semana, generalmente se reúnen en casa de sus amistades o en alguna fiesta. Existen plazas o campos de juego en el centro de la ciudad; sin embargo no se observa mucho movimiento en el mismo.

Para el esparcimiento, se viaja generalmente fuera de la ciudad a la playa (1 hora) o a Volcán, Cerro Punta o Boquete, que son lugares fríos y turísticos. En el país, en general, se conserva mucho de las tendencias a la lucha de poder y la violencia, la imposición y la confrontación; igualmente se percibe orgullo por la identidad provincial y por ser considerados como “nervio motor de la economía del país” (producción).

La mayor parte de los habitantes de David, poseen vivienda propia o alquilan casa; las mensualidades resultan ser accesibles a la mayoría de la población, y siembran en sus casas (patio), lo que compensa la pobreza, que es casi imperceptible. Existe bajo índice de delincuencia y casi no se ven personas pidiendo limosna. La comunidad se observa limpia y ordenada.

La escolaridad llega a casi todos los sectores de la comunidad y se observan frecuentemente jóvenes que trabajan y estudian a la vez. El nivel cultural de la comunidad es muy bueno, debido a la influencia de diversas universidades y otras más en la Frontera con Costa Rica; la población es preparada académicamente y gusta de actualizarse.

3.3.2. Descripción de la institución educativa:

El Colegio se encuentra ubicado en áreas urbanas aledañas a la ciudad capital de la provincia de Chiriquí, David; es una zona residencial, que no tiene

comunicación directa con otras residencias del entorno, debido a que se encuentra frente a la Carretera Interamericana (de doble vía), y diagonal a la Iglesia Católica del Sagrado Corazón.

El edificio administrativo es de dos pisos, la construcción ocupa el 20% del terreno, posee amplias zonas verdes y un bosque en la parte posterior que colinda con un riachuelo, jardines interiores y arboleda alrededor de la cancha central de basket.

La sección de preescolar se encuentra a la derecha del edificio administrativo, la capilla, el kiosco o refresquería y a la sección de Educación Básica General (EBG). El corredor de la sección primaria, se encuentra en forma de herradura alrededor de un espacio verde donde se observan arbustos y plantas no muy altos; en la parte final del primer grupo de aulas (son seis), se encuentra la sala de maestros, un aula de computación, la imagen de la Virgen María ataviada con flores, el salón de audiovisuales y el laboratorio de ciencias. Terminando el otro grupo de aulas (seis), se localiza un centro de juego con hamacas y otros aparatos infantiles para la recreación.

Hacia la derecha, hay un lugar de descanso con mesas y bancas de cemento, llamado “El parquecito ilusión”, rodeado por un bosque de árboles de pino. De la refresquería (kiosco) se encuentra a lo lejos, el campo de fútbol

rodeado de una calle de piedra, las canchas de basketball, tenis y el bosque; a la izquierda del kiosco se encuentra el auditorio con una infraestructura especial para presentaciones que requieran de acústica, luces y sonido; y tiene un recibidor, sillas acolchonadas en desnivel y el escenario, puertas al frente y los costados, y como decoración, a ambos lados se encuentran unas vitrinas con los diversos trofeos obtenidos por los alumnos a lo largo de los años.

Al costado del auditorio, están las oficinas de orientación educativa y coordinación de la sección “secundaria” y de educación diversificada, e inmediatamente después, doblando a la derecha, se encuentran los pasillos que dan acceso a las doce aulas de la sección de secundaria o enseñanza media y al final del pasillo se observa el gimnasio deportivo.

El edificio administrativo, se encuentra distribuido de la siguiente forma: en la planta alta se localizan la biblioteca, la sala de audiovisuales de secundaria, el salón de informática y el museo histórico; en la planta baja, se observan las oficinas administrativas, los laboratorios de química, la enfermería, la sala de reuniones, la bodega y salones de tutorías (cuatro oficinas con aire acondicionado). Frente a la secretaría se encuentra una vitrina de exposición de huacas indígenas.

El colegio fue fundado en 1952, por la iniciativa de un grupo de padres de familia, inició, con énfasis en la educación bilingüe y 135 alumnos, en sus inicios, integró a los hijos de las personas de mayor status y socio - económico de la ciudad, fama que prevalece como parte de su idiosincrasia; sin embargo, en la actualidad, acuden a sus aulas un elevado porcentaje de hijos de familias de status medio alto y medio - medio.

La población estudiantil consta de 791 estudiantes distribuidos de la siguiente forma:

Preescolar:	55
Primaria (EGB):	317
Secundaria (I ciclo) :	227
Secundaria (II ciclo) (Bachillerato en ciencias y letras)	192

Los costos de la matricula son variables, aproximadamente 120 dólares y la mensualidad aproximada es de 95 dólares. La mayoría de los alumnos viajan en carros particulares, busitos colegiales y, una mínima cantidad, en bus. Las profesiones de los padres de familia de los alumnos, varían desde hacendados, hasta profesores; un promedio del 10% de madres se dedican a trabajar en sus

hogares. Generalmente ambos padres trabajan y los hijos están bajo el cuidado de niñeras o de sus abuelos.

La mayoría de familias vive en la ciudad de David, pero hay una cantidad considerable que vive en zonas alejadas, como Boquete y Volcán. Hay un porcentaje aproximado del 15% que proceden de hogares en los que, por lo menos, uno de los padres es de procedencia extranjera: chinos, alemanes, mexicanos, colombianos, costarricenses e hindúes.

El director del Colegio (año 2002) es un sacerdote con conocimientos de pedagogía y gran experiencia previa como director en España; realiza las funciones directivas y la supervisión del personal, vela por el funcionamiento del centro; y toma en cuenta a sus coordinadores y los otros padres de la comunidad Religiosa, en algunas tareas importantes o decisiones. Ejerce una dirección mas centralizada que participativa.

El personal docente de la institución se encuentra capacitado profesionalmente, ya que posee por los menos un bachillerato en educación. En primaria, se les pide que posean licenciatura en Educación primaria y en la sección secundaria, algunos poseen maestría en Docencia; otros poseen larga trayectoria y experiencia de laborar en el Colegio.

El liderazgo es ejercido por el director quien ejerce un liderazgo consultivo y utiliza la coerción en ocasiones para la solución de problemas. Los principales problemas del personal son: el cúmulo de actividades extra escolares que deben atender y organizar; la presión del tiempo para cumplir con las asignaciones del currículo y el poco reconocimiento que se le brinda por el esfuerzo realizado.

La delegación de actividades se realiza por departamentos. Los jefes de los mismos, asumen la actividad asignada, la planifican y la llevan a su conclusión con la supervisión constante de la coordinadora y el director. Se logra diversificar las actividades y cubrir más en menos tiempo.

Los medios para que los estudiantes canalicen sus quejas se dan a través del consejero o tutor, la coordinadora, el departamento de orientación psicológica, el subdirector o el director directamente. El departamento de orientación realiza una evaluación institucional al final del año para obtener los puntos fuertes y débiles de la atención de la Institución.

El personal se capacita cada semestre, durante 2 semanas, con cursos y asesorías; la capacitación, en los últimos años, se ha concentrado en el “Método de Proyectos”, para posterior implementación en la institución.

Cada alumno de esta institución tiene un expediente con sus datos principales. Se administra una ficha de identidad al inicio del año para completar la información personal que profundiza en características de personalidad, problemas de aprendizaje, relación con educadores, con compañeros y consigo mismos, gustos y preferencias, y si se desea dialogar con alguno de los profesionales que lo atienden.

El planeamiento del currículo se realiza al principio del año escolar (Anual), y bimestralmente, se revisa la programación y la libreta de calificaciones por parte de la coordinación; además, se hace una reunión de educadores de cada nivel, en donde se evalúa a los estudiantes por conducta y rendimiento, principalmente, y se envía un informe al hogar.

Actualmente, se está realizando la planeación del centro, desde una perspectiva de Métodos de Proyectos en la que participa todo el personal, de acuerdo con el área de su especialidad. La metodología que utilizan los educadores actualmente, esta determinada por los textos del trabajo, actividades que realizan guiados por las indicaciones del libro, cuestionarios, mapas conceptuales, reflexiones y otras. Generalmente, se trabaja individualmente en su lugar o silla personal. En pocas ocasiones se realizan trabajos grupales o en equipos, o investigaciones bibliográficas.

La evaluación es centro de la actividad, es sumativa y se evalúa en un tercio de notas y ejercicios de tareas diarias, y un tercio de notas de apreciación en la que se toman en cuenta los trabajos investigativos, comportamiento, y otros valores. Y el último tercio es de la nota del examen bimestral, que recoge toda la materia de los dos meses, se realiza la última semana del bimestre y con horario especial; el profesor de la materia no cuida su examen sino otro profesor.

También se organizan las actividades que promueven la socialización entre grupos: teatros, convivencias de grupo, talleres de integración y otros y se brinda atención individualizada por dificultades de rendimiento y conducta. Los grupos de estudiantes generalmente se relacionan bastante bien. En algunos casos, se observan características de individualismo y superficialidad.

Se participa en actividades que promueve la comunidad, y generalmente se gana premios y trofeos; también se participa a nivel nacional, y a través del servicio social, se proyecta a la Comunidad necesitada. Se realiza una Caminata de Solidaridad, competencias de Basket dedicadas a ayudar y compartir. El personal, por su cuenta, pertenece a asociaciones cívicas o se desempeñan en otros empleos y acciones.

Las 3 congregaciones que han administrado el Colegio han sido congregaciones religiosas: Padres Paulinos, Hermanos Maristas y Padres

Agustinos. Los motivos de partidas de las anteriores congregaciones han sido diversas, no obstante, coinciden en las dificultades con la población y la cultura, citan los padres paulinos al retirarse: ...“hubo problemas serios de adaptación al talento panameño y chiricano no de los alumnos, sino de algunos familias influyentes en David y del personal docente” (Pág. 35 – 36).

