

¿TÚ APRENDES? ¿YO ENSEÑO?

Discurso y realidad en las escuelas salvadoreñas

Estudio Nacional sobre Prácticas Educativas en las Escuelas de
Educación Básica en el Sector Público.

FEPADE- MINISTERIO DE EDUCACION- AID- HIID
SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTRO AMÉRICA.

SEPTIEMBRE, 1997.

FOTOGRAFÍAS EN EL DOCUMENTO: Irene Flores (página 17), Álvaro Carrasco (todas las demás fotografías).

**PROYECTO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA
PROGRAMA DE FORMACION DE INVESTIGADORES
EDUCATIVOS**

Autores:

*Juan Alberto Barillas
Norma C. Blandón de Castro
Roberto Cañas
Álvaro Carrasco Guzmán
Marta Bessy Escolero Quinteros
Irene Guadalupe Flores Durán
María de los Angeles Majano
Marco Antonio Marroquín
Enma Dinora Méndez
Martín Eugenio Rodríguez*

Asesores del Programa:

*Manuel Bastías
Suman Bhattacharjea
David Bloom
David Bronkema
Francisco Codina
Patricia Craig
Anthony Dewees
Catalina Laserna
Francisco Rivera-Batiz
Alfonso Rodríguez
Ernesto Schiefelbein
Jorge Valdéz
Donald Warwick*

RESUMEN EJECUTIVO

El informe que se presenta a continuación es el resultado de una investigación realizada en las aulas del primero al sexto grados de educación básica de las escuelas salvadoreñas, en el marco de la Reforma Educativa. La investigación se llevó a cabo en una muestra probabilística representativa de las escuelas de El Salvador.

Hallazgos:

- ❖ *Existe un movimiento de transición desde una práctica educativa tradicional centrada en la enseñanza, hacia un modelo centrado en el aprendizaje.*

Esta tendencia de cambio es más fuerte en los aspectos formales y aparentes de las prácticas, tales como la distribución de los pupitres en los salones de clase o la opinión de los profesores/as con relación a cuáles son las metodologías más convenientes en el hecho educativo.

- ❖ *Las prácticas educativas que todavía predominan en las aulas de El Salvador ubican al profesor/a en el centro de la enseñanza.*

Las prácticas educativas observadas están caracterizadas por actividades donde las maestras/os ejercitan primordialmente la memoria y la repetición en sus alumnos/as. Predominan las metodologías frontales, de transmisión de información y no activas.

- ❖ *Existen muchas prácticas deseables que se implementan con cierta frecuencia, como el trabajo en equipo y las interacciones verbales con base en preguntas y respuestas.*

Las prácticas que los maestros/as promueven parecen atender a las solicitudes formales y a las recomendaciones que la Reforma plantea; sin embargo, su implementación carece de un dominio teórico y de habilidades técnico-prácticas bien fundamentadas; así como también, adolece del sentido pedagógico de la Reforma Educativa.

- ❖ *Las opiniones de profesores/as y directores/as destacan la igualdad de género en el rendimiento y la capacidad de niñas y niños.*

Ambos expresan la opinión que no existen diferencias en capacidad, roles o responsabilidades entre niños y niñas. Muchas prácticas han sido modificadas, sin embargo, hay otras acciones que se dan en el aula que todavía contribuyen a la disparidad de género.

- ❖ *Las condiciones físicas de las escuelas y la provisión de material didáctico de apoyo a las aulas son valoradas por directores y maestros.*

Ciertamente, en términos generales, se han suplido adecuadamente los recursos mínimos necesarios para que se desarrolle el trabajo educativo. Igualmente, las aulas observadas mostraban condiciones físicas favorables para la actividad escolar.

- ❖ *Se continúa identificando el papel de la disciplina solamente como un medio para el desarrollo de la actividad escolar.*

La disciplina aún no se concibe como un aprendizaje esencial para el desarrollo y el autodomínio de niños y niñas.

- ❖ *La mayoría de los maestros/as poseen los libros de la Colección Cipotes, pero, según lo observado, los utilizan en actividades tradicionales.*

Los libros son usados, mayoritariamente, en actividades tradicionales (copiar, dibujar, dictar) y su uso no trasciende los límites del salón de clase.

Recomendaciones:

- ❖ Deben ser intensificados los esfuerzos por mejorar los procesos de formación y de capacitación donde los maestros/as adquieran y desarrollen conocimientos teóricos lo suficientemente profundos para que las acciones tengan sentido y fundamento. Además, la práctica pedagógica debe ser un componente fuerte en este proceso ya que necesitan ser formados y capacitados en la misma lógica metodológica que se espera que ellos y ellas implementen posteriormente.
- ❖ Merece reflexionarse acerca de la pertinencia de las actuales modalidades de capacitación como mecanismos de actualizar a los docentes en el nuevo paradigma de aprendizaje. Es muy probable que los actuales modelos de capacitación no cumplan el objetivo de modificar más que en aspectos formales, las prácticas pedagógicas tradicionales. Se debe, por lo tanto, buscar alternativas más efectivas y en concordancia con los actuales modelos educativos. En pocas palabras, es necesario elevar el nivel de profesionalización de la carrera docente y las iniciativas autodidácticas.
- ❖ Con relación a los tópicos, los procesos de formación y capacitación deben preparar a los/as maestros/as en la teoría socioconstructivista, en cómo se aprende y en otros conceptos psicopedagógicos claves para la adecuada implementación del nuevo paradigma de educación. Especial énfasis debe dársele al rol de la interacción en los aprendizajes, a las metodologías activas, al juego, el trabajo en equipo, al aprendizaje a través del error y a los procesos de metacognición.
- ❖ Debería de impulsarse una política de investigación sobre temas no tradicionales en el ámbito educacional, particularmente aquellos referidos a la naturaleza de los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje.

La presente investigación constituye un producto del Programa de Formación de Investigadores Educativos (PROFINE) en su primera edición, Ago./96-Ago./97; y fue realizada en el marco de la preparación académica de los participantes, quienes representan a ocho instituciones (organizaciones no gubernamentales y universidades).

PROFINE tiene tres años de duración, se desarrolla bajo el Proyecto de Apoyo a la Reforma Educativa, ejecutado por la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE), en colaboración con el Ministerio de Educación de El Salvador (MINED), es coordinado y asesorado académicamente por el Instituto para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard (HIID) y financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

Al concluir el período de formación, los miembros del Programa se reincorporan a sus instituciones para fortalecer la capacidad nacional de investigación orientada a políticas educativas.

Agradecimientos

Merece especial agradecimiento, la colaboración mostrada por los Directores/as, Maestras/os y Alumnos/as de todas y cada una de las escuelas visitadas quienes aportaron su mejor disposición e interés por contribuir a mejorar la Educación de nuestro país.

Queremos también agradecer la ayuda brindada por todos los estamentos del Ministerio de Educación. En particular, las gestiones realizadas por la Señora Ministra de Educación, Cecilia Gallardo de Cano; la Señora Viceministra, Abigaíl Castro de Pérez; la Señorita Directora Nacional de Educación, Darlyn Meza; el Sub-director Nacional, José Luis Guzmán; y el Director Nacional de Evaluación e Investigación, Carlos King. De parte del Ministerio de Educación, se contó con la importante contribución técnica de las Señoras Carmen Gaitán, Zulema de Fuentes y Ana María Marroquín, por lo que agradecemos y estimamos sus aportes.

No podemos dejar de agradecer la gestión y el esfuerzo realizado por la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo –FEPADE-, en especial la labor de la Señora María Antonieta Segura de Harwood, Directora del Proyecto de Apoyo a la Reforma Educativa y del Director de Operaciones, Señor Adalberto Díaz. Merecen también reconocimiento, el apoyo de Héctor López, MariCarmen Morán, Roberto Figueroa y la asistencia técnica de René Fermín Arita.

El Programa de Formación de Investigadores Educativos es posible por la iniciativa de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. Agradecemos especialmente a Michael Cavallaro por su permanente apoyo al programa.

Es necesario destacar la labor del Director del Instituto de la Universidad de Harvard para el Desarrollo Internacional, David Bloom, así como a Lewis Tyler, quienes contribuyeron a desarrollar exitosamente este Programa.

Reconocemos la contribución de Silvia Carolina Chacón, Delia Jovel Dubón, Angela Patricia Fuentes, Rosa Miriam Mena de Rodríguez, Johana Pineda, Lilian Jeannete Quintanilla de Navas, Rosa Elena Valencia Hernández y Teresa Jeannete Valencia por colaborar en la Observación de clases. Y a Claudia Larissa Alfaro, José Mario Arevalo, Hoffman Wendell Argueta, Brenda Ivette Cañas, Rosmery de la Paz Gallardo, Ana Cecilia Hernández, Jaime Humberto Henríquez, Angela Nidia Perdomo, Marta Rodríguez de Marquez, María Cristina Rogel, Reina Isabel Romero de Silva y Juan Carlos Vega por su colaboración como entrevistadoras/es

Agradecemos sinceramente a todas las personas que aquí omitimos, pero que con su aporte permitieron desarrollar la investigación y presentar este informe.

INDICE

RESUMEN EJECUTIVO.....	3
-------------------------------	----------

1. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	12
3.1. MARCO MUESTRAL, DISEÑO Y TAMAÑO DE LA MUESTRA	12
3.2. DISEÑO DE INSTRUMENTOS	13
3.3. TRABAJO DE CAMPO.....	14
3.4. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	14
3.5. CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DE LOS ENTREVISTADOS/AS	15
4. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.....	16
4.1. CORAZÓN DE LA CLASE.....	16
4.2. TRABAJO EN EQUIPO	21
4.3. ACTIVIDADES LÚDICAS.	26
4.4. AMBIENTACIÓN	32
4.5. COMUNICACIÓN	35
4.5.1. Preguntas/ Respuestas.....	426
4.5.2. Error.....	40
4.6. VALORES	44
4.6.1. Disciplina en el aula.....	44
4.6.2. El Género en el Aula.....	50
4.7. USO DE TEXTOS.....	54
5. TEMAS PARA REFLEXIONAR	59
5.1. ¿MEMORIA O CREATIVIDAD? LOS MAESTROS HABLAN.....	59
5.2. METACOGNICIÓN. PROCESO VRS. INFORMACIÓN: VENCE EL PRIMERO.....	60
5.3. APRENDER A LEER EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE EL SALVADOR.....	681
6. DISCUSION.....	62
7. CONCLUSIONES.....	706
8. RECOMENDACIONES.....	767
9. PRINCIPALES RECOMENDACIONES DE LOS SECTORES A QUIENES SE PRESENTÓ EL ESTUDIO.....	68
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	84
ANEXO 2. PRESENTACIONES REALIZADAS.....	80

Lista de Cuadros e Ilustraciones

Cuadros

Cuadro N° 1: Unidades Finales de la Muestra

Cuadro N° 2: Grado Académico de Directores/as y Maestros/as

Cuadro N° 3: Alumnos/as entrevistados

Cuadro N° 4: Opinión de los Docentes sobre el Propósito del Trabajo en Equipo

Cuadro N° 5 : Presencia del Juego en las Clases Observadas

Cuadro N° 6: Propósitos del Juego, según opinión de los maestros/as

Cuadro N° 7: Tipos de Actividades Lúdicas Observadas

Cuadro N° 8: Opiniones de Directores/as y Maestros/as sobre las Condiciones Físicas de la escuela.