Ven; sin embargo, al final de su análisis, un horizonte no muy lejano, más optimista de fe cristiana y vida familiar más estable. ...” especialmente de David”. Los padres de familia de los alumnos han sido trabajadores incansables, cuyo interés primordial ha sido la formación académica con el fin de lograr mayor producción y éxito económico.

En síntesis, es una institución muy bien equipada, con trato personalizado por su poco número de alumnos; y que se proyecta a diferentes niveles: comunidad, provincia y país. Es reconocida y valorada por su nivel académico – social. Requiere, sin embargo, prestar atención a la metodología de aprendizaje en el aula, mas participativas, un estilo directivo más participativo e integrador; mayor trabajo en equipo, fortalecimiento de valores morales y de convivencia y atención a las necesidades especiales, tanto de estudiantes como de las familias involucradas.

3.3.3. Descripción del aula de clases:

El aula de clases del 7° grado es de forma cuadrada, con buen espacio para la ubicación de los pupitres (40 estudiantes) estilo butaca, con ventanales a ambos lados, adecuada iluminación, una tarima al frente de la clase donde se encuentra ubicado el escritorio del educador.

Posee aire acondicionado y tres murales, y el tablero amplio al frente; en las paredes, una imagen religiosa al frente del salón y un reloj de pared. El basurero está ubicado a la entrada del salón de clases.

3.4. Selección de participantes:

Se realizó la selección del grupo del 7° A completo, con 40 estudiantes como parte de la población de estudio, por sugerencia del director del Centro, debido a que consideró que es el grupo de 7° que tiene mayores dificultades de autocontrol y se comporta mejor con la profesora de la materia de Español. El criterio de selección de la materia de acuerdo al acuerdo de las investigadoras (compañeras de maestría), con la idea de realizar posteriormente un estudio multicaso. Además, se consideró que el horario en que se realizarían las observaciones era el más apropiado para la investigadora y la educadora.

3.5. Definición de otras fuentes de información:

Las fuentes de información son los recursos que el investigador utilizará para la recopilación de los datos:

- ◆ Fuentes de Información primaria: Proviene de crónicas de las observaciones, la información arrojada por las entrevistas a los participantes del estudio o testigos claves, las evidencias recogidas a través de video y grabaciones, el grupo focal de alumnos, y la revisión de documentos como la programación, la historia del colegio y otros, proporcionados por el director del centro.

- ◆ Fuentes de Información secundaria: Lo constituyen las revistas y publicaciones internacionales recientes, tesis sobre el tema revisión de artículos de internet, e informes sobre los alumnos o los educadores que posee la institución. Se realizó revisión de las programaciones y anuarios del colegio; así como libros de texto la programación, las pruebas o ejercicios aplicados a los estudiantes, entre otros.

3.6. Definición conceptual de las categorías de análisis:

En la presente investigación se consideraron cuatro categorías de análisis que surgieron a través de las observaciones iniciales, y que fueron replanteadas

constantemente en el proceso, hasta definir las categorías a contemplar: (1) Características personales y académicas de la docente, (2) Características del alumno en el aula, (3) Proceso de enseñanza – aprendizaje y (4) Administración del currículo.

Categoría 1: Características personales y académicas de la docente:

En ésta categoría se pretende identificar las características personales de la docente, forma en que se relaciona con sus alumnos y nivel de profesionalismo demostrado; se toman en cuenta indicadores como:

- ◆ Características de personalidad.
- ◆ Relación con los alumnos.
- ◆ Formación y perfeccionamiento profesional.

Categoría 2: Características del alumno:

El papel que juega el alumno en el aula, sus características de personalidad, sus valores y diferencias individuales, se consideraron los siguientes indicadores:

- ◆ Características de personalidad
- ◆ Valores y actitudes.
- ◆ Diferencias individuales.

Categoría 3: Proceso de enseñanza – aprendizaje:

Se requiere determinar la calidad educativa a través de la implementación de diferentes estrategias metodológicas que conlleven la identificación de paradigmas subyacentes y la implementación de estrategias novedosas recomendadas por las autoridades educativas, esenciales para el proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario identificar como indicadores:

- ◆ El modelo didáctico.
- ◆ Las estrategias de enseñanza.
- ◆ Formación en valores

Categoría 4: Administración del currículo:

La aplicación del currículo en el aula se determinará a través de la aplicación de los lineamientos constructivistas propuestos por el Ministerio de Educación. Los indicadores a contemplar son:

- ◆ Pertinencia cultural
- ◆ Programación.
- ◆ Organización del aula, del tiempo y evaluación.

3.7. Técnicas e instrumentos utilizados:

Las técnicas instrumentales son las opciones que se brindan al investigador para recoger la información y transcribirla para su utilización posterior a través de registros anecdóticos, diarios y otros; las técnicas utilizadas fueron:

3.7.1. La observación participante:

Técnica seleccionada por excelencia para la recopilación de la información en el aula. La observación participante es un ...”proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con ciertos problemas” (Barrantes, 1999, p.202).

Las sesiones de observación se realizaron durante las horas de clase los días jueves y viernes en las lecciones de la materia de Español. Algunas de las observaciones se realizaron durante dos horas seguidas, considerándose como una sola observación.

La investigadora varió el lugar en el que se ubicó en diferentes lugares para tener mejor acceso a captar expresiones de los rostros y con el fin de poder observar de manera sistemática y en profundidad, posteriormente se seleccionó

una categoría por sesión para ser observada. En algunos momentos se registró la información a través de filmaciones.

3.7.2. La entrevista en profundidad:

Con el fin de complementar, confirmar y ampliar la información de las observaciones se realizaron dos entrevistas en profundidad. La entrevista en profundidad según Taylor y Bogdan (citados por Barrantes, 1999) consiste en ...”reiterados encuentros cara a cara entre entrevistado y entrevistador, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras”. (p. 208).

- ◆ Cuestionario para la educadora: Se realizó con el fin de investigar la opinión de la docente acerca de los alumnos de 7°, las adecuaciones curriculares seguidas o implementadas en el aula, trato de las diferencias individuales, conocimientos y actualización en metodologías constructivistas y política educativas al respecto, técnicas metodológicas y sistema disciplinario implementado en el aula.

- Entrevista a los estudiantes: Se administra a cinco estudiantes del aula observada, seleccionados al azar. Con el fin de conocer su opinión con respecto a la clase de Español, las características de la educadora, la metodología de trabajo y la relación interpersonal, finalmente se le solicitan sugerencias para el desarrollo de la clase.

3.7.3. Grupo Focal:

El grupo focal se realizó con 10 alumnos de la clase observada, seleccionados al azar, se reunieron en un ambiente libre de distracción y se les dio la consigna de que podían hablar lo que desearan acerca de la clase de español, lo que les agrada y lo que les desagrada con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza, puesto que se le harían recomendaciones a la educadora y al grupo.

3.7.4. Triangulación de los datos:

Para ampliar la información, obtenida y verificar su veracidad se realizó la triangulación de los datos. A través de los diferentes métodos de recolección de información: observación participante en la que se le pidió a dos practicantes de Psicología que estaban realizando su practica en la institución que realizaran las cuatro últimas observaciones de aula y el material grabado.

La entrevista a la educadora, entrevista a cinco estudiantes, grupo focal, revisión de programación, de textos, de anuarios y documentos aportados por el Colegio, entrevista inicial al director. Todo esto llevó a realizar el proceso de triangulación de los datos.

3.8. Estrategias de análisis de análisis de datos:

El análisis de los datos se realiza desde una línea interpretativa siguiendo el siguiente procedimiento:

- a) Se recopilaron las notas, datos y transcripciones acerca de la información recopilada por las diferentes fuentes.
- b) Se elaboraron crónicas de cada uno de los momentos de observación y recopilación de la información, la metodología empleada y las notas teóricas concernientes a lo sucedido. Las crónicas están realizadas de la siguiente forma:

Crónicas	Actividad registrada
1	Observación del contexto
2	Negociación de entrada
3 a 6	Observación de aula por la investigadora
7 a 12	Observación de aula por la investigadora y las estudiantes de psicología.
13	Entrevista a los alumnos
14	Entrevista a la educadora
15	Grupo Focal

- c) Se determinaron las categorías de análisis y los indicadores posibles para cada indicador basados en las observaciones iniciales. (4 observaciones iniciales).
- d) A través del análisis e interpretación se señalaron con colores diferentes las situaciones que correspondían a cada categoría.
- e) Se elaboraron matrices de cada categoría de análisis en las que se anotaron las interpretaciones y los ejemplos seleccionados de las crónicas de trabajo según las técnicas utilizadas para ello, la teoría y la interpretación personal de la investigadora. Las que sirvieron de base para la elaboración de los resultados.

Siguiendo con el orden establecido, después de la explicación de las estrategias y métodos establecidos en éste estudio se presenta a continuación el capítulo IV que recoge las ideas e interpretaciones del estudio realizado y las ordena según las categorías de análisis planteadas anteriormente.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE RESULTADOS

“Entra dentro de ti mismo y deja atrás el ruido y la confusión. Escucha la voz de la verdad en reflexión y en el silencio para que logres entenderla”

San Agustín

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos durante la realización del proyecto. Estos son producto del análisis e interpretación de la información recopilada durante el estudio a través de diferentes técnicas: la observación participante, la entrevista a profundidad realizada a la docente y a los estudiantes, el grupo focal, la revisión documental de la programación y los textos, entre otros documentos institucionales, así como la bibliografía consultada. Los resultados están organizados de acuerdo con las categorías de análisis seleccionadas.