Cuadro N° 9: Cambios que los estudiantes harían a su Escuela

Cuadro N° 10: Apreciación de los Observadores sobre las Condiciones Físicas del Aula

Cuadro N° 11: Contenidos de los Materiales en las Paredes de las Aulas

Cuadro N° 12: Conductas de los estudiantes corregidas por los profesores

Cuadro N° 13: Opinión de los Directores/as acerca de los Principales Problemas de Disciplina en el Aula

Cuadro N° 14: Opinión de los Maestros/as acerca de Quiénes son más Disciplinados

Cuadro N° 15: Rendimiento Académico de niños y niñas, según opinión de los Directores/as de Escuelas

Cuadro N° 16: Opinión de los maestro/as sobre la participación de los Niños y Niñas en clase

Cuadro N° 17: Actividades que se Realizan con los Libros, Según los Profesores

Ilustraciones

Ilustración N° 1. ¿Qué sería un corazón de clase sin aprendizaje?

Ilustración N° 2. El Coro: una forma de comunicación.

Ilustración N° 3. Cuando los alumnos/as se equivocan. Episodios de Error

Ilustración N° 4. “¡¡Te vas a anotar en el libro negro, muchachito!!”

Ilustración N° 5. ¿A quién le toca hacerlo, al niño o a la niña?

Ilustración N° 6. Los libros de texto y su papel en la construcción del aprendizaje

Este libro presenta el informe de la investigación realizada en aulas de escuelas salvadoreñas para identificar las prácticas educativas predominantes. Sin embargo el propósito de esta publicación no se limita a la presentación de los resultados del estudio, sino que además busca constituirse en un documento de discusión y reflexión para todos/as aquellos/as que trabajan en el ámbito educativo. En este sentido respetuosamente invitamos a los lectores y lectoras para que la revisión del libro se haga teniendo en mente cómo los hallazgos y las propuestas presentadas pueden ser incorporadas en la labor educativa que cada uno realiza. Así por ejemplo los/as docentes que lean el libro pueden utilizarlo para tomar ideas de cómo modificar el trabajo con sus estudiantes; mientras que los/as directores/as pueden leerlo retomando ideas para generar procesos de discusión con sus docentes, algo similar pueden hacer también los formadores de profesores/as para trabajar con sus alumnos/as.

El deseo de los autores es que el libro que aquí se presenta se constituya en un documento de trabajo. Es por esto que al final de cada capítulo se incluye una hoja para que los lectores/as puedan apuntar las ideas que surjan en la revisión. Además, se ha incluido al final del libro una hoja desprendible para enviar a la Gerencia de Investigación del Proyecto de Apoyo a la Reforma Educativa de FEPADE, todos los comentarios, críticas o ideas que se originen a partir de la lectura y se deseen compartir. Las reflexiones que se hagan llegar, contribuirán a una dinámica de diálogo nacional en torno a la educación, y proveerán también de ideas y de distintas perspectivas para el trabajo que tanto FEPADE como otras organizaciones realizan en apoyo de la educación salvadoreña.

En el mundo actual, se están suscitando cardinales transformaciones. Estas se expresan en todos los órdenes de la actividad humana. En este proceso, las naciones deben realizar esfuerzos acelerados para integrarse con posibilidades de éxito en el nuevo escenario internacional. Para lograrlo, ha sido necesario que las sociedades reconozcan la importancia de invertir en educación especialmente, debido al vínculo orgánico que ésta tiene con el desarrollo económico-social, la habilitación y perfeccionamiento para el trabajo, la cultura, la ciencia y tecnología. Las reformas en educación son, por tanto, uno de los principales soportes de la visión de desarrollo en los tiempos actuales.

La Reforma Educativa en El Salvador es un proceso que se impulsa desde el año 1995 y acompaña los esfuerzos por reconvertir cultural y productivamente a la sociedad. La Reforma ha definido cuatro grandes ejes: calidad, cobertura, modernización y valores. En los Lineamientos Generales del Plan Decenal (1995), se hace constar la necesidad de lograr un sistema de calidad, eficiente, con acceso para todos/as, que promueva la formación integral del ser humano y la participación permanente de los diversos actores individuales y sociales en el desarrollo educacional. Todo esto con el interés de consolidar una sociedad democrática, en paz, e insertarse en el proceso de globalización con mayores posibilidades de éxito que las poseídas históricamente.

El presente estudio enfoca su atención precisamente en algunos aspectos del eje de la Calidad Educativa y de manera específica responde a la pregunta ¿Qué está pasando en el salón de clase de las escuelas de educación básica?

Comprender el proceso pedagógico que se desarrolla en el salón de clase es vital para el análisis de la Reforma. Hace muchos años, se entendía que la calidad del proceso educativo estaba determinada por la presencia o ausencia de condiciones materiales o recursos; muchos estudios demuestran la necesidad de modificar esa idea y advertir que la clase es el lugar donde se concentran todos los esfuerzos de renovación, donde se deben buscar las fortalezas y debilidades que el proceso global no identifica, incluso, donde buena parte de las alternativas básicas y las decisiones sobre política convergen. Mirar, entonces, hacia el salón de clase y prestar atención a variables no tradicionales de la dinámica pedagógica, además de captar opiniones y/o percepciones de los actores importantes dentro de la escuela.

En este trabajo, se realizó un proceso de muestreo probabilístico para contar con una muestra representativa de escuelas. La recopilación de información se llevó a cabo mediante métodos cualitativos y cuantitativos con el objeto de tener una visión más completa del proceso en la escuela y el aula. Para desarrollar la parte cualitativa del estudio, se aplicó la metodología de la observación en 123 salones de clase. La clase era observada y grabada. La atención giró en torno a la labor de alumno/as y maestros/as, la comunicación, el desarrollo de las lecciones, la participación, el género, y las diversas modalidades pedagógicas sugeridas por la reforma, tales como, el trabajo en equipo, el juego y el uso de libros de texto.

La parte cuantitativa implicó la administración de encuestas a Directores/as, Maestros/as y Alumnos/as de los 140 centros educativos que formaban la muestra. La encuesta ha permitido contar con información del contexto de aprendizaje, es decir, de los

recursos disponibles, del ambiente escolar, datos socio-demográficos de los entrevistados/as, sus opiniones sobre aspectos relativos a la reforma, al trabajo en la escuela y el aula.

Esperamos que los datos presentados, las interpretaciones y recomendaciones emanadas del estudio, sirvan para apoyar la toma de decisiones sobre política educativa, para generar mayor información y debate sobre temas y enfoques no tradicionales en el ámbito educacional, para apoyar el trabajo y reflexión pedagógica de los maestros/as y, a fin de cuentas, para educar mejor a nuestros niños/as, verdaderos constructores/as de la nación del futuro.

1. Fundamentos de la Investigación.

La investigación realizada comparte los fundamentos planteados por la Reforma Educativa. La adopción de estas perspectivas es el resultado de una visión del niño, su aprendizaje y el rol de la escuela en este proceso, que, se considera, explica adecuadamente estos fenómenos y puede contribuir, en mayor medida, a mejorar los procesos educativos en el aula.

La visión adoptada concibe el aprendizaje como una actividad social en la que cada estudiante construye el entendimiento en su mente y el profesor es un importante apoyo que estimula y refuerza este proceso. En esta línea, los profesores deberían constituirse en proveedores de situaciones para que los niños exploren, experimenten y busquen soluciones a preguntas y problemas propuestos desde el currículo mismo. Se asume que el aprendizaje es un proceso activo en el cual se cometerán errores y se encontraran soluciones. En esta lógica, la escuela debería dar al estudiante la libertad de construir significados a su propio paso.

El rol de los profesores como apoyos indispensables para el aprendizaje de sus alumnos pasa por una adecuada evaluación de las competencias de cada niño y de sus niveles de desarrollo cognitivo, con el objetivo de diseñar actividades educativas que se encuentren en los márgenes de lo posible de aprender, por una parte, y de la exigencia estimulante, por otra.

En la perspectiva que orienta este estudio, el profesor no es la única persona que puede promover el aprendizaje en el aula. Los alumnos mismos se constituyen en problematizadores y en apoyo de los otros niños. Así, todos los alumnos de una clase son para cada uno del resto, “recursos” de aprendizaje mediante su influencia problematizadora, sus distintas perspectivas, la interacción conciliadora y su apoyo¹.

Aunque no es posible decir que estos supuestos presentados de manera breve explican toda la pedagogía de la Reforma, dan cuenta, sin duda, de puntos neurálgicos de muchas prácticas educativas centrales que están siendo promovidas, y en este sentido los consideramos relevantes para este estudio.

2. Objetivos de la Investigación

El proceso de Reforma Educativa tiene múltiples dimensiones y, sin duda, una de ellas en última instancia es mejorar los procesos de aprendizaje que se dan en el aula. Un apoyo relevante para retroalimentar los esfuerzos llevados a cabo por el Ministerio de Educación es ir hasta el salón de clase a constatar el impacto de la Reforma a este nivel.

¹ Estas visiones están presentes de manera explícita en algunos documentos de la Reforma, como en los Fundamentos Curriculares de la Reforma (MINED, 1997b), y en la mayoría de las personas clave involucradas en este proceso. Sin embargo, se han identificado algunos vacíos por lo que se considera importante dar un aporte en este sentido. Incluimos, al final de este documento, un pequeño apartado teórico que explica en mayor detalle teorías psicopedagógicas que estimamos están a la base de la Reforma y que son adoptadas también en este estudio. Este apartado puede ser de utilidad para aquellas personas que deseen iniciar una mayor profundización en las teorías que sustentan la Reforma.

El propósito general de esta investigación es conocer y describir las prácticas educativas llevadas a cabo en todos los grados de educación básica de El Salvador, y generar información que contribuya a mejorar la calidad de la educación que las escuelas ofrecen a los/as alumnos y alumnas.

Para cumplir el propósito general, el estudio pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se desarrollan las clases en la relación entre la dimensión metodológica y la dimensión del contenido de los aprendizajes?
2. ¿Cuáles son las características de la comunicación que se da en el aula?
3. ¿Cómo son retomados los “errores” en el aprendizaje?
4. ¿Cómo se están implementando metodologías deseables tales como el trabajo de equipo y los juegos?
5. ¿Cómo se controla la disciplina?
6. ¿Existen diferencias de género en las prácticas educativas?

3. Metodología de la Investigación

3.1. Marco muestral, diseño y tamaño de la muestra

El marco muestral de esta investigación lo constituyeron las 6,395 unidades educacionales o escuelas de educación parvularia, básica, media, especial y de adultos del sector público y privado en su totalidad. Se seleccionó una muestra nacional probabilística proporcional de 140 escuelas del sector público de Educación Básica (40% urbanas y 60% rurales), a través de un proceso de muestreo multietápico donde se definieron los municipios del país como Unidades Primarias de Muestreo (UPMs), las escuelas como Unidades Secundarias de Muestreo (USMs), y las secciones de las escuelas como Unidades Terciarias de Muestreo (UTMs). El diseño establecía que en cada escuela se entrevistaría al director y se seleccionarían cuatro secciones, en tres de las cuales se entrevistaría a los profesor/as y a un alumno/a; en la otra se realizaría la observación de clase. Dadas las características de la población, la muestra real que se obtuvo fue la siguiente:

Cuadro N° 1: Unidades Finales de la Muestra

Escuelas seleccionadas	140
Directores entrevistados	109
Maestros entrevistados	333
Alumnos entrevistados	349
Horas-clase observadas	123

3.2. Diseño de instrumentos

La información se recopiló a través de encuestas y observaciones de clases. Para la encuesta se elaboraron guías de entrevista para alumnos/as, docentes y directores/as:

La guía de entrevista de los directores/as contenía preguntas acerca de características socio-demográficas, formación y capacitación, planificación escolar, actividades que realiza como director/a, evaluación, disciplina, recursos didácticos y sobre participación de padres y madres de familia.

La guía de entrevista de los/as docentes incluía preguntas sobre características socio-demográficas, formación y capacitación, matrícula y recursos en el aula, prácticas dentro del aula, conducción de clases, evaluación, tareas, disciplina y coordinación con la dirección y otros docentes.

La guía de entrevista de los/as estudiantes indagaba sobre las características socio-demográficas, prácticas dentro del aula, evaluación, disciplina, recursos e identificación con la escuela.

Para la observación de clases, se utilizó una guía de observación con su respectivo instrumento de vaciado y una guía de entrevista para el/a maestro/a del aula observada.

La guía de observación se utilizó con el fin de identificar y categorizar los elementos de las prácticas educativas, tales como las actividades realizadas durante el desarrollo de la hora-clase, los contenidos de las actividades, los períodos de atención, los roles desempeñados por los distintos actores dentro del proceso, el uso de los recursos, los tipos de comunicación entre los actores y la evaluación durante el mismo proceso.

El segundo instrumento utilizado para la observación de clase fue el Vaciado. A través de éste, la observadora escribía la información relacionada con las características generales de la escuela, las actividades realizadas en el aula con su respectivo tiempo de duración, recursos utilizados y el objetivo de su uso e información sobre el trabajo en equipo, en caso que se hubiese dado.

La guía de entrevista utilizada con los maestros/as observados/as daba seguimiento, por una parte, a la clase observada y por otra, indagaba sobre algunos de los aspectos que contenía la entrevista para los maestros/as no observados/as.

3.3. Trabajo de campo

3.3.1. Personal de campo

El trabajo de campo se organizó con tres supervisores y siete jefes de equipo quienes eran miembros del Programa de Formación de Investigadores Educativos. Cada uno de los equipos contaba con dos entrevistadores/as y una observadora. El período de ejecución de esta etapa duró cinco semanas, entre Abril y Mayo de 1997.

3.3.2. Procedimientos

3.3.2.1. Encuesta

El acceso a las escuelas se canalizó a través de los Gestores Departamentales del Ministerio de Educación quienes informaron a los directores y directoras de la participación de la escuela dentro del estudio. Al llegar a la misma, se contactaba inicialmente al director/a para explicar la razón de la visita, se procedía a seleccionar



aleatoriamente las secciones con sus respectivos maestro/as. Luego, se explicaba a cada profesor/a el objetivo de la entrevista para proceder a seleccionar al alumno/a. Finalmente, se procedía a entrevistarlos individualmente.

3.3.2.2. Observación

La observación de clases se efectuó con el apoyo de una guía de observación en la cual las observadoras describían los intercambios tal como ocurrían en el aula. Además, se hicieron grabaciones de audio de todas las clases observadas con sus respectivas transcripciones y se tomaron, al menos, tres fotos en cada salón de clase.

Una vez recogida la información, los instrumentos eran revisados por el jefe/a de cada equipo y en un segundo momento, por el supervisor de trabajo de campo, con la finalidad de garantizar la calidad del proceso de recolección de los datos.

3.4. Procesamiento de la información

El proceso de crítica de datos, elaboración de los libros de codificación, codificación de datos, diseño de la base de datos, digitación y análisis de consistencia duró seis semanas. La base de datos se diseñó utilizando los programas SPSS y ACCESS.

3.5. Características socio-demográficas de los entrevistados/as

A continuación, se presentan algunos datos que describen las características más relevantes de los sujetos que conformaron la muestra de este estudio.

3.5.1. Directores/as, y Maestros/as.

- El 48% de los directores de las escuelas de educación básica de la muestra es del género masculino y el 51% del género femenino.
- El 76% de los maestros es del género femenino y el 24% del género masculino.
- Los grados académicos reportados por los directores/as y los/as maestro/as se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 2: Grado Académico de Directores/as y Maestros/as

Grado Académico	Maestro/as	Directores/as
Profesor	74.9%	83.0%
Bachiller pedagógico	17.8%	8.0%
Licenciado en Educación	3.0%	3.0%
Bachiller y Profesor	2.7%	1.0%
Licenciado y Profesor	1.0%	5.0%
No tiene título	1.5%	1.0%

3.5.2. Alumnos/as

- El 47.3% de los entrevistados son del género masculino y el 52.7% del femenino.
- Los alumnos/as entrevistados se distribuyeron por grado de la siguiente manera:

Cuadro N° 3: Alumnos entrevistados

Grado	Porcentaje
1°	20.1
2°	16.9
3°	18.6
4°	14.9
5°	14.0
6°	15.5

4. Las Prácticas Educativas

Este capítulo contiene los principales hallazgos y recomendaciones particulares para cada uno de los grandes tópicos abordados en la investigación: Corazón de la clase; Trabajo en equipo; Actividades lúdicas; Ambientación; Comunicación, que incluye Preguntas/respuestas y Error; Valores, que contempla Disciplina, y Género en el aula.

4.1. Corazón de la clase

Un análisis particular de este estudio fue enfocar las clases observadas bajo la categoría **CORAZON DE LA CLASE**. Este concepto, surgido desde las características propias de los datos recabados en la investigación, permite identificar la conjunción entre la metodología empleada y el contenido desarrollado en una clase y poder “diagnosticar”; es decir, dar cuenta de la “fortaleza “ o de la “debilidad” de la misma a partir de su análisis cualitativo. Como categoría analítica surgida de la experiencia concreta de esta investigación supone ser adaptada para su uso en otros contextos, siempre con el interés de generar reflexión y cambio en las prácticas educativas.

Por Corazón de la clase se ha entendido en esta investigación, a la **expresión metafórica** que permite analizar las clases observadas en su doble dimensión:

- a) El aspecto metodológico; es decir, cuáles actividades se desarrollan y en torno a quién giran las mismas: si a la maestra/o y su actuación , o si a los alumnos/as y sus procesos de aprendizaje.
- b) El aspecto del contenido; es decir, el objetivo o tema que se busca desarrollar durante la clase.

El procedimiento para emplear esta categoría y ubicarla supone los siguientes elementos:

- Revisar o ubicar el objetivo que se busca desarrollar.

- Identificar los momentos de planificación de la clase. Inicio: etapa de preparación (“calentamiento”), Desarrollo: etapa de materialización del contenido y Cierre: etapa de consolidación y evaluación de los aprendizajes.
- Identificar el nivel de exigencia planteado: “¿quién hace qué?”; es decir, el proceso de elaboración requerido de los estudiantes para lograr el objetivo de la clase observada y, consecuentemente, qué hace la maestra/o durante la clase.
- Medir la cantidad de tiempo cuando se “habla” sobre el objetivo o tema; es decir, el tiempo efectivo en trabajar el objetivo propiamente dicho.



Estos elementos permiten *diagnosticar* la posición de la observación del aula en un *continuum*: desde una clase *descorazonada* hasta una con corazón *amplio*. Una clase DESCORAZONADA sería aquella totalmente repetitiva, sin planificación evidente y sin cambios en el nivel de exigencia o dificultad; una clase con *corazón DÉBIL* se caracterizaría por dinámicas inconexas del objetivo, actividades de dictado /copiado y repetición; y donde las destrezas exigidas en los niños/as son básicamente de repetición. Una con *corazón FUERTE* vendría a ser aquella donde los tres momentos de planificación secuencial (o al menos dos de ellos) están estrechamente relacionados con el objetivo, hay variación en la tarea y las destrezas exigidas a niñas y niños son de elaboración (personal/equipo), de análisis y/o aplicación; una clase con *corazón AMPLIO*, respondería a una lógica constructivista, donde la planificación de la misma supone ir más allá de la formalidad de los momentos (inicio-desarrollo-cierre); es decir, incorporar en la organización de la lección los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de los niños/as, desarrollar variación en las actividades de descubrimiento y discusión, emplear eficientemente el tiempo de clase, aceptar y promover la variedad de los aprendizajes, entre otras características.

Los hallazgos que se presentan a continuación se basan únicamente en las transcripciones de las clases observadas, por lo que reflejan **tendencias o patrones** de eventos dentro de un análisis cualitativo.