4.1. Categoría 1: Características personales y académicas de la docente:

En esta categoría se investigó la docente en interacción con los estudiantes durante las actividades realizadas en clase, se observó su comportamiento, sus gestos y sus expresiones, que pueden denotar características propias de su personalidad. El manejo del aula y el ambiente, su grado de preparación y aplicación armónica de los conocimientos adquiridos evidencian su profesionalismo. También se observó la interacción que establece naturalmente con los alumnos. Se encontraron los siguientes resultados:

4.1.1. Características de personalidad:

La docente de Español de 7º grado, es una persona seria, amable y cordial, que muestra gran control de sus actos y actitudes. Denota organización

meticulosa en la clase y administra la disciplina a través de su autoridad. En cuanto a su comportamiento habitual, se pudo observar en dos actitudes y momentos diferentes: (1) frente al grupo, asume una actitud distante, seria, con poder de decisión y autoridad. (2) en el trato individual es cercana, cálida, amable afectuosa y dispuesta al diálogo.

Pullias y Young (1987), mencionan un estilo de maestro que consideran como el mejor tipo de maestro: “amable, estimulante, investigador, maduro, reflexivo, objetivo, resuelto, sincero y creativo; destacan los valores personales, la formación humana y la autenticidad. Proponen una figura del educador como un ser sincero y reflexivo, auténtico y empático”. La docente observada cumple con las características, aunque en algunos momentos no se muestra “tal cual es”, por la situación disciplinaria que se presenta en el grupo (crónica 14); de forma que conducirse de manera “distante y poco expresiva” puede obedecer a una estrategia utilizada por ella para el control del grupo y el establecimiento del orden.

Esto es evidente en las observaciones en el aula: ...“La profesora se muestra seria, frunce el ceño y gesticula como mostrando desaprobación” (crónica N°3), ...”eleva la voz y señala al estudiante que contradice sus indicaciones, habla enérgicamente y le hace ver que está equivocado” (crónica N° 10). En el grupo focal comentan los estudiantes: ... “la profesora se molesta

con facilidad y regaña a todo el grupo.” (crónica N°15), y en entrevista con estudiantes dicen: ...“la profesora debe sonreír más, es muy seria”. ...“siempre esta disgustada con nosotros”. (crónica N°13).

Se evidencia “simpatía y tolerancia” en el trato individual a los estudiantes cuando se le acercan antes de la clase, al hacerle alguna consulta o al final de la sesión. Los alumnos la perciben como seria, sin embargo aceptan su forma de ser, tienen confianza de acercarse a pedir consejo o aclaración y se animan a emitir juicios: ...”es amable, gentil y fuerte en sus decisiones.” (entrevista a estudiantes). Esto se comprueba cuando “Los alumnos se acercan al escritorio, ...ella pone su mano en el hombro y le acerca suavemente hacia ella para dialogar en voz baja, sus gestos son suaves, su mirada amable y les escucha con atención” (crónica N°5), esta situación se repite con diferentes alumnos durante las observaciones de aula. En la entrevista a los estudiantes, la describen como “buena”, ...”nos escucha, pero es fuerte en sus decisiones”... (crónica 13). Asimismo, en el grupo focal, uno de los alumnos comenta ...“es buena gente con nosotros”... y los demás asienten con movimientos de su cabeza apoyando la expresión de su compañero, otro rompe el silencio diciendo ...“pero casi siempre es regañona” (crónica 15).

En conversaciones con la investigadora, la educadora se mostró cordial, amable y comunicativa, no parecía tener prisa por terminar, habló en forma

pausada y suave, cambió sus facciones y fue enfática cuando se refirió a la disciplina de los alumnos: ...“La mayoría de los profesores tienen problemas para controlar el grupo por eso yo soy exigente y no les doy mucha oportunidad de salirse de control”.(crónica 14).

4.1.2. *Relación con los alumnos:*

En el aula, durante la clase, se produce un mínimo de interacción entre la profesora y los alumnos. La comunicación generalmente es de adulto – niño y de niño - adulto, y se le consultan situaciones de la clase y de la materia; en ningún momento se observaron diálogos al margen de la actividad pedagógica.

Las clases se impartieron desde la orientación del educador. Todos siguieron sus indicaciones y terminaron el trabajo asignado; esporádicamente, se presentaron contradicciones u oposiciones de parte de los estudiantes; el mayor conflicto se dio en la penúltima observación en la que se presentó la siguiente situación: “en un momento el grupo mostró disgusto por la tarea a realizar debido a que estaban conversando y la profesora dio la indicación, al hacer la práctica no sabían cómo hacerlo y se formó una discusión, todos hablaban a la vez, ante lo cual la profesora se mostró insegura, aparentaba tener dominio del grupo, pero no era así, todos seguían hablando y quejándose, el ambiente se sentía tenso y rígido, la profesora les regañó y les dijo que si no permanecían en sus puestos callados haría venir a sus padres”. (crónica 9).

En general, hay respeto y orden en el aula y se observa dedicación a la tarea, estrategia que proporciona poca participación y comunicación entre los alumnos, y hace que se pierda la riqueza del aprendizaje en la interacción.

Esta situación se percibió con mayor claridad en una oportunidad en la cual, la profesora se acercó a la investigadora para comunicarle que ese día se realizaría una sesión diferente a las demás, con ocasión de la implementación del método de proyectos, por lo que los estudiantes estarían más inquietos y desordenados; explicó que ...“debía seleccionar un tema y subtemas a través de las preguntas de los estudiantes, y por lo tanto, la dinámica de la clase se tornaría en posible desorden” (crónica 14).

Se percibe ansiedad por parte de la educadora (mirada evasiva y movimiento constante de sus manos) lo que puede interpretarse como temor a perder el control del grupo. Ya en clase, enfatizó sus indicaciones de orden y disciplina: ...“brindó indicaciones con mayor precisión y enfatizó en el orden y en la forma en que debían participar levantando previamente la mano”..., indicación que repitió en tres ocasiones durante la clase. (crónica 6).

Durante las sesiones de trabajo individual con el libro de texto, se observó que la docente permanecía en la parte frontal del salón de clases (la tarima del

profesor) o en su escritorio realizando alguna actividad o evacuando dudas de los estudiantes a nivel individual.

También, se observó la forma de interacción de la maestra en situaciones similares a la siguiente: ...“Como la actividad tiene tiempo asignado para su entrega (antes de terminar la hora de clase), la educadora permite el diálogo en voz baja, intra grupal y la consulta con los compañeros...cuando sobrepasan los niveles aceptados por ella en cuanto al volumen de voz o movimiento de movilización dentro del salón de clase, les llama la atención mencionando el nombre de algunos directamente”. (observaciones 1-5 y 9-14).

4.1.3. *Formación y perfeccionamiento profesional:*

La educadora es *Licenciada en Educación y Profesora en Educación Media con especialización en Español* (entrevista a la educadora). Ha asistido a varios cursos y seminarios de actualización cada año, en el año 2002, participó del seminario – taller *sobre Programación de destrezas y procedimientos en el currículo escolar*, y un seminario – taller sobre la implementación del currículo organizado por la misma institución educativa (crónica 1).

La docente muestra tener gran dominio y claridad en la materia que imparte, se encuentra capacitada en cuanto al contenido del Español al nivel que ejerce. Una de las estudiantes la describe así: ...“La profesora de español es una

profesora muy capacitada y yo creo que gracias a su capacidad intelectual, he sacado buenas notas en su materia. A mí personalmente, me parece una de las mejores profesoras del colegio” (crónica 13).

Los estudiantes captan el nivel de preparación de la docente y lo expresan en el grupo focal a través de comentarios como ...“ es muy capaz”, ...“sabe mucho”, ...“no se le escapa nada en el examen” (crónica 15).

En cuanto a la aplicación de novedosos enfoques de enseñanza de acuerdo con la actualización en nuevas estrategias educativas, la educadora mostró interés en las novedades y cree que son “muy interesantes” pero considera que ...“falta mucho entrenamiento de los estudiantes en cuanto al trabajo en equipo, autocontrol disciplinario y otros valores que llevan a los educadores a desistir de la aplicación de éstos, más cuando son grupos tan numerosos,...son 40 estudiantes” (crónica 14).

Durante las sesiones en las cuales los estudiantes tuvieron que participar activamente, pese al temor de la educadora y el recordarles constantemente que debían tomar apuntes, puesto que lo iba a revisar para calificación; lograron una participación organizada, con comentarios de casi todo el grupo. En observación de aula: “La profesora se percata que solamente hacen preguntas adelante del salón o en medio y pide que los de atrás hagan preguntas también, algunos se

sienten motivados a hacerlo puesto que levantan la mano para participar...al final de la sesión la profesora se sonríe por primera vez durante la jornada expresando satisfacción por la actividad realizada” (crónica 6).

Los alumnos recomiendan: “que se hagan más proyectos en grupo”, “que la clase fuera más dinámica” (crónica 13) y en el grupo focal: ...“me gusta cuando la profesora explica un tema y nos deja participar de la explicación”, ...“que la clase sea un poco mas divertida” (crónica 15).

4.2. Categoría 2: Características del alumno:

A través de la observación, entrevista y grupo focal, se observaron las características que posee el grupo de alumnos en general, actitudes, comportamientos y formas de compartir, que se muestran con mayor énfasis. Los resultados obtenidos son los siguientes:

4.2.1. Características de personalidad:

El grupo de alumnos de 7º grado, durante las clases de Español observadas, mostró características muy similares: activos, siguen indicaciones rápidamente, son solidarios con sus compañeros, muestran interés por la tarea, intentan terminarla y entregarla al final de la hora de clase. Son capaces de

realizar el trabajo individualmente y comentar con sus compañeros en un ambiente cordial y de compañerismo.