Como guías analíticas se tuvieron las siguientes interrogantes: ¿qué características presenta el corazón de la clase en su doble dimensión: metodológica y de contenido?, ¿en qué segmentos(s) de la clase se desarrolla el corazón?, ¿Qué niveles de profundidad o reto tienen las clases desarrolladas?.

Hallazgos

- ❖ *La tendencia mayoritaria encontrada en el aspecto metodológico de las clases observadas fue la centrada en las maestras/os; es decir, actividades tales como la exposición, el dictado/copiado en pizarra y el repaso dialogado con preguntas de memorización/repetición.*

El momento de la clase donde se ubicaron *los corazones* fue en el Desarrollo, evidenciándose un predominio de actividades que giraban en torno a las maestras/os.

Se encontró, aunque en menor frecuencia, la tendencia de corazones de clase centrada en los alumnos/as que presentaban sus trabajos al resto del grupo, o bien, resolvían cuestionarios apoyados en un libro de texto; estas actividades solían realizarse en el Cierre y en el Desarrollo, respectivamente.

- ❖ *El corazón de la clase mostró un tiempo promedio de 22% de la duración total de cada clase. Se considera este dato como un tiempo a mejorar.*

El tiempo de la clase, cuando se “habló” del contenido u objetivo, era reducido correspondiendo con las clases en donde los tres momentos (inicio-desarrollo-cierre) no estaban tan claramente relacionados con el objetivo a desarrollar.

Si se piensa que el *corazón* representa el aprendizaje por excelencia, ciertamente debe esperarse un incremento en la duración y empleo efectivo del tiempo. En una clase con planificación secuencial (inicio-desarrollo-cierre), se podría esperar *partes del corazón* en los distintos momentos. Aquellas clases donde se observó un mejor “amarre” entre las técnicas empleadas –en los tres momentos de la clase- y los objetivos del programa que se esperaba desarrollar, poseían un tiempo más prolongado de trabajo (67% de la duración de la clase).

- ❖ *En la mayoría de las clases observadas se realizaban repasos de lo estudiado con anterioridad, lo que implicaba menores niveles de exigencia para los niños y niñas.*

La reiteración de clases de repaso se puede comprender porque las maestras/os se sentían “evaluadas/os en su desempeño docente, aún cuando no fuese ése el interés de los investigadores.

Las clases donde se realizaba repaso, en principio, no representaban una exigencia nueva o mayor para el grupo de estudiantes, sino una clase con un nivel de resultados ya previstos, de repetición de lo antes tratado, lo cual no permitía realizar un análisis más detallado sobre el grado de dificultad o reto para los alumnos.

- ❖ *Destaca positivamente el hallazgo siguiente: niños y niñas se encontraban **en tarea** en un 73% durante los intervalos de observación de las clases.*

La verificación de estar o no “*en tarea*” durante intervalos de tiempo regulares en la observación de clases proporcionó una estimación favorable al “contexto de atención” de los niños y niñas, convirtiéndose este dato en una condición deseable para la educación. Quedó fuera de este análisis la “calidad” del tiempo en tarea; es decir relacionar en tiempo dedicado a las tareas con los niveles de exigencia que representan.

Recomendaciones

- ❖ Desarrollar un curso permanente, a través de los Centros Regionales de Capacitación del MINED o subcontratando instituciones, sobre “¿Cómo se aprende?”, que incorpore teorías de aprendizaje, sus supuestos y aplicaciones en el aula, los procesos metacognoscitivos y las estrategias para lograrlos. Reflexionar con maestras y maestros

sobre la importancia de los procesos internos en las situaciones de aprendizaje de los niños/as, de manera de asegurar la “calidad” en los niveles de atención detectados.

- ❖ Realizar con las maestras y maestros demostraciones de clases en donde se generen retos y “desequilibrios” cognoscitivos en niños y niñas, que permitan mayores niveles de aprendizaje y no solamente la repetición de lo antes visto. El modelaje a los maestros puede incluir elementos de la planificación, donde no necesariamente la clase se tiene que desarrollar con la rigidez del esquema secuencial Inicio-desarrollo-cierre; sino que pueda basarse en los diversos estilos de aprendizaje, en las inteligencias múltiples, entre otros.
- ❖ Reflexionar con maestras y maestros acerca del tiempo efectivo de clase. Se debe llegar a la claridad y al compromiso de “engrandecer” el corazón de la clase, articulando las actividades centradas en el alumno/a (mayoritariamente) y el contenido de los programas en cada momento de la clase. El énfasis, no así la exclusividad, de las clases girando alrededor de los alumno/as dará realidad a los fundamentos del Currículo Nacional (1997b).
- ❖ Reflexionar con los maestros y maestras acerca de la utilidad de la investigación; a fin de eliminar posibles temores y resistencias respecto de su participación. A su vez, podrían motivarse iniciativas de Investigación-Acción en el aula para que maestras y maestros obtengan información sistemática sobre su experiencia en general; y en particular, sobre el “lazo necesario” entre la metodología desarrollada y los objetivos de aprendizaje que se persiguen (*corazón de la clase*).
- ❖ Desarrollar investigaciones sobre la profundidad o “niveles de reto” en los contenidos. Esta investigación apoyaría la revisión y/o actualización del currículo de la escuela primaria; constatando, por una parte, lo que se realiza en las aulas y, por otra, las actividades sugeridas para lograr los objetivos de los Programas. Estudios de esta naturaleza proveerán datos útiles para determinar los *Perfiles de Educandos Egresados de la Educación Básica*.
- ❖ Utilizar el espacio, ya ganado, de Escuela de Padres y Madres para abrir una “posibilidad instruccional” que provea información a padres y madres acerca de lo que sus hijos van a estudiar; así como discutir con ellos/as formas de apoyo y/o acompañamiento a la labor educativa de maestras y maestros (por ejem. visitas a Casas de la Cultura, Bibliotecas de iglesias, etc.). Empleando la metáfora del *corazón*... los padres y madres pueden, desde las casas, *oxigenar* la actividad docente.

Ilustración N° 1

¿QUÉ SERIA UN CORAZÓN DE CLASE SIN APRENDIZAJE?

Responder a esta interrogante nos remite a revisar la planificación y desarrollo de las clases desde muchos factores conjugados.

Diseñar una clase con un corazón *fuerte o amplio* supone poder conjugar varios elementos que pertenecen al ámbito de los docentes:

- Dominio temático (disciplinario) por parte de la maestra/o.
- Preparación técnico-metodológica y creatividad en la maestra/o.
- Capacidad diagnóstica: para identificar los niveles de conocimiento y dominio del objetivo en sus estudiantes.
- Fundamentos teóricos que le orienten para satisfacer la lógica constructivista centrada en procesos.
- Voluntad para hacerlo.

Algunos datos de la encuesta a maestras/os son positivos para alcanzar este concepto de *Corazón de la Clase*; así, se encontró que un 73.9% tiene título de Profesor y que más de la mitad (58.2 por ciento) están acreditados para trabajar en Primer y segundo ciclo, estos porcentajes permiten pensar en una buena preparación técnico-metodológica de los docentes. Igualmente, las maestras/os mencionaron entre las capacitaciones recibidas, las siguientes: Uso del Manual de evaluación (53.1 por ciento), Utilización de programas de estudio (51 por ciento), Elaboración de material didáctico (37.6 por ciento), Planificación (33.9 por ciento), Técnicas de trabajo grupal (16.7 por ciento) y Contenidos (8.6 por ciento).

De acuerdo con esta información, habría dos elementos sobre los cuales pensar en modalidades de intervención para apoyar la práctica educativa:

- Capacitación en Contenidos: a través de educación a distancia y/o capacitaciones presenciales; o bien con libros y folletos de bajo costo.
- Reflexión y aplicación sobre la lógica constructivista que subyace a la Reforma Educativa.

¡¡La voluntad de hacer una clase con *corazón* la damos por descontada!!



APUNTES – IDEAS – PROPUESTAS

4.2. Trabajo en equipo

El trabajo en equipo es una metodología de aprendizaje promovida por la Reforma. Esta manera de propiciar aprendizajes tiene su fundamento en tres argumentos:

- a. Las actividades en el mundo laboral se van caracterizando de modo creciente por el trabajo en equipo y multidisciplinario.
- b. Mediante el trabajo en equipo se promueven valores tales como la cooperación, la discusión y el consenso, necesarios para la vida democrática de la sociedad.
- c. Las actividades entre coetáneos proporcionan oportunidades únicas para que ocurran conflictos cognitivos que son los promotores de niveles superiores de desarrollo y aprendizaje.



Para conocer si con el trabajo de equipo implementado en los salones de clase, se obtiene un provecho óptimo de esta metodología, el análisis se aborda en relación a los siguientes vértices:

- Valoración y frecuencia del trabajo en equipo.
- Propósitos del trabajo en equipo según los docentes.
- Criterio para organizar los equipos.
- Implementación de los roles predefinidos para el trabajo en equipo.
- Interacciones en el grupo.
- Tipo de tareas asignadas a los equipos.
- Nivel de exigencia de las tareas asignadas a los equipos.

Hallazgos

- ❖ *El trabajo en equipo es valorado por la mayoría de los/as maestros/as; sin embargo, la frecuencia de implementación de dicha modalidad es escasa.*

Entre otras cosas, en la encuesta a las maestras/os se buscaba conocer sus opiniones y prácticas sobre una variedad de actividades que se espera se desarrollen en el aula. Con respecto al trabajo en equipo, la mayoría (97%) de las maestras/os afirmaron que lo utilizan. Pero al mismo tiempo, hay que añadir que en la práctica cotidiana, la frecuencia del trabajo en equipo en el aula es mucho menor. Esta estimación se basa en que al preguntar a los maestros cómo desarrollaban sus clases, el trabajo en grupo fue una de las

actividades menos mencionadas. Sólo una cuarta parte lo mencionó, comparado, por ejemplo, con los métodos de enseñanza más comunes como la exposición verbal (70%) o dialogada (55%). Además, actividades de trabajo grupal, se observaron en menos de 20 de las 123 clases analizadas.

- ❖ *En general, los maestros/as rescatan la función del trabajo de equipo en el desarrollo de actitudes y comportamientos prosociales. Sin embargo tienen una apreciación parcial e incompleta acerca de los propósitos de esta metodología, ya que la identificación de la relevancia del trabajo de grupo como proceso promotor de aprendizajes de contenidos programáticos, está ausente en la concepción de la mayoría de los docentes.*

Los propósitos del trabajo en grupo expresados por los profesores se presentan en la siguiente tabla:

Cuadro N°4: Opinión de los Docentes sobre el Propósito del Trabajo en Equipo

Propósito del Trabajo en Equipo	Porcentaje
Aprender a trabajar cooperativamente	82.5
Socialización	74.9
Elevar la autoestima	22.2
Desarrollar objetivos y/o contenido	7.8
Otros	19.1

Las opiniones de los maestros reflejan que reconocen el valor del trabajo en equipo respecto de algunos de los objetivos de la Reforma, en particular su contribución para generar un sentido de solidaridad y comunidad dentro del aula; pero parecen quedar cortas en valorarlo como método para promover aprendizajes de contenidos.

- ❖ *La formación de grupos es un proceso que, en general, es dejado al azar, quedando excluidas de este proceso consideraciones de tipo pedagógico.*

En una de las clases en las que se observó conformación de grupos, un criterio de agrupación fue el género. En el resto de las clases, la conformación ocurrió en una de tres maneras: era finalmente un producto del azar (aunque asumiendo distintos procedimientos), por afinidad de los estudiantes, o los grupos ya estaban previamente conformados (por lo tanto no es posible hacer aseveraciones acerca de este tópico). Es interesante, además, que en la clase cuyo criterio de agrupación fue el género, el trabajo (descripción de una animal) en realidad, no fue realizado como equipo sino individualmente.

Estos datos parecen sugerir la ausencia de un criterio pedagógico en la conformación de los grupos. Esto significa que el maestro, en la mayoría de los casos, aprovecha esta instancia como un momento para montar una dinámica que termine en la conformación de los grupos sin consideraciones relativas a las características de los estudiantes, ni a las posibles interacciones entre ellos, ni a los distintos niveles de destrezas de los integrantes de los equipos. Discusiones relativas a este tópico retoman la importancia

de mezclar alumnos con distintos niveles de destreza de tal modo que unos ayuden a los menos diestros.

Otra perspectiva rescata lo frustrante que es para los alumnos más avanzados trabajar con alumnos más lentos y, en consecuencia, rescata la importancia de dar ocasionalmente la oportunidad a los mejores para trabajar conjuntamente. La perspectiva de género y otras consideraciones de índole social pueden también ser criterios válidos. No hay una sola respuesta apropiada a este respecto, sin embargo el maestro debería ser consciente de estas alternativas, valorarlas y tomar sus decisiones con base en su grupo de alumnos. Parece, sin embargo, como ya se dijo, que los maestros no se plantean estos cuestionamientos y terminan por dejar a la suerte un proceso que debería contemplar aspectos que van más allá de lo entretenida, pero vacía que una dinámica puede ser.

- ❖ *La poca implementación de la metodología de trabajo en equipo se debe, en parte, a las dificultades prácticas que los/as maestros/as afirman encontrar al momento de desarrollar dicho tipo de trabajo.*

Llama la atención la dificultad que perciben muchos de los maestros en la organización del trabajo en equipo. La gran mayoría (79%) dice asignar roles a los integrantes de los equipos; esta proporción, en la práctica, es probablemente más alta porque entre los maestros que incluyen el trabajo en equipo en sus descripciones del desarrollo de sus clases, el porcentaje sube hasta el 91%. Sin embargo, al mismo tiempo, muchos de ellos (71%) reconocen que para los niños/as es difícil desempeñar los roles. Para los maestros/as, el gran problema (mencionado dos veces más que cualquiera otra razón) es la falta de entendimiento por parte de los estudiantes. Es decir, la mayoría de los maestros/as (56%) ve algunos problemas con el uso del trabajo en equipo y, en la práctica, éste puede convertirse en una fuente de frustración para los maestros/as con alumnos/as que ni entienden ni pueden desempeñar su rol en grupo. Ante estas dificultades prácticas, es posible que los docentes opten por no implementar el trabajo en equipo y recurran a metodologías que dominan mejor.

- ❖ *En muy pocas ocasiones, el trabajo grupal se organiza y desarrolla de manera tal que se convierta en trabajo en equipo. Usando las categorías propuestas, es más común encontrar trabajo paralelo y/o complementario y mucho menos frecuente, trabajo interdependiente.*

A partir del análisis de los datos cualitativos, se encontró la siguiente clasificación de la relación entre los diferentes integrantes del grupo:

1. Trabajo Paralelo. En esta modalidad, cada alumno realiza una actividad independiente de los demás. No hay comunicación dirigida al producto final. Ejemplo: se conformaron equipos, pero cada alumno salió al patio a recoger diez palitos y luego los llevó a su respectivo grupo.
2. Paralelo con interacción. En esta modalidad, cada alumno realiza una actividad independiente de los demás; aunque existe comunicación entre ellos/as que puede o no contribuir a la consecución de la tarea. Ejemplo: cada alumno tenía que escribir una autobiografía y se hacen comentarios entre ellos/as espontáneamente.

3. Trabajo Complementario.
 - 3.1. Unidireccional. Ocurre cuando la tarea requiere la actividad de dos o más alumnos pero la comunicación entre ellos es unidireccional. Ejemplo: un alumno leía y otro escuchaba.
 - 3.2. Individual con división de funciones. En este caso, el trabajo se divide en términos de distintas funciones para cada integrante del equipo. Así, cada uno trabaja individualmente en una parte de la tarea. Ejemplo: un equipo elaboró como conjunto un “huevo chino”, para lo cual unos cortan, otros pegan, etc.
4. Trabajo interdependiente. En este caso, la tarea es el resultado del trabajo conjunto y simultáneo de los alumnos. El aporte de cada uno es necesario para el aporte del otro y para la consecución de la tarea. Ejemplo: un grupo generó en una creación conjunta un cuento que luego dramatizaron.

La clasificación arriba presentada es útil al considerar el tipo de tarea y los niveles de interrelación necesarios para alcanzar el producto. Es decir, ¿cuándo, para generar el producto, los demás alumnos son recursos cognitivos necesarios para su logro? Cada niño debería ser un recurso para el resto de compañeros que trabajan con él/ella, precisamente por sus diferencias cognitivas y distintas experiencias. Sin embargo, la revisión de los datos permitió encontrar muy pocos casos en que el trabajo grupal se organiza de manera tal que se convierta en trabajo en equipo, con niveles de comunicación bidireccionales necesarios para la consecución de la tarea, con debate, con construcción conjunta y/o con resolución compartida de problemas. Es más común encontrar trabajo paralelo y/o complementario. En estos casos los integrantes se convierten en recursos ejecutores más que en recursos cognitivos para el resto de la clase. Aunque ambos aspectos son necesarios, es el segundo tipo el que contribuye en mayor medida al cambio cognitivo y al aprendizaje.

❖ *En pocos casos hubo trabajo de grupo en que los alumnos se enfrentaran a tareas de resolución de problemas o de tipo creativo. Esto significa que los procesos cognitivos complejos son, en general, menos estimulados en los niños/as. Además, las tareas dadas a los grupos no estaban adecuadamente diseñadas para el trabajo en equipo, por lo cual no hubiese habido diferencias cualitativas importantes de haberse desarrollado de forma individual.*

En las clases en que se observó trabajo de grupo, predominaron actividades tales como copiar de la pizarra o un libro, identificar respuestas en un texto, tareas de construcción manual o de tipo memorístico-repetitivas. En pocos casos, hubo trabajo de grupo en donde los alumnos se enfrentaran a problemas que resolver o productos que crear. Al observar, entonces, los datos de esta investigación es posible decir que los niveles de análisis, de síntesis, de abstracción e imaginativos están en general poco presentes cuando los alumnos trabajan en grupo. Por otra parte, también es posible decir aquí, que en las ocasiones en las cuales se desarrolló trabajo en grupo, las tareas que se observaron podrían haberse resuelto individualmente, ya que no estaban diseñadas para un real trabajo de equipo, ni implicaban, tampoco, altos umbrales que de algún modo justificaran el trabajo en equipo.

- ❖ *Existen bajos niveles de exigencia para las tareas planteadas a los grupos. Esto tiene importante implicaciones en la consideración de los procesos educativos como estimuladores del potencial de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos/as.*

¿Cuál es el umbral de las tareas desarrolladas por el grupo?. Esto quiere decir, qué tan difícil es para un alumno/a hacer una tarea cuando se le pide. Una tarea con un umbral alto propicia mayor posibilidad de error, pero da el margen para que haya mayores niveles de aprendizaje y por ende de desarrollo. Surge, a partir del análisis de los datos, la fuerte impresión que los umbrales de las tareas planteadas a los grupos (y en general a la mayoría de las clases) son limitados; en otras palabras, los niveles de exigencia son bajos.

Estos hallazgos hacen reflexionar sobre los posibles factores que explican la falta de exigencia en las tareas; uno, puede estar relacionado con la capacidad del profesor para evaluar los aprendizajes previos del niño, su nivel de desarrollo, así como sus potencialidades; de tal modo, que la acción educativa se desarrolle a partir del umbral óptimo hasta los límites de la posibilidades de aprendizaje de cada niño (en otros términos, que la acción educativa se diseñe dentro de la “zona de desarrollo próximo”²). Esta consideración es necesaria si se pretende que la escuela “hale” el aprendizaje y que no actúe siempre abajo del umbral de aprendizaje deseable. Otro posible factor relacionado surge desde el curriculum mismo, el cual debe ubicarse en el justo medio entre la concesión y la exigencia en el aprendizaje. Finalmente, otro factor que puede explicar los bajos niveles de exigencia, podría estar relacionado con bajas expectativas de los maestros acerca de la capacidad de aprendizaje de sus alumnos/as.

Recomendaciones

- ❖ De acuerdo a los principios psicopedagógicos que sustentan el modelo de educación que promueve la Reforma, y, a la amplia valoración otorgada por los docentes al trabajo en equipo, dicha metodología debe seguir siendo promovida. Es necesario, sin embargo, que esta promoción vaya acompañada por un fuerte elemento teórico que dé sentido a las prácticas y que permita su implementación pertinentemente. Además, es imprescindible que se adiestre a los maestros/as en técnicas y prácticas concretas que hagan efectivas las actividades en equipo, a fin de superar las dificultades por ellos/as mencionadas.
- ❖ Debe generarse reflexión entre los docentes en relación a las posibles modalidades de conformación de los equipos, de tal modo de sustituir la aleatoriedad en este proceso, por otras consideraciones de índole pedagógica.
- ❖ Es conveniente reforzar la apreciación del trabajo en equipo como promotor de comportamientos y actitudes prosociales; sin embargo, es necesario que las interacciones entre los alumnos/as en las prácticas educativas realmente acompañen dicha concepción. Esto significa que el trabajo debe convertirse en un real trabajo en equipo, donde existan procesos de discusión y de construcción cooperativa y no, por ejemplo, trabajo individual realizado paralelamente en una forma grupal.