También, realizan actividades al margen de la actividad pedagógica, tienen la habilidad para disimular sus actuaciones y no ser notados por la educadora. Esto se percibe en las observaciones de aula: “Los estudiantes trabajan individualmente y consultan en secreto, se movilizan con prudencia y sin llamar mucho la atención; situación que es aceptada por la profesora” (crónica 3). También, realizaban la lectura oral por turnos ...“ los alumnos que ya leyeron o los que no les corresponde turno puesto que no lo tienen asignado por la profesora, establecen actividades alternas, como: jugar con el lápiz, intercambian miradas y sonrisas entre sí, se sientan de medio lado y miran al compañero que está detrás de ellos, bostezan, se pasan papelitos o apoyan su cabeza en el pupitre” (crónica 4).

Por lo general, el grupo muestra solidaridad con sus compañeros, en la dinámica observada en el aula: ...“los estudiantes evacuan sus dudas con los otros compañeros, intercambian materiales a pesar de que la indicación de la profesora era contraria; pareciera que otras veces lo han hecho y no han tenido problemas” (crónica 3).

El grupo es muy activo y realiza la tarea rápidamente, como si estuvieran compitiendo entre ellos o contra el tiempo; conocen la dinámica utilizada por la educadora y las normas implícitas y explícitas del grupo; sin embargo, algunos pasan desapercibidos dentro del salón, casi no son tomados en cuenta ni sobresalen. En observaciones de aula, se vio que algunos alumnos se mostraron inquietos y preguntaron constantemente las respuestas del cuestionario a sus compañeros (crónica 4), También se determinó que algunos alumnos se concentraron en conversaciones fuera del tema (crónica 8). El grupo de los alumnos más aplicados en la tarea, se acercaron frecuentemente a la educadora y fueron atendidos por ella; al regresar al grupo, “son consultados por sus compañeros y muestran un nivel de comprensión más rápido que el de sus compañeros” (crónica 3).

En el grupo focal, comentan: ...“la profesora es exigente y nos pone mucho trabajo, piensa que somos máquinas, no considera que no solo es su materia y a veces estamos agotados por alguna otra materia” (crónica 15).

Los alumnos logran continuar con la tarea sin supervisión, parece ser por la presión del tiempo de entrega del trabajo, puesto que algunos cambian su forma de actuar al sentirse sin la autoridad del educador. Esto se hace evidente en las observaciones de aula: “cuando la profesora sale los alumnos hablan en tono más elevado, consultan con sus compañeros, miran a la investigadora como si

desearan cuestionar algo y no se atrevieran (posiblemente esperan que se les llame la atención), hay alumnos que no están haciendo el trabajo y hablan entre sí de otras cosas” (crónica 8).

También se puede percibir el control por parte de la educadora a través de la entrevista con ella, en donde expresa “no se pueden dejar ni un momento sin trabajo porque pierden el control totalmente, hasta los buenos estudiantes, el otro día dañaron un abanico por estar jugando tiraron algo y se trabó”. (crónica 14).

Se observan, en ocasiones, conductas evasivas como, cuando la profesora pregunta cuántos ya realizaron la práctica en la casa, Carlos responde ¡Nadie!, y se miran mutuamente en complicidad, la profesora le hace caso y les dice que la sigan asiendo” (crónica 3).

Abarca (1994) propone identificar y reforzar en el aula las siguientes características de personalidad: la creatividad, la autonomía, la sociabilidad, la autodisciplina y la responsabilidad. La vivencia de aula debe propiciarlas a través de la interacción, en el caso de la clase investigada, se promueve un ambiente controlado y estructurado de orden y disciplina que tiene la intención de formar estudiantes con características de perseverancia, respeto y organización, principalmente.

Es importante que el educador conozca la forma de ser de los estudiantes de su grupo tanto en forma individual, como las características del grupo que determinan el clima y ambiente de aula; debido a que puede favorecer o entorpecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.

4.2.2. *Valores y actitudes:*

Las diferentes actitudes y valores que se perciben con mayor frecuencia o intensidad son: La *cooperación* entre subgrupos del salón de clase, “se ayudan mutuamente entre los alumnos, comparten sus útiles y se aclaran dudas sobre lo que hay que hacer en la práctica” (crónica 3). En el grupo focal comentan “hay compañeros que comparten, nos ayudan mucho en cuanto a las prácticas pero otros son egoístas” (crónica 15), En la entrevista con la docente, esta comenta que ...“hay alumnos que gustan hablar con los compañeros, por eso hay que estar pendientes porque puede formarse una “algarabía” sin control” (crónica 14).

Respeto y cordialidad mostrado en el trato entre los alumnos y la educadora, entre alumno – alumno. Por ejemplo: ...“los alumnos hacen silencio cuando entra la educadora al salón de clase”...(crónica 5), “La profesora reprende a un alumno muy fuertemente ante lo que el alumno apoya sobre el pupitre su rostro y no contesta nada” (crónica 3). Los estudiantes se refieren a este aspecto en la entrevista realizada: “La profesora es amable, gentil” (crónica 13), Y en el grupo focal comentan “La profesora es buena cuando uno necesita que le aclaren

algo, te respeta pero cuando la enojan se pone muy brava con todos” (crónica 15).

El *control de emociones*, es evidente en el momento en que ...“la profesora le indica a un niño que no quiere que le vuelva a hacer la observación, ante lo que permanece en silencio” (crónica 5) “Unos compañeros se burlan de otro que se equivocó en la lectura, la profesora regañó a los niños, ellos le pidieron disculpas y el aludido mostró una sonrisa” (crónica 8).

Jengich comparte la idea de que los alumnos deben mostrar en el aula los “principios autónomos de justicia, fruto de la cooperación social, del respeto a los derechos de los otros y de la solidaridad...”. (p.27). También, menciona que las actitudes de los alumnos, contrarias a estos principios, pueden tener su origen en las interacciones producidas en el ambiente escolar. Por otro lado, Good y Power (citados por Good y Brophy,1996), clasifican cinco tipos de estudiantes con actitudes bien definidas frente a la clase: el exitoso, el social, el dependiente, el enajenado y el fantasma.

4.2.3. *Diferencias individuales:*

Algunos alumnos muestran diferencias en la forma de percibir la información. Así, se evidencian los diferentes estilos de aprendizaje, siguiendo los lineamientos de McCarthy (1990), Hay aprendices: imaginarios, analíticos, del

sentido común y dinámicos. Esto se evidencia a través de situaciones que se presentan en la vivencia del aula: “Después de una práctica la profesora pregunta a diferentes alumnos las respuestas para confirmar la buena realización; pregunta a una niña ¡Ana, podría decirme su opinión sobre ...la alumna solo sonrío y no contesta nada, es la segunda vez que le hago una pregunta y no me responde, usted no es una isla está en el grupo” (crónica 3); en otra observación la profesora dice: “A ver Rosa, la veo con ganas de participar, conteste la pregunta 1, la niña espera unos momentos y contesta, un niño levanta la mano y profundiza en la contestación sin que le hayan dado la palabra, la profesora le dice en voz baja y casi sin ánimo: ...”muy bien” (se trata de un alumno muy activo), (crónica 7).

Otro alumno muestra un grado de dispersión mayor que el de sus compañeros y la profesora llama al “jefe de orden” (alumno encargado de anotar en una libreta de clase a los alumnos que presentan dificultades de disciplina y de responsabilidad), y le dice: ...“por favor hable con el consejero para que cambie de lugar a José, puesto que no trabaja, el alumno aludido baja la mirada y no levanta la cabeza hasta pasado un rato en que los compañeros lo dejan de mirar” (crónica 5).

En entrevista con la profesora, se le preguntó si realiza algún tipo de adecuación curricular en este grupo, ante lo que respondió que en el colegio no

se han realizado adecuaciones curriculares, solamente se cambian de puesto para que se concentren mejor y se siguen las recomendaciones de los compañeros que tienen mayor experiencia con los alumnos con dificultades; además si presentan problemas de disciplina se le refieren al subdirector o a la coordinadora para que sean sancionados, si es emocional o no quieren estudiar, se mandan donde la orientadora, quien habla con los padres y con el alumno para que este mejore. A veces no es efectiva ninguna ayuda, y el chico tiene que salir del colegio” (crónica 14).

En la observación de aula en la que hicieron un ejercicio evaluativo escrito, se percibe ...“extensión larga del examen, letra muy pequeña, espacio reducido para la respuesta, se nota aglomeración de items” (crónica 8).

4.3. Categoría 3: Proceso Enseñanza - Aprendizaje:

En este apartado se presentan los resultados de la investigación que tiene que ver directamente con la implementación de metodología que obedece a modelos didácticos,

4.3.1. El Modelo didáctico:

La educadora utiliza una metodología tradicional, de línea conductista, aunque se percibe un intento por implementar nuevas estrategias de enfoque

constructivista y actividades más activas en el aula. Esto se puede evidenciar al observar las actividades realizadas durante las observaciones de aula (ver cuadro N°3).

La programación anual de la educadora se encuentra dividida por áreas temáticas, y cada una de ellas se subdivide de acuerdo con los 4 bimestres; elabora los objetivos generales, los específicos, los contenidos, las actividades de aprendizaje y la evaluación. Las actividades de aprendizaje propuestas obedecen a lecturas individuales, actividades del texto, caligrafía, vocabularios, otros, en su mayoría, en forma individual y en el puesto de trabajo. La evaluación diagnóstica: “Preguntas orales y conversatorios”, evaluación formativa: “Prácticas dirigidas, tareas, trabajos grupales, lectura comentada, observaciones, participación” y la evaluación sumativa: “Ejercicios teóricos, prácticos y orales, pruebas mensuales” (programación).

Los estudiantes opinan, en el grupo focal, que la educadora: “no explica mucho”, ...“hacemos lecturas y actividades del libro”..., “Realiza ejercicios muy largos”, ...“participamos en muchos talleres de lectura y prácticas, las cuales revisamos en el tablero”(crónica 15). En entrevista, los estudiantes comentan que hacen: ...“lectura en voz alta, trabajos individuales del libro sobre las actividades de cada unidad” (crónica 13).