² Ver anexo “Fundamentos Teóricos”.

- ❖ Es necesario indagar con mayor detalle acerca de cómo los profesores están definiendo los umbrales de aprendizaje de los niños, así como qué otras situaciones contribuyen a mantener los bajos niveles de exigencia. Mientras tanto, debe recordarse que las tareas asignadas por los maestros/as a los grupos, y en general todas las originadas en el salón de clase, deben partir de una evaluación precisa de los aprendizajes previos de cada niño, de su nivel de desarrollo y de sus potencialidades, de tal modo que la acción educativa exija los niveles de desarrollo óptimos para cada niño.

- ❖ Asumiendo la incuestionable importancia de los procesos de repetición y de memorización, es necesario, además, que los maestros/as promuevan tareas y que planteen preguntas que activen procesos cognitivos complejos en los niños. Se ha de entender que estos procesos tienen dentro de sí mismos, niveles progresivos de dificultad y, que es necesario, por lo tanto, su adaptación relativa a los niveles óptimos de aprendizaje para cada grupo de edad de los niños y sus particulares aprendizajes previos.



APUNTES – IDEAS – PROPUESTAS

4.3. Actividades lúdicas.

El juego aporta varios beneficios al desarrollarse en el contexto educativo. Su función en la adquisición de destrezas sociales y valores, ha sido destacada por importantes autores (Mead, 1972; Ortega, 1991). Se conoce que las dinámicas lúdicas de carácter colectivo pueden contribuir a los procesos de socialización en que el niño está inmerso. Otros autores han identificado el importante rol del juego en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje (Piaget en Rogoff, 1989). En el juego, es posible crear situaciones donde el niño/a active los mecanismos mentales que se desea estimular y que participe en los procesos interpersonales que contribuyen a mejores aprendizajes. Además, el juego es una actividad que se hace con gusto y en el caso de los niños se enmarca dentro de su modo primario de relacionarse con el mundo; por lo que la pedagogía ha rescatado, hace mucho, su rol en los procesos educativos de niños y niñas.

Hallazgos

El análisis de los datos relativos a los juegos implementados en el salón de clase se organizó en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la frecuencia con que se observaron juegos y, en qué grado se observaron más?
- ¿Cuáles son los propósitos que los maestro/as atribuyen a los juegos?
- ¿En qué momentos de la clase se implementan los juegos? Esta pregunta buscaba identificar si los juegos se encontraban presentes con mayor frecuencia en alguna de las fases de la clase con lo que se pretendía acercarse a conocer la finalidad de la implementación.
- ¿Con quién se juega?
- ¿Qué tipos de juegos se desarrollaron y qué implicaciones didácticas tienen?

❖ *Los datos de la encuesta permiten afirmar que existe alguna valorización, a nivel teórico o formal, del juego por parte de los docentes. Sin embargo, a partir de datos complementarios de la encuesta y de las observaciones, se puede aseverar que la implementación de actividades lúdicas es escasa.*

El 95.7% de los maestros/as respondieron que implementan juegos en sus clases. Ante la pregunta que indagaba cuáles consideraban ellos/as que eran las actividades más efectivas para desarrollar las clases, las dinámicas (de carácter lúdico) fueron mencionadas para la asignatura de Lenguaje en un 22.3% y para Matemáticas en un 14.5%. Sin embargo, cuando se les preguntó a los profesores/as cómo desarrollaban sus clases solamente el 1% de los entrevistados/as mencionó el juego.

Inicialmente, la información de la encuesta indicaría que la mayoría de los maestros/as utilizan el juego en sus clases. Sin embargo, las respuestas a otras preguntas van haciendo tambalear dicha afirmación, ya que, por ejemplo, menos de un cuarto de los entrevistados/as estima que el juego sea una modalidad didáctica efectiva para desarrollar sus clase de Matemáticas o Lenguaje. Si a lo anterior se le añade que solamente el 1% mencionó el juego como una actividad implementada en el desarrollo de la clase, no es posible ya sostener que dicha metodología sea una práctica común en los salones de clase de El Salvador. Estos datos permiten así, identificar una cierta valorización en el discurso,

derivada del alto porcentaje que afirma utilizar el juego, en relación a la importancia de la actividades lúdicas. Sin embargo, es muy probable que a pesar de dicha valorización a nivel teórico, el juego no se lleve a la práctica con la frecuencia esperada. De hecho, solamente se observaron episodios de actividades lúdicas en 12 de las 123 escuelas observadas.

- ❖ *Las actividades lúdicas se concentran en los primeros grados de enseñanza básica. Esto se debe, en parte, a que es aquí donde están centrados los esfuerzos de la Radio Interactiva, y, además, al esfuerzo de los maestros por tratar de adecuar las metodologías a las características evolutivas de los niños en estas edades.*

La distribución por grado fue la siguiente:

Cuadro N° 5: Presencia del Juego en las Clases Observadas

Grado	Clases donde hubo juego
1°	5
2°	4
3°	2
4°	1
5°	0
6°	0
Total	12

El hallazgo de solamente 12 clases donde se implementaron actividades de carácter lúdico respalda la impresión de que el juego es poco usado. Además, parece que a medida que los grados avanzan se recurre cada vez menos a actividades lúdicas en el salón. Esto está relacionado con el hecho que varios de los episodios en que los niños cantaron fueron promovidos por la *Radio Interactiva*, recurso accesible para primero y segundo grado solamente. Además, es posible que esta utilización mayor en los primeros grados ocurra como respuesta a ciertos rasgos propios de los niños en esas edades (7 a 9 años). Éstos tienen tiempos de atención menos prolongados, su pensamiento es más concreto y por lo tanto son más inquietos y distraídos que los niños mayores, por lo que una manera de mantenerlos en la tarea es que permanezcan activos y “entretenidos”. Pero cuando los niños son más capaces de cumplir con instrucciones, han desarrollado tiempos de atención más largos, son más disciplinados y tienen mayor capacidad de abstracción, los juegos parecieran innecesarios si detrás de su implementación no existe la convicción y el conocimiento de la utilidad de estas actividades para promover mejores aprendizajes. Estas ideas encuentran respaldo en las opiniones vertidas por los maestros/as en las cuales un 44% no rescató el valor del juego como un recurso facilitador del aprendizaje.

- ❖ *La concepción psicopedagógica que muchos maestros tienen del juego parece ser incompleta, ya que no incluyen su contribución al desarrollo cognitivo y al aprendizaje.*

Los propósitos mencionados acerca de la implementación del juego en el salón de clase son los siguientes:

Cuadro N° 6: Propósitos del Juego, según opinión de los maestros/as

N°	Propósitos Mencionados	Porcentaje
1	Motivación (amena, incentivadora)	31.0
2	Socialización y autoestima	6.7
3	Motivación y socialización	6.3
4	Facilita y/o aumenta el aprendizaje	14.3
5	Motivación y facilitación del aprendizaje	31.1
6	Motivación, facilitación del aprendizaje y socialización.	6.0
7	Facilita el aprendizaje y socializa.	4.0
8	Otras razones.	0.7

Es muy positivo que el 56% (que resulta de la suma de las categorías de respuestas de la 4 a la 7 en el cuadro anterior que incluyen la opción “facilitación del aprendizaje”) de los maestros/as afirme que el juego es una modalidad que contribuye a un mejor aprendizaje, además de motivar y promover valores de tipo social. A pesar de esto, es inquietante que el 44% de los entrevistados hayan mencionado otros propósitos en los cuales no mencionan que el juego contribuye a mejorar y/o facilitar los aprendizajes. Esto no significa que este grupo de maestros/as tenga una noción del juego equivocada, ya que ciertamente la teoría y la investigación sustentan su capacidad de motivación y su relevancia en la promoción de valores prosociales. Los datos más bien sugieren que la visión de los maestros es incompleta; lo que explicaría también en parte, por qué el juego es aparentemente muy poco utilizado y tiene, como se verá más adelante, un rol escasamente relacionado con los aprendizajes en el aula.

- ❖ *La mayoría de las actividades lúdicas observadas reflejaban un carácter fundamentalmente de animación o motivación y, en el mejor de los casos, de introducción a la temática pertinente.*

En la mayor parte de los casos, fue en la primera mitad de la clase cuando se desarrollaron las acciones lúdicas. En dos ocasiones, se observó su implementación alrededor de la mitad de la clase y una vez en la segunda mitad. Esto parece que responde al hecho que los profesores/as utilizan este tipo de actividades como parte de la introducción

al tema y/o como actividades de animación. Además, como lo muestran los datos, una buena parte de las actividades lúdicas no estaba relacionada con el tema de la clase sino que su objetivo era el de animar, motivar o entretener; citando a una maestra: *“Hoy, después de la reflexión vamos a empezar la motivación del tema de las vocales. En el día de clases, debe ir primero la reflexión y luego la motivación. Si no hay motivación no hay atención y no hay aprendizaje. Ya vimos las vocales y vamos a cantar una canción de las vocales”*.

- ❖ *A pesar de que los profesores/as en las entrevistas expresaron como uno de los propósitos del juego el desarrollo de la prosocialidad, las actividades lúdicas ocurren en paralelo, en ausencia de interacciones entre los niños en la clase, por lo que no se observó que contribuyeran al desarrollo de actitudes o comportamientos prosociales.*

En la mayoría de los casos, las actividades lúdicas involucran al grupo de clase completo y además ocurren en paralelo; es decir, cada niño juega individualmente, sin que el curso de cada acción afecte a las demás. Es interesante contrastar este dato con el 23% (suma de todos los que mencionaron “socialización”) de los maestros/as entrevistados que identificaron, como uno de los propósitos del juego, la promoción de la prosocialidad. En los pocos casos en que se desarrollan actividades lúdicas, ocurren de tal modo que no implican interacciones entre los niños y niñas en la clase, por lo que está ausente su contribución al desarrollo de la prosocialidad. Esto no significa que se menosprecie el juego individual que es pedagógicamente muy útil. De lo que se trata es que la no implementación de juegos cooperativos impide que se obtenga el provecho derivado de ellos. Los juegos que estimulan la interacción entre los compañeros activan procesos sociales y cognitivos que están estrechamente relacionados con los valores y aprendizajes deseados por la Reforma, tales como: la cooperación, la solidaridad, el consenso, la consideración de la visión del otro, el aprender del compañero/a, entre otros.

- ❖ *El tipo de juego implementado no genera procesos creativos, ni de trabajo cooperativo o de resolución de problemas, sino más bien, constituyen actividades predecibles de carácter repetitivo.*

Los tipos de actividad lúdica y su frecuencia de observación se presentan en el próximo cuadro:

Cuadro N° 7: Tipos de Actividades Lúdicas Observadas

Tipo de actividad lúdica	Frecuencia³
Canciones relacionadas con el tema estudiado.	5
Canciones no relacionadas con el tema estudiado.	4
Dinámica para formar grupo.	1
Dramatización-imitación relacionadas con el tema estudiado.	3
Dramatización-imitación no relacionadas con el tema estudiado.	1
Adivinanzas relacionadas con el tema estudiado.	1
Resolución de problemas relacionados con el tema estudiado.	2
TOTAL de actividades relacionadas con el tema:	11

³ Ha de notarse que en algunos casos hubo más de una actividad por clase.

Si las canciones, imitaciones y la dinámica de formación de equipos, se agrupan en una categoría, ésta incluye la mayoría de los episodios de juego. Independientemente del análisis de si estos episodios están o no relacionados con el tema de la clase, encontramos que esta categoría genera dinámicas lúdicas preestablecidas, no espontáneas, limitando el espacio a la creatividad. Por ejemplo, si se trata de cantar, se canta una canción que ya se sabe; lo mismo sucede al imitar, y en el caso de la dinámica de formación de grupos, ésta consistía en que a la orden del profesor los niños debían agruparse en grupos de diferente tamaño, según la indicación. El caso de las adivinanzas cabe también en la reflexión anterior ya que se encontró que no eran nuevos acertijos sino ya conocidos que fueron repetidos en esa clase. Ahora bien, en uno de los dos casos donde se observó dramatización, sí hubo espacio para una interpretación relativamente libre y creativa de los personajes, siendo éste quizás el único caso de todos los observados que tuvo esa característica. En el episodio del juego que hemos llamado de resolución de problemas, se enfrentó en competencia a dos grupos: el de niños y el de niñas. Este juego estaba diseñado para que cada uno de los grupos resolviera colectivamente una actividad de matemáticas básica. En este sentido, la actividad logró un mayor nivel de complejidad al resolverse colectivamente un problema dentro de una actividad competitiva. Lamentablemente, en este caso, la competitividad y el inapropiado manejo de algunos detalles del juego derivó en una expresa frustración de las niñas quienes optaron por salirse del juego e invalidarlo.

Analizada la evidencia empírica, es posible decir entonces que estas actividades, aunque tienen algunos rasgos lúdicos, se encuentran entre los juegos menos complejos en términos de los procesos sociales y cognitivos involucrados. No hay en este tipo de actividad espacio para la creatividad, la espontaneidad, la individualidad o lo impensado. El trabajo en equipo no propicia el conflicto cognitivo ni la resolución de problemas.

Recomendaciones.

- ❖ Es necesario que en la formación docente y en las capacitaciones se fortalezcan los fundamentos psicopedagógicos que explican la relevancia de las actividades lúdicas en el contexto educativo.
- ❖ El fortalecimiento de los docentes no debe limitarse a los aspectos teóricos sino debe buscar potenciar en el profesor la capacidad para desarrollar aplicaciones lúdicas concretas. Es necesario, además, dotar al maestro de un bagaje de técnicas lúdicas básicas que le permitan ampliar y mejorar significativamente las prácticas observadas.
- ❖ Tanto el fortalecimiento teórico como práctico de las actividades lúdicas deben resaltar la contribución de este recurso en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje, así como su importante contribución al desarrollo de actitudes o comportamientos prosociales.
- ❖ Es necesario modificar las prácticas en que las actividades lúdicas son solamente un recurso de entretención o motivación.
- ❖ Para obtener el mayor provecho pedagógico, los juegos a implementar en la clase deben dar espacio a la resolución conjunta de problemas, a la creatividad y a la espontaneidad.
- ❖ Es necesario desarrollar esfuerzos para que las actividades lúdicas ocurran en todos los grados de enseñanza básica y no mayoritariamente en los tres primeros grados como parece estar ocurriendo en estos momentos.



APUNTES – IDEAS – PROPUESTAS

4.4. Ambientación

Las condiciones físicas de la escuela; así como la ambientación de las aulas son elementos necesarios para el buen desenvolvimiento de las clases. La Reforma Educativa promueve la adecuación de la escuela en “*espacios curriculares y globalmente educativos*” (Fundamentos 1997, pág. 54). En esta investigación, interesó conocer la opinión que directores/as, maestras/os y alumnos/as tenían al respecto; también fue de interés recabar información a través de la observación de aulas. Algunas preguntas que orientaron la observación fueron: ¿cómo están dispuestos los pupitres?; ¿hay materiales en las paredes?, ¿estos materiales son alusivos a las asignaturas, son decorativos, normativos o de carácter cívico?; ¿cuáles son las condiciones físicas del aula para desarrollar las clases?



Hallazgos

- ❖ *En general, maestras/os y directores/as expresaron una opinión favorable respecto de las condiciones físicas del aula y de la escuela..*

Al ser entrevistados los directores/as y maestras/os sobre cómo consideraban los condiciones físicas para llevar a cabo las labores educativas tanto en la escuela como en el aula, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Cuadro N° 8: Opiniones de Directores/as y Maestros/as sobre las Condiciones Físicas de la Escuela

	Bueno (%)		Regular (%)		Malo (%)	
	Director	Maestra	Director	Maestra	Director	Maestra
Iluminación	52	66	20	19	28	15
Ventilación	54	62	33	22	13	16
Espacio	55	59	16	26	29	15
Areas de recreación ⁴	43	-	26	-	31	-

Puede apreciarse una opinión favorable entre directores/as y maestras/os respecto de las condiciones de la escuela y el aula, siendo levemente más favorable la opinión de las maestras/os en lo relativo a los salones de clase. Poseer una opinión positiva sobre las condiciones donde se labora se convierte en un factor contribuyente al mejor desempeño docente.

- ❖ *Casi la totalidad de las niñas y niños (99.6 por ciento) respondieron, en la encuesta, que les gusta estudiar en su escuela. Expresaron, además, que no cambiarían nada de su centro escolar en un 31.8%.*

Los argumentos de los niños y niñas respecto de por qué les gusta su escuela, destacaban el valor de la misma como centro de enseñanza-aprendizaje (34.7 por ciento), el

⁴ Este aspecto sólo se indagó en los directores/as por estar referido a la escuela en general y no a las aulas.

tener compañeros y amigos (21.2 por ciento) y la cercanía de su casa respecto de la escuela (16.2 por ciento), entre otras. Respuestas como “*porque hay plantas*” o “*porque es limpia*” fueron dichas en porcentajes muy bajos, éstas son congruentes con los cambios que los estudiantes harían a su escuela:

Cuadro N° 9: Cambios que los estudiantes harían a su Escuela

Cambios	Porcentaje
Nada. No cambiaría nada	31.8
Infraestructura	25.4
Ornato y limpieza	19.4
Infraestr., ornato y limpieza	8.0
Otros	6.3
Mobiliario	4.3
Mobiliario e infraestructura	3.3
Mobiliario, ornato y limpieza	1.5

Casi un tercio de las respuestas de los estudiantes expresó que no cambiarían nada de su escuela, denotando satisfacción con su centro de estudios. Una cuarta parte (25.4 por ciento) de los cambios que los niños/as harían a su escuela se centraron en aspectos de infraestructura (techos, paredes, etc.), seguidos de cambios en el ornato y la limpieza del centro.

❖ *Las condiciones físicas de los salones de clase observados se encontraron positivas para el desarrollo de los aprendizajes de niñas y niños.*

Las observaciones de aula evidenciaron condiciones muy positivas para el desarrollo de las clases y de los aprendizajes de niñas y niños, encontrándose como el valor más bajo, pero siempre favorable, el correspondiente a la posibilidad de reorganizar o mover los pupitres para distintas actividades y/o interacciones en el aula:

Cuadro N° 10: Apreciación de las Observadoras sobre las Condiciones Físicas del Aula

	Adecuada (%)	No adecuada (%)	Totalmente desfavorable (%)
Iluminación	72.5	24.2	3.3
Ventilación	67.0	25.3	7.7
Reorganizar pupitre	65.9	23.1	11.0
Limpieza	69.2	25.3	5.5
Ruido	71.4	17.6	11.0

❖ *La organización de los pupitres en filas se encontró en un poco más de la mitad de los salones de clase observados, seguida de la disposición en grupos o equipos de trabajo, en un tercio.*

La disposición de los pupitres, encontrada con más frecuencia en las clases observadas, fue en Filas (51.6 por ciento), seguida de la formación en Grupos (31.9 por ciento) y la agrupación en semicírculo (13.2 por ciento); otras formas de distribución de los pupitres se encontraron en un 3.3 %.

El encontrar casi la mitad de disposición de pupitres distinta a la ubicación por filas, evidencia posibilidades de interacción de mayor contacto entre maestra/o-alumnos/as, así como entre alumnos/as-alumnos/as lo cual se convierte en una posibilidad para mayores desarrollos comunicativos. En términos porcentuales, casi la mitad (48.9 por ciento) de la distribución de pupitres en fila corresponden a los 1° y 2° grados observados, aún cuando no se encontró significación estadística respecto de las distribuciones de pupitres y los grados respectivos.

- ❖ *La totalidad de las aulas observadas mostraban materiales en las paredes que podían ser clasificados en diversas categorías. Este hecho crea un ambiente pedagógico más agradable dentro de las aulas.*

El porcentaje más elevado correspondió a los materiales de carácter normativo, los cuales generalmente reflejaban las normas adoptadas por cada grado, así como descripción de las reglas que orientan los diferentes roles dentro del trabajo de equipos.