Por otro lado, y siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación en la propuesta de Modernización de la Educación en Panamá para un modelo constructivista del aprendizaje, el Colegio propuso un cambio radical hacia la implementación del “Método de Proyectos”, con una duración de tres años para la preparación del personal, la institución, el estudiantado y sus familias para la aceptación y apoyo de este novedoso método de enseñanza – aprendizaje. Encontrándose al momento de esta investigación en el segundo año de capacitación al personal docente.

La profesora de Español ha recibido tres seminarios especializados sobre el tema, y ha realizado prácticas sobre el mismo a nivel individual en sus clases y a nivel interdisciplinario. Se observó, durante una clase, la implementación del método en mención debido a que la realización del proyecto era interdisciplinario. La profesora, durante esa clase “Hace una revisión del trabajo de investigación sobre el tema seleccionado previamente *-El mundial de fútbol-* para basarse en sus conocimientos previos y estructurar el índice del trabajo investigativo posterior por materias. Brinda las reglas de participación (levantando la mano por turnos). Realiza un acercamiento al tema a través de una pregunta ¿Quién ganó ayer? A lo que contestan en coro “¡Brazil!”.

Se observa la alegría y comentarios entre ellos. Coloca en la pizarra la palabra “Realidad: Mundial de Fútbol”. Luego les pide que hagan preguntas que

les interesaría responder a través del proyecto en un tiempo de 5 minutos, y les indica que deben ser preguntas interesantes que inicien con ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? y otras. Se da el tiempo de diálogo y se les pide que copien porque eso es para revisar y tiene nota (calificación)". (crónica 6). Este estilo metodológico es bien recibido por los estudiantes, quienes comentaron: "Lo que más nos gusta es hacer proyectos de grupo" (grupo focal), y le sugieren a la profesora ..."que sea más dinámica y permita la participación en clase"(crónica).

Al respecto, Picado (2002) propone los modelos didácticos de instrucción: tradicional, estructural de Frank y el estructural de Sacristán. El modelo de línea constructivista. En este caso se pueden observar ambos modelos en la experiencia de aula y el interés demostrado por los estudiantes para que se implemente más dinamismo y proyectos en grupo para la materia de Español.

4.3.2. Las estrategias de enseñanza:

De acuerdo con las actividades realizadas por la educadora durante las observaciones de los estudiantes, las entrevistas y grupo focal, se puede decir que las estrategias que utiliza la educadora llevan una línea pasiva, y son en su mayoría de realización individual, aunque en ocasiones logra establecer la participación activa de los alumnos, lo que le representa una preparación mental y grupal para poder mantener el control del grupo. "La educadora establece las reglas del juego al iniciar la actividad del proyecto, les pide participación ordenada

y levantando la mano, y amenaza con eliminar la actividad y poner baja calificación si no siguen las reglas, su voz es enfática, y su rostro serio” (crónica 6).

Generalmente, se implementan actividades variadas (basada en clasificación del MEDUC,1999) para la *búsqueda de información* como ...“leer del libro de texto y hacer la práctica” (crónica 5), “...escuchar las exposiciones de la educadora (momentos cortos)” (crónica 3 y 9) e “investigar” (crónica 6), de *adiestramiento* puesto que se le brindan “prácticas a realizar sobre lo explicado” (crónicas 5, 7, 9 y11).

De acuerdo con la clasificación de estrategias planteadas por Díaz y Hernández (1998), se observan estrategias de *objetivos o propósitos del aprendizaje*: ... “explica los objetivos de la actividad que se va a realizar” (crónica 3, 6, 7 y 9), de *resumen* “resuelven cuestionario” (crónicas 5 y 12), el *organizador previo*: “Recoge un trabajo de investigación realizado previamente sobre el tema”, solamente se dio en la sesión en la que se realizó el proyecto de investigación, (crónica 6); asimismo, la *ilustración* realizada en dos oportunidades en el tablero para ejemplificar las indicaciones de la práctica a realizar (crónica 3 y 7), o el uso de *estructuras textuales* en las “lecturas orales y resolver cuestionario del texto”. (crónicas 4 y 10).

Los alumnos en entrevista contestan a la pregunta “¿Qué tipo de actividades se realizan regularmente en el aula?”: ...“lecturas y actividades del libro”, ...“cuestionarios del libro de texto y lectura en voz alta” (crónica13), en el grupo focal coinciden en comentar que ...“la clase de español es aburrida”, ...“no tiene actividades variadas, debe ser más dinámica” (crónica 15).

Las estrategias que utiliza la profesora están orientadas a la tarea; sin embargo, en entrevista, ella explica que ...“durante el año se han realizado actividades diversas, como por ejemplo, en la Semana Cultural se hicieron concursos de teatro, redacción, cuento, poesía, declamación y oratoria; esto permitió que los estudiantes demostraran sus habilidades” (crónica14).

4.3.3. Formación en valores:

El Ministerio de Educación ha propuesto la formación en valores a través de los ejes transversales y la programación actual, que incluye en los contenidos la clasificación de procedimentales y actitudinales aparte de los conceptuales; sin embargo, la vivencia en el aula provee de experiencias propicias para el aprendizaje y reforzamiento de los valores, éstos pueden encontrarse explícitos a través del diálogo y las normas establecidas, como también implícitos en el ambiente de aula.

En el aula investigada, se observó la vivencia de valores como: *orden, control de emociones y sentimientos, postergación de sus necesidades, disciplina, e importancia del saber*. Estos valores se muestran a través de observaciones e interpretaciones de la investigadora en las crónicas de observación: “El control de emociones y la consecuente disciplina se observa en algunos alumnos, siguen las indicaciones al pie de la letra, expresan con sus gestos seriedad e inexpresión, muy similar a la educadora” (crónica 6). “Se crea un ambiente de tensión, y se establecen normas como: entregar el trabajo a tiempo, si no, no es aceptado”, ...“no se debe preguntar en voz alta, sino acercarse a la educadora”, ...“llamada de atención fuerte si sobrepasa los límites de diálogo o paseo por la clase” (crónica 3).

Se brinda atención especial a dos grupos de alumnos: los estudiantes *participativos*, con quienes la docente parece tener una interacción frecuente y agradable, mostrando con sus gestos aprobación después de sus intervenciones, o bien, cuando se le acercan a preguntar algo, los atiende muy amablemente y aclara sus dudas sonriente; al llamarles la atención, lo hace a través de expresiones como: ...“no puedo creer que este usted hablando”, “¡Qué fue lo que le pasó!, si usted nunca falta con una tarea”. (crónicas 3 y 8).

Otro grupo con el que se muestra interacción, es con el grupo de los alumnos con dificultades; en el caso de los que se distraen en clase y hablan

mucho, los corrige delante del grupo en tono fuerte y enfático, mostrando enojo en su rostro (rigidez y mirada fija en él), les dice: “María, deje de estar hablando, usted siempre de pie y después viene para que la ayude para recuperar la nota”, ...“¡Carmelo!. Cámbiese de lugar porque no está haciendo nada!”. Un compañero se ríe fuerte frente a la llamada de atención y la profesora se dirige al escritorio sin prestar atención” (crónica 7).

Se observan situaciones esporádicas en las cuales se producen interacciones entre el grupo de los alumnos y la educadora, los cuáles pueden representar transmisión de valores de comportamiento o control, como por ejemplo, cuando los estudiantes después de un ejercicio no querían hacer una práctica y la profesora se alteró, ...“los estudiantes no ponían atención, a la hora de realizar el trabajo se preguntaban unos a otros que tenían que hacer, la profesora levantó la voz y les dijo que fueran a sus puestos, se dirigió a la libreta de clase y amenazó con anotarlos si continuaban hablando” (crónica 11).

En las actividades al margen de la instrucción, se evidencia cercanía y afecto en el trato, lo que lleva a determinar la transmisión de valores de convivencia, como el amor al otro, la atención a sus necesidades individuales y la ayuda mutua.

Como resultado de la investigación, se determinó que al no haber mucho contacto entre la educadora y los alumnos se pierde la oportunidad de conocer las diferentes formas de actuar de estos y educar en los valores a través de las estrategias propias del curso. Existe poca oportunidad de estimular la autoestima y el autocontrol, puesto que la forma de corrección se diferencia de las técnicas recomendadas para el establecimiento del autocontrol en el aula, tales como: visualizar con ellos las consecuencias, circular con frecuencia por la clase dialogando con los alumnos, asegurarse de que las indicaciones hayan sido entendidas, evitar castigos o consecuencias negativas para todos, percibir a los alumnos con problemas y buscarles tratamiento.

4.4 Organización del curriculum:

La organización del curriculum, se observa en la distribución y estructura del aula, el mobiliario y las estrategias del educador según la actividad que se planea hacer.

También se evidencia la adecuación al contexto y la programación de la materia según los pilares de fuerza que presentan las autoridades educativas.

4.4.1. Pertinencia cultural:

El currículo desarrollado por la profesora de Español durante sus clases, presenta una línea clara orientada por los textos seleccionados, los que están debidamente contextualizados, puesto, que el autor es nacional. Son los textos recomendados por el Ministerio de Educación y realizados con base en las nuevas programaciones anuales realizadas por el Ministerio de Educación durante el año. Las actividades que promueve la institución conlleva “la transmisión cultural a través de la organización de la “Semana Cultural”, y la implementación del “Método de Proyectos”, que promueve el contacto con la realidad socio-cultural e histórica del entorno en el que vive el estudiante (Crónica 1).

Se observa que los contenidos son comprendidos por los alumnos, pues estos ...“realizan la práctica del libro, aclaran dudas entre ellos y la entregan al finalizar la hora de clases”. (crónica 4.).

Sin embargo, el nivel de exigencia que se impone en el curso, provoca la diferenciación de aquellos alumnos que no tienen las habilidades necesarias para seguir el ritmo de trabajo. Esto se evidencia en las observaciones en el aula: “La profesora se encuentra dictando un cuestionario, noté que dicta muy rápido y no vuelve a repetir, solamente cuando ve a sus alumnos desesperados”, (crónica 10). Esto es reafirmado en el grupo focal: “...la profesora debe saber que los

estudiantes necesitan tomar un aire de tanto estudio y trabajo”, “cree que su materia es la única del colegio, a veces nos atrasamos o no entendemos y debemos preguntarle a algún compañero” (crónica 15).

En entrevista con la educadora, esta expresa que ...“debo mantenerlos ocupados porque sino se desordenan”. Se puede decir que se produce cierta discriminación o falta de atención a las diferencias individuales de los participantes, aún cuando los lineamientos filosóficos de la institución tienden a resaltar la ayuda al necesitado y al que se encuentra en desventaja social e intelectual. (revisión de la filosofía religiosa del colegio).

4.4.2. Programación:

De acuerdo con la programación del curso de Español para este año escolar, la observación del ambiente de aula y los planteamientos del Ministerio de Educación, se evidencia un período de transición hacia la programación de línea constructivista que:

Está *centrado en el aprendizaje*; esto se observa en la propuesta por parte de la educadora, de prácticas constantes y la realización de preguntas de interés sobre temas seleccionados (crónicas 4 y 6)

Basada en *aprendizajes previos de los alumnos y alumnas*: el momento de la evaluación diagnóstica que la docente propone en su programación, se observa en algunas de las clases a través de preguntas iniciales; sin embargo, no es usual

en la realización de sus clases. “Hace una revisión del trabajo que debían traer para la clase e inicia con una pregunta “¿Quién ganó el mundial ayer?” (crónica 6).

Se integran elementos de la cultura: se evidencia la trasmisión de cultura a través de la programación en los contenidos que tienen que ver con las lecturas de “textos de autores nacionales” (revisión de programación y del texto).

Permiten la adecuación o contextualización curricular: Las adecuaciones curriculares que realiza la educadora fueron muy pocas y no significativas; ...“pasó un alumno de lugar por no estar prestando atención” (crónica 12).

Aún no se ven reflejados en la programación de la docente los siguientes principios constructivistas propuestos por el MEDUC (1999) :

Considerar al alumno como el sujeto principal del currículo: La profesora de español conserva el énfasis en la materia objeto de aprendizaje por parte del alumno, y todo gira alrededor de la evaluación.

Crear condiciones para que participen en la construcción y reconstrucción de los conocimientos: Esta característica no se encuentra en la realización del programa, por el contrario, se presentan actividades en condiciones similares y en la mayoría de los casos en forma individualizada, que no permiten el intercambio.

Aceptar que el conocimiento se construye en interacción con el objeto por conocer, y con los otros seres humanos. En su programación, la profesora deja entrever que es consciente de este hecho, pero no se observa su aplicación al ambiente escolar.

Centrarse en el desarrollo del pensamiento y de los procesos personales y sociales del alumnado : En este punto se percibe énfasis en los contenidos y en el conocimiento más que en la persona, aunque no se puede negar que exista interés de parte de la educadora por la formación de las actitudes y valores, solo que de acuerdo con los métodos legitimados tradicionalmente: castigo, autoridad, poder y control coercitivo.

Incorporar temáticas de interés nacional y de actualidad mediante los ejes transversales: No se observa en su programación la propuesta de acción de los ejes trasversales y tampoco se observó que se utilizaran a través de las clases en ningún momento.

4.4.3. Organización del aula, del tiempo y la evaluación:

El aula de clase está organizada por hileras, según refiere la educadora. En entrevista realizada, comenta que ..“al inicio del curso intentó la formación en herradura para favorecer el intercambio y variar el ambiente, en cuanto entraba

algún profesor los mandaba a variar la ubicación, por lo que, no quiso seguir intentándolo puesto que era “por gusto” (crónica 14).

Según las investigaciones, se determina que es importante la variación del espacio, pero también tener los objetivos claros y la dinámica a establecer puesto que puede favorecer o comprometer la comunicación interna del grupo (García y col., 1993). La profesora no varió la ubicación del entorno durante el estudio realizado, solamente ubicó a algunos estudiantes en sitios cercanos al tablero para que logaran mayor atención y concentración (crónicas 3-12).

El trabajo en grupos o trabajo cooperativo, no se observó durante el transcurso del estudio, pero tampoco se evidenció en la entrevista con la educadora, pues ella, comenta que en ese grupo en especial no se puede trabajar en grupos por la inquietud y falta de control de los estudiantes. “Los demás profesores están de acuerdo que no se puede hacer trabajos de grupo por la dificultad en el control del grupo” (crónica 14).

García y col. 1993 comentan que de acuerdo con la actividad, se puede realizar una ubicación en *grupos*, en *hileras*, en *círculo*, *semicírculo* y *otros*. El educador debe tener propósitos claros para desplazarse en el aula, debe favorecer la supervisión del trabajo de los alumnos, la ayuda individual de los que

tienen más dificultades, identificar la forma de comunicación entre ellos y permitir el diálogo pertinente y oportuno entre maestro y niño.

La educadora, por lo general se ubicaba en el frente de la clase y en el escritorio; esta es una “zona de acción” que ha establecido la educadora para controlar al grupo y mantener su propio control. Los alumnos están ubicados tomando en cuenta las necesidades de control de conducta, pero no de rendimiento y adecuaciones curriculares en algún caso.

En las observaciones en el aula y los comentarios de los estudiantes, se reafirma lo que se plantea en este apartado; por ejemplo, dice la educadora, ...“por favor hable con su consejera para que la ubique más cerca del tablero para que no se distraiga tanto” (crónica 5) y en el grupo focal, uno de los alumnos comenta: ...“la profe, la tiene conmigo”, cuando hablo me anota en la libreta de clase y eso me baja puntos en conducta” (crónica 15).

El tiempo se organiza según las actividades a realizar; se evidencian los momentos de enriquecimiento de la información, de aplicación y de evaluación o valoración de logros (este último se dio poco) y se vio un tipo de evaluación continua pero sumativa, “en todas las clases hay que entregar el trabajo para calificarlo” dice la educadora (crónica 14).

En una ocasión de observación de clase, una estudiante reclama “¿Porqué no va a tomar calificación, no es justo porque nos costó mucho” (crónica 11). Otra alumna en el grupo focal solicita que se le diga a la profesora que ...“no ponga a hacer las actividades del libro por gusto, que ponga nota” (crónica 15).

La evaluación continua incluye la evaluación diagnóstica (al inicio), formativa (durante el proceso) y sumativa (al final), de acuerdo con los momentos del proceso de enseñanza – aprendizaje. (Díaz y Hernández, 1998), y que la profesora los tiene indicados en su programación (revisión de programación). Sin embargo no se observa en todos los casos de encuentro en el aula el momento de diagnóstico inicial o la evaluación de proceso, como tampoco de la finalización de la clase o el cierre cognitivo. “La educadora inicia con la realización del cuestionario que está en el libro” (crónica 5); también, en el grupo focal comentan, “la profesora cuando no terminamos la práctica nos la deja de tarea” (crónica 14).

La utilización de recursos didácticos hace más grato y placentero el ambiente y se asimilan mejor los conocimientos, pues tanto el educador como el estudiante deben saber utilizar diferentes recursos didácticos; la educadora utiliza el tablero y los marcadores, el libro de texto, las páginas y el cuaderno. En realidad, su utilización de recursos es mínima, no implementa novedades ni se observa su creatividad al respecto. En las observaciones de aula se evidencia esto cuando se relata ...“la educadora solamente ha copiado un cuadro en el

tablero para realizar la explicación de la actividad” (crónica 3, 11) En entrevista con la educadora, ella comenta: trabajo más con el texto puesto que tiene muchas prácticas y los estudiantes logran entender bien las indicaciones, me gusta mucho porque trae muchas prácticas de reflexión” (crónica 14).

Finalmente, y a continuación se presenta el capítulo V, en el que se presentan las conclusiones y las recomendaciones del estudio realizado.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*" Para lograr su
madurez, el hombre
necesita equilibrio en
estas tres cosas:
talento, educación y
experiencia"
San Agustín*

En este capítulo se dan a conocer las conclusiones y recomendaciones a las que se llegó después de realizar la investigación. Las conclusiones se proponen de acuerdo con los objetivos planteados inicialmente, y las recomendaciones se enfocan hacia tres actores involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje: el educador, la institución educativa y los centros de formación superior.

5.1. Conclusiones:

A través de la recopilación de la información y el planteamiento de los resultados, se analiza e interpretan los datos para extraer las siguientes conclusiones del trabajo de investigación realizado:

Objetivo N° 1. Determinar las características personales y académicas de la docente de la materia de español de 7° grado.

- ✧ La valoración que realizan los estudiantes de la personalidad de la educadora, está basada en las características de cercanía y atención personal; sin embargo, las actitudes que muestra en el aula (seriedad, enojo) son las que más resaltan en la observación.

- ✧ La interacción alumno – profesor es distante y fría frente al grupo, y amistosa y cercana cuando los estudiantes se acercan al escritorio, favoreciendo a los alumnos que buscan ayuda y no a los que realmente lo necesitan.

- ✧ Tiene habilidad para poner en práctica las novedades aprendidas en cuanto a formación y no así en cuanto a la actualización profesional, aún cuando asiste regularmente a seminarios sobre metodología y didáctica. Se requiere revisar la visión y la misión que se tenga y la voluntad de aplicar los conocimientos. Aún así, hay respeto y confianza por parte de alumnos y padres de familia, así como de los directivos de la institución.

Objetivo N° 2. Identificar las características de los estudiantes que inciden en el proceso de aprendizaje.

- ✧ Las características personales que se pueden atribuir a la mayoría del grupo varían, de acuerdo con lo esperado o definido por el educador como “buen estudiante”; esto le representa valoración por parte del ambiente escolar. Estas características son: activo, trabajador, ordenado, disciplinado, cordial, amigable, respetuoso, etc. Los alumnos que tienen diferentes características a las citadas aprenden a pasar desapercibidos o chocan con el sistema disciplinario.

- ✧ Los valores que muestran los alumnos son parte del reflejo de la cultura interna del grupo y de los contextos en los que viven, llegan a reproducir patrones de conducta y actitudes, como control de emociones, mínima expresión de sus necesidades personales, postergación, control de agresividad, respeto mutuo, ayuda al compañero, complicidad con los compañeros.

- ✧ Al utilizar un trato uniforme y homogéneo en clase, manteniendo una zona de acción al frente del grupo. Esto, no permite la atención directa de las necesidades de los alumnos ni se rescata la diversidad. Puesto que, coarta las oportunidades para la atención adecuada de los alumnos que presentan dificultades.

Objetivo N° 3. Identificar la orientación metodológica manifiesta en el proceso de enseñanza – aprendizaje implementado en el aula.

- ✧ El proceso de cambio metodológico en una institución educativa, como es el caso del colegio investigado, requiere de la internalización de los paradigmas que subyacen a la propuesta a implementar, puesto que si esto no se cumple, se tienden a reproducir metodologías legitimadas anteriormente, ya que les representan a los docentes mayor seguridad y confianza.

- ✧ Se presentan estrategias metodológicas centradas en la tarea, repetitivas y enfocadas por un texto, tienden a favorecer la trasmisión de los conocimientos con mayor rapidez y son realizadas por el estudiante sin discusión, centrando el interés en la calificación; con lo cual, no se trasciende a la formación crítica, creativa y constructiva que se requiere implementar.

- ✧ La vivencia de aula permite la trasmisión de valores; sin embargo, no se logra la incorporación de los ejes transversales propuestos por el Ministerio de Educación desde hace varios años, ni se establecen en los contenidos de la programación; tampoco, se evidencia la intencionalidad en la trasmisión de valores positivos, solamente se establecen valores de control disciplinario impuestos por la autoridad de la educadora.

Objetivo N° 4. Inferir la forma de administración del currículo a través de la pertinencia, programación y organización del aula de clases.

- ✧ La intención de un currículo acorde con las necesidades de la población, que sea pertinente a los cambios de los tiempos y contextos, se puede percibir en la redacción de los objetivos de la programación, pero se contradice con la práctica real en el aula, en la que se producen situaciones de rechazo y sectorización, en donde no se atienden las diferencias y se favorece una estructura de autoridad por imposición.

- ✧ La programación propuesta, con base constructivista, aún parece ser un ideal, en casos como el analizado en esta investigación, ya que no se cumple con todos los principios en la aplicación en el aula, y se encuentra, más bien, en proceso de cambio progresivo, que cuenta con el interés de la educadora.

- ✧ La organización del aula, a través de la utilización de los recursos y la administración del tiempo, se mantiene homogénea y casi sin variedad. Se utiliza el trabajo individual en el texto con mayor énfasis, lo que repercute en la inconformidad del estudiantado.

5.2 Recomendaciones:

- ✧ Con base en los objetivos, los resultados y las conclusiones, se proponen las siguientes recomendaciones para el educador, la institución educativa donde se realizó la investigación y para las instituciones formadoras del recurso humano que se prepara para ejercer la carrera de educación en el sistema educativo

Para la docente:

- ✧ Tomar conciencia de la ventaja de mostrar las características de su personalidad, como la autenticidad y la empatía; con la seguridad de que esto favorecerá la confianza de los estudiantes y su disposición ante la actividad del aula.

- ✧ Integrarse más al grupo de estudiantes a través del desplazamiento constante que le favorezca el acceso interactivo con todos los alumnos; pues esto le permitirá un mejor control del aula a través del conocimiento y la atención de las necesidades de sus alumnos.

- ✧ Acercarse a la teoría y asimilación de los paradigmas que subyacen a las nuevas propuestas metodológicas, con el fin de identificar la urgencia de su aplicación, los beneficios y consecuencias positivas.

- ✧ Analizar profundamente la conveniencia de una preparación centrada en los valores, mediante la identificación de los valores prioritarios que se deben incluir en esa formación y la forma de insertarlos en la programación de aula.

- ✧ Con el fin de hacer realidad las oportunidades en igualdad de condiciones para todos, sin discriminación, se sugiere que se asegure de obtener la valoración psicopedagógica de los estudiantes con dificultades, y tome el reto

de proporcionarles opciones de aprendizaje a todos los alumnos de acuerdo con sus posibilidades.

- ✧ Seleccionar el estilo de enseñanza en el aula tomando en cuenta los “estilos de aprendizaje” mostrados por los alumnos en una valoración inicial diagnóstica, con el fin de adecuar las metodologías y hacer el aprendizaje más placentero para todos.

- ✧ Tomando en cuenta las nuevas tendencias instruccionales sugeridas por el Ministerio de Educación, se recomienda determinar específicamente los cambios a implementar en forma programada, progresiva y por convicción; encontrando el sentido, la pertinencia y las bases que la inspiran. No se trata de integrar las estrategias a la metodología ya implementada tradicionalmente, más bien, debe ser un cambio desde las concepciones psicopedagógicas del aprendizaje.

- ✧ Implementar estrategias metodológicas que permitan al estudiante aplicar sus conocimientos, compartir sus ideas y crear; es decir, construir a partir de lo aprendido. De esta forma, puede haber mayor interés y beneficios en el desarrollo de sus habilidades y capacidades.

- ✧ Implementar espacios para la práctica de valores que proporcionen una mejor convivencia humana, conciencia ecológica, cooperativismo, conciencia cívica y otros.

- ✧ En las programaciones curriculares y la práctica de este en el aula, deben integrarse contenidos que rescaten la cultura, y que promuevan la integración y no la discriminación o burla, la aceptación y desarrollo de sus habilidades y no solo el subrayado de sus diferencias o “deficiencias”. Se deben incluir actividades que se encuentren traslapadas en acontecimientos y vivencias de la vida real e institucional de los alumnos.

- ✧ Ofrecer mayor dinamismo y cambio en la estructura y organización en el aula, tomando en cuenta las necesidades educativas de los alumnos, el objetivo y el contenido conceptual, procedimental y actitudinal que se desee llevar al aula.

Para la institución educativa:

- ✧ Toda institución educativa selecciona a su personal por sus créditos profesionales. Así se recomienda valorar la calidad humana de su personal y las características de personalidad, con el fin de tener una idea más clara de su influencia positiva en el aula, de no ser así, realizar un seguimiento de observación esporádica con recomendaciones claras para el educador.

- ✧ La iniciativa de la formación y capacitación del personal es muy valiosa, se recomienda continuar con esta labor.

- ✧ La implementación del Método de Proyectos es una iniciativa necesaria. Debe intensificarse el conocimiento de las bases, promocionarlo y observar los cambios que se van dando en el personal para asegurar su puesta en práctica.

- ✧ Si bien las nuevas metodologías incluyen la atención a la diversidad, es de suma importancia el cambio en las políticas del centro, implementando de acuerdo con la ley aprobada del Ministerio de Educación, la atención y la integración de alumnos que requieren adecuaciones curriculares y atención especial en las aulas. Capacitar al personal para ese fin.

- ✧ Revisar el sistema disciplinario legitimado en la institución para observar su pertinencia y efectividad, así como los valores que trasmite. Implementar un programa de autocontrol y disciplina personalizada.

- ✧ Supervisar las programaciones para asegurarse que contienen los parámetros recomendados por las nuevas tendencias metodológicas implementadas por el Ministerio de Educación, la filosofía del Colegio y el método psicopedagógico propuesto por el mismo.

- ✧ Brindar acceso a los medios audiovisuales y recursos, y dar flexibilidad a los educadores en la organización en el aula.

Para los centros de enseñanza universitaria:

- ✧ Promocionarles a los estudiantes de docencia mayor oportunidad de práctica pedagógica en las aulas escolares, principalmente en cuanto a la implementación de estrategias de control en el aula.
- ✧ Ampliar el abanico de opciones de capacitación y actualización de los docentes y profesionales relacionados con el ambiente educativo, en cuanto a metodologías novedosas y, en coordinación con el Ministerio de Educación, actualizar en la materia de la especialidad.
- ✧ Incluir dentro de la formación del docente educativo, la materia de educación para la diversidad, con el fin de lograr maestros concientes de su papel de transmisores de cultura, y formadores de seres integrales y diferentes unos de otros.
- ✧ Continuar la labor formativa de licenciaturas, posgrados, maestrías y doctorados que permitan la capacitación y perfeccionamiento constante.

Referencias

- 1 Abarca S. (1994). Psicología del niño en edad escolar, EUNED, Costa Rica.
- 2 Almaguer T. (1998), El desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje, Ed. Trillas, México.
- 3 Artacho R. (2002) El método de proyectos: su aplicación al aula y al desarrollo del currículo. Ed. Colegio San Agustín, David, Panamá.
- 4 Barrantes R. (2001) Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo, Ed. EUNED, Costa Rica.
- 5 Barriga y Hernández (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Ed. Mc Graw Hill. México.
- 6 Buendía L. (1996), Las Ayudas Del Profesor En El Aprendizaje Cooperativo Y Su Influencia En La Evaluación Criterial. En: Revista De Investigación Educativa (Rie) Volumen 14, número 2. <http://www.um.es/~depmede/RIE/14-2leo2.htm>.

- 7 Buendía L., Colás M., Hernández F. (1998), Métodos de investigación en psicopedagogía, Ed. McGraw-Hill, España.
- 8 Candela A.(1999), Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.4, núm 8 julio-diciembre.
<http://www.comie.org.mx/revista/Resumenes/Numero8/8res3.htm>.
- 9 Casau Pablo (2002) , Estilos De Aprendizaje: El Modelo De Los Cuadrantes Cerebrales, Red de Psicología,
http://www.galeon.com/pcazau/guia_esti04.htm.
- 10 Castillo A. (2001), Creencias Y Expectativas De La Disciplina En Educadores Y Alumnos De Un Colegio Suburbano De David, Panamá. Tesis UNED, Costa Rica.
- 11 Cazau (2001) Estilos De Aprendizaje: El Modelo De Los Hemisferios Cerebrales, En: Revista-Redpsicologia,
http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti03.htm.
- 12 Cazau (2001) Estilos De Aprendizaje: El Modelo De Las Inteligencias Múltiples, En: Revista-Redpsicologia
http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti06.htm.

- 13 Cazau. (1997) Estilos Discursivos Docentes, Redpsicologia
http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_inv_edu.htm.
- 14 Díaz F, Hernández G. (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Ed. McGraw-Hill, México.
- 15 Díaz F.,Hernández G. (1998), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, Ed. McGraw Hill, México.
- 16 Dobles C. (2001) Investigación en educación: procesos, interacciones, construcciones, Ed. EUNED, Costa Rica.
- 17 Federman/ Quintero/ Munévar, (2002), Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia, Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia, Colombia, <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>.
- 18 García N., Campos N., Rojas M., Brenes M. y Campos E., (1994), Conocimiento, participación y cambio. Comportamiento en el aula, Ed. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

- 19 García N., Campos N., Rojas M., y Campos E., (1993), Conocimiento, participación y cambio. Espacio en el aula, Ed. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- 20 García y Doménech,(1997), Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar, Revista electrónica de Motivación y Emoción (REME), ISS-1138-493X, 1997. <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/resumen.html>.
- 21 Gispert C. (s.f.) Aprender a Aprender: técnicas de estudio, Océano, España.
- 22 González O., Flores M.(1999) El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso, Ed. Trillas, México.
- 23 Good y Brophy, (1996), Psicología educativa contemporánea, McGraw Hill, 5ª edición, México.
- 24 Gordon T. (1997), *M.E.T.* Maestros eficaz y técnicamente preparados, Editorial Diana, 2º edición, México.
- 25 Grinberg J. (1999) Desafíos y posibilidades para el futuro de la educación. El papel del docente líder, Adaptación para Eduforum de la participación de

Jaime Grinberg en el Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella - The University of New Mexico: "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio", realizado en la UTDT en Octubre de 1999.
<http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo4.htm>.

- 26 Guerrero (2000) La escuela como espacio de vida juvenil Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.5, núm 10 julio-diciembre)
<http://www.comie.org.mx/revista/Resumenes/Numero10/10resTem1.htm>.
- 27 Guzmán y Assáel (2000). Disciplina escolar: De la obediencia a la construcción del sentido. En: Revista Educación. Chile, pp. 42-47.
- 28 Hernández G. (1998) Paradigmas en psicología de la educación; Ed. Piados, México.
- 29 Jengich A. (2001) ¿Qué siento y qué pienso sobre lo que vivo en el aula?. Algunas consideraciones psicológicas de ayuda para el docente de primaria.Ed. EUNA, Costa Rica.
- 30 Kemmis S. (1993) El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Edic. Morata; segunda edición, Madrid, España.

- 31 Márquez M. (sin fecha), El Poder en el Aula de la Escuela Básica: ¿cómo reconstruir la interacción docente-alumno?. Trabajo para optar al Grado de Especialista en Educación, Mención Docencia en Educación Básica, Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Biblioteca Nacional, VENEZUELA <http://www.geocities.com/CapeCanaveral/Hall/4609/poder.html>
- 32 Martínez M. (1998), La investigación cualitativa etnográfica en educación, manual teórico-práctico, Ed. Trillas, México.
- 33 Martínez M. A. (1999), “El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación; Revista Electrónica de investigación educativa, Escuela Nacional de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México Vol. 4, No.1, 2002 <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html#resumen>
- 34 Martínez y Dávila (1998) Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío de investigación, En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.3, núm 6 julio-diciembre.
<http://www.comie.org.mx/revista/Resumenes/Numero6/6res1.htm>.

- 35 Ministerio de Educación , PRODE, BID.(1999) Los nuevos programas de estudio: sus características, Dirección de Currículo y Tecnología Educativa, Fascículo 4, 5, Panamá.
- 36 Ministerio de Educación , PRODE, BID.(2000) Guía didáctica para la capacitación docente, Verano 2000, Panamá enero 2000, Fascículo 3 y 4, Panamá.
- 37 Novak J. (1985). Teoría y práctica de la educación. Ed. Alianza, España.
- 38 Muñoz, Quintero y Munévar (2002). Experiencias en investigación – acción – reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia : En Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 4, N°1. 2002. <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>.
- 39 Obiols G., Obiols, S. (1997) Adolescencia postmodernidad y escuela secundaria. Ed. Kapelusz, Colombia.
- 40 Piano L., Priegue L. y Morales S. (sin fecha) Influencia de la cultura experiencial en el aula, En: Instituto de Profesores Artigas, Montevideo Uruguay. <http://www.monografias.com/trabajos6/cuac/cuac2.shtml#conclu>.

- 41 Picado F. (2002), Didáctica General, una perspectiva integradora, Ed. EUNED, Costa Rica.
- 42 Reyes A. (1998), Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases, Ed. Trillas, México.
- 43 Rietveldt F. (2000), Interacción alumno – profesor
<http://www.monografias.com/trabajos7/inal/inal.shtml>.
- 44 Rogers, C. (1983) Libertad, creatividad en la educación. Editorial Paidós; Barcelona, España.
- 45 Samudio M. (2002) Programación anual de 7°, 8° y 9°, Colegio San Agustín, David, Panamá.
- 46 UNESCO-San José. (1999) Planeamiento Didáctico. Costa Rica.
- 47 Vásquez, A. y Martínez, I. (1996) La socialización en la escuela, Una perspectiva etnográfica: Barcelona, España: Ed. Paidós.
- 48 Velasco S. (1996) Preferencias perceptuales de estilo de aprendizaje en cuatro escuelas primarias Comparaciones y sugerencias para la formación y

actualización de docentes, Revista Mexicana de Investigación Educativa,
vol.1, núm 2 julio-diciembre 1996
<http://www.comie.org.mx/revista/Resumenes/Numero2/2res2.htm>.

- 49 Villalobos, L. (1999) Condiciones de la enseñanza de las ciencias en escuelas costarricenses, En: *Revista Umbral*, Segundo Semestre: 66-69, San José: COLYPRO.
- 50 Villanueva,., Clemente Serrano (1997), La Comprensión Infantil De Las Emociones Secundarias Y Su Relación Con Otros Desarrollos Sociocognitivos, Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Univeridad Jaume I (Spain); Revista electrónica de Motivación y Emoción (REME), ISS-1138-493X. <http://reme.uji.es/articulos/avill7280806100/resumen.html>.
- 51 Zúñiga I, (1996) La percepción idealizada de la maestra, su conocimiento, sabiduría en las relaciones interpersonales maestro- niño de una escuela pública del área metropolitana de San José, En: IMÁGENES. Vol. 3. N^a 6. pp. 59-70.: San José, Costa Rica.
- 52 Zúñiga I, (1997), Relación afectiva maestra – niño; autorrelación y percepción acerca del grupo en el ámbito de las relaciones interpersonales en una

escuela pública del área metropolitana de San José. En: IMÁGENES. Vol. 4.

Nª 7. pp. 65-77.: San José, Costa Rica

ANEXO:

ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE LAS SESIONES DE

OBSERVACIÓN EN EL AULA

Actividades realizadas	Crónica
	3
“Participan en exposición de la profesora sobre análisis literario a través de cuatro cuadros dibujados en la pared”.	
“Realizan “lectura oral silenciosa” y comprensiva de texto estímulo, en forma individual”.	
“Desarrollarán análisis literario en el cuaderno”.	
	4
“Realizan lectura comprensiva; un párrafo por turno”.	
	5
“Resuelven cuestionario del libro sobre la lectura leída en la clase anterior”.	
“Analizan, subrayan y comentan las ideas principales del texto”.	
“Contestan verbalmente las preguntas del cuestionario frente a sus compañeros de clase”.	
“Profesora reafirma y realiza aclaraciones pertinentes al final de cada contestación”.	
	6
“Participan en el primer paso de la elaboración de un proyecto: Toman contacto con la realidad del tema. Realizan preguntas. Copian en su cuaderno las preguntas y las clasifican de acuerdo a la materia”.	
	7
“Participan en explicación por parte de la profesora”	
“Contestan práctica del libro”.	
“Entresacan el vocabulario”.	
“Copian la tarea para hacer en casa”.	
	8
“Realizan prueba evaluativa escrita”.	
	9
“Participaron en explicación del tema del día”.	
“Realizan preguntas para la profesora de aclaración”	
“Resuelven práctica del tema”.	
“Realizan lectura de las respuestas de la práctica resuelta”.	
	10
“Lectura oral de texto estímulo por turno”.	
“Resuelven un apartado del libro con la práctica respectiva sobre la lectura comprensiva”.	
“Entregan el trabajo realizado a la profesora para ser evaluado”.	
	11
“Subrayan verbos y sustantivos de copias estímulo”.	
“Participan de la explicación de la educadora”.	
“Realizan trabajo sobre el tema expuesto”	
	12
“Responden a cuestionario dictado por la profesora sobre el tema en forma individual”	

Realizado por la autora basado en las observaciones en el aula de clases