Cuadro N° 11: Contenidos de los Materiales en las Paredes de las Aulas

Contenido del material	Porcentaje observado
Carteles normativos	70.0
Materiales decorativos	62.2
Mat. Ciencia, Salud y M.A.	61.1
Mat. Lenguaje	60.0
Mat. Matemática	60.0
Mat. Ciencias Sociales	53.3
Materiales cívicos	21.1

Es de mucha importancia encontrar carteles relacionados con las materias de estudio, éstos cumplen una función de refuerzo a los objetivos del programa que van siendo estudiados, así como un reconocimiento a la labor de los alumnos/as.

Recomendaciones

- ❖ Incorporar en la reflexión/capacitación docente el valor e importancia que tiene la variación en la distribución de pupitres. Modificaciones periódicas y razonadas de las agrupaciones de pupitres pueden llevar a enriquecer las posibilidades de comunicación y facilitar distintas experiencias de interacción entre alumnos/as-alumnos/as y maestra/o-alumnas/os.
- ❖ Generar un sistema de reconocimiento a las escuelas y aulas, que en igualdad de condiciones, muestran o evidencian condiciones físicas y ambientación adecuadas. El reconocimiento puede hacerse por departamentos y/o regiones, obteniéndose apoyo de la Supervisoría del Ministerio, a través de publicaciones (revistas, periódicos, etc.) y/o medios de la comunidad; todo con el objetivo de valorizar la escuela y comprometerse con mejorar sus condiciones físicas.

- ❖ Realizar monitoreos y/o investigaciones sobre la relación del contenido de los materiales de las asignaturas básicas y los objetivos de aprendizaje que se estudian en ese momento. Ello permitirá, no sólo contar con salones ambientados sino enriquecidos pedagógicamente.
- ❖ Incorporar en la publicidad del MINED, las opiniones de los niños y niñas sobre su escuela. Esto puede tener un doble impacto: incrementar la identificación con su centro escolar y “comprometerlos” para mantener su escuela como a ellos/as les gusta.



APUNTES – IDEAS – PROPUESTAS

4.5. Comunicación

La comunicación dentro del salón de clase permite “materializar” el desarrollo de los contenidos propios del currículo en los distintos niveles de la educación.

Tal como lo señala Cazden (1991, p.111) “el discurso observable en el aula afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes, y por ello, a la naturaleza de lo que todos aprenden”; de ahí que sea importante detenerse a analizar lo característico de la comunicación dentro del salón de clase de la escuela básica.

Dentro de este tema, y para efectos analíticos, se han considerado dos variantes dentro de la comunicación propia de las situaciones de clase:

1. Tipos o categorías de las preguntas del profesor/a y modalidades de respuesta.
2. Manejo del error dentro de la clase.

Algunas de las interrogantes que han orientado la presente investigación en el tópico de la comunicación son: ¿cuáles son las preguntas o categorías de preguntas que se presentan con mayor frecuencia en las clases?, ¿de qué tipo son las preguntas que no son respondidas por los alumnos/as?, ¿hacen preguntas en clase los alumnos/as?, ¿en qué categorías se pueden clasificar las preguntas de los alumnos/as?, ¿cómo se puede caracterizar la comunicación entre maestras/os y alumnos/as?, ¿qué hacen maestras/os cuando se cometen “errores” en las clases?, ¿se presenta algún tipo de preguntas en particular para resolver los errores?.

Casi la totalidad de los hallazgos que se presentan en este apartado fue obtenida a través del componente cualitativo de la investigación; es decir, de los datos de la observación de clases.

4.5.1. Preguntas/ Respuestas

La formulación de preguntas es, quizá, la estrategia más asociada directamente con la enseñanza y es, también, la forma más común de promover la interacción entre dos o más personas. Una de las recomendaciones explícitas de la Reforma Educativa⁵ es valorar las experiencias previas que tienen los alumnos como base para construir nuevos conocimientos. Una de las formas de conocer los “niveles de entrada” es a través de preguntas realizadas a las niñas y niños.

En diversos estudios se han desarrollado esfuerzos para categorizar las preguntas que realiza el maestro/a, uno de ellos ha sido basado en la taxonomía de Bloom sobre el dominio cognoscitivo (en Woolfolk, 1990), donde las preguntas implican distintos niveles de elaboración por parte del estudiante: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Laserna (1988) clasifica las respuestas -que de suyo suponen una pregunta- en: consenso retórico, manipulación de contenido y memorización.

Un enfoque analítico distinto supone contemplar *secuencias de preguntas* (ver Cazden,1991), es decir, “ciclos” o episodios de preguntas y respuestas: Iniciación del maestro, Respuesta del niño/a y Evaluación del maestro/a (IRE), donde se obtengan

⁵ Muchas de las orientaciones del MINED se encuentran en *Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional (1997b)*.

“patrones de pregunta-respuesta” que pueden caracterizarse por el nivel de elaboración que suponen (taxonomía de Bloom).

Otro aspecto importante de analizar es el tiempo que dejan los maestros/as entre la formulación de la pregunta y la respuesta de los alumnos/as; se ha encontrado que los maestros esperan, en promedio, un segundo para las respuestas; tiempo que no permite mayor procesamiento ni respuestas más elaboradas por parte de los niños y niñas (Rowe, 1984, en Woolfolk, 1990).

La respuesta en **CORO** se suele presentar como una forma de proveer igualdad de oportunidades para hablar en el salón de clase. En esta modalidad, el maestro pide una respuesta sin indicar cómo será designado el que responde; ante esta indefinición “la reacción típica”⁶ de los estudiantes es decir juntos las respuestas. Aun cuando esta modalidad de comunicación es muy propia de los salones de clase, no se ha encontrado mayor información en la literatura sobre su relación con el aprendizaje.

Hallazgos

- ❖ *Casi la totalidad de preguntas que hacen los maestros y maestras en el aula son de memorización/repeticón. Seguidas, en frecuencia, por las preguntas de complementación.*

Estas preguntas en la taxonomía de Bloom corresponden al nivel de Conocimiento; es decir, el nivel más elemental de recocimiento de la información básica que deben manejar los niños/as de acuerdo al grado. Este dato marca un patrón meramente repetitivo de los contenidos, lo que no exige mayor elaboración y procesamiento cognoscitivo en los estudiantes.

Una variante del tipo de pregunta anterior es la de complementación (“*fill in the blank*”), donde los alumnos y alumnas “completan” la frase iniciada por la maestra/o, generalmente con respuestas previsibles, memorísticas: “*¿Estamos viendo lo que son las...?*”. Este tipo de diálogo entre maestra/o-alumnos/as supone una entonación “especial” donde la maestra/o elabora y entrega parcialmente la respuesta que desea que los alumnos/as terminen de completar; estas preguntas implican un nivel de procesamiento cognitivo muy básico y suelen constituirse en ilación de la exposición de la maestra/o.

- ❖ *Se encontró un uso frecuente de la secuencia Iniciación-Respuesta-Evaluación (IRE) por parte de las maestras/os observadas, aunque con contenido mayoritariamente memorístico/repetitivo. Esta es una modalidad de incentivar a la participación grupal durante las clases.*

Es positivo destacar que las maestras/os valoran y emplean mucho esta secuencia de Iniciación (pregunta)-Respuesta-Evaluación, aún cuando no introducen muchas preguntas de aplicación, síntesis y/o evaluación.

El diálogo/comunicación en el salón de clase se basa en intercambio de información pre-establecida, conocida, repetitiva. Si bien la escuela provee de información a sus estudiantes, el énfasis de la educación

⁶ El entrecomillado es nuestro.

actual no es éste, sino desarrollar procesos que permitan la creatividad y uso de la información (Ver punto 5.2.).

En la encuesta a maestras/os, mencionaron la *exposición dialogada* (55.1 por ciento) como una de las actividades empleada en el desarrollo de sus clases; puede pensarse que los docentes valoran mucho el empleo de preguntas y la relación de éstas con el proceso de descubrimiento y profundización de los contenidos que exponen.

- ❖ *Las preguntas de mayor elaboración cognoscitiva (comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) se encontraron en las clases observadas donde se reflexionaba sobre un pensamiento o situación especial. Estas preguntas no tenían respuesta por parte de los niños/as.*

Al inicio de algunas clases observadas, cuando se comenzó con la Reflexión de un valor, se encontró el empleo de preguntas de Comprensión/Interpretación, ejem. “¿Qué significa la bondad?”; igualmente se encontraron preguntas de Aplicación, donde se requiere que el estudiante emplee la información que ya maneja: “¿Debe ser una persona especial (refiriéndose a ser amada)?”. Aún cuando un diálogo basado en este tipo de interrogantes, permite enriquecer los aprendizajes de los alumnos/as y “poner a prueba” los conocimientos, actitudes y valores que van desarrollando durante sus clases, lo crítico estriba en que, generalmente, son preguntas sin respuesta por parte de ellos. Preguntas que requerían de Síntesis, por ejemplo: “¿Vamos a ver qué dije ayer (refiriéndose a la clase del día anterior)? No siempre eran respondidas por los estudiantes.

En estos ejemplos, las maestras/os buscan generar un diálogo de mayor calidad, pero al no obtener respuesta lo resolvían proporcionando las respuestas ellas mismas/os. Generalmente, no se provee de tiempos amplios entre la pregunta y la respuesta, ni se suele repreguntar a los niños/as manteniendo el mismo nivel de dificultad de la interrogante. Una minoría de preguntas realizadas por la maestra/o sin la respuesta correspondiente en las niñas/os son del tipo Memorización/repetición: “¿Se metieron en una cueva llamada cómo...?”, donde la maestra/o requería información de la clase recién estudiada.

- ❖ *Los episodios de preguntas de Memorización/repetición y los de Complementación están, generalmente, asociados a respuestas en **CORO**, donde en forma grupal (todos/as o casi todos/as) proporcionan la respuesta.*

Dado que el coro es muy característico de la escuela, puede pensarse y reflexionar en algunas funciones que cumple dentro de la sociología del salón de clase:

Para el MAESTRO/A:

- Verifica la atención
- Evidencia de aprendizaje (repetitivo/memorístico)
- Modalidad –casi única- de promover la participación
- Permite consenso alrededor de una porción de información

Para el ALUMNO/A:

- Proteger de la posibilidad del error personal
- Imitación, respuestas de rutina
- Una forma de liberar energía ante la pasividad.

Recomendaciones

- ❖ Fortalecer la práctica en maestros y maestras de realizar Preguntas/respuestas durante sus clases. La secuencia “iniciación, respuesta, evaluación” o “pregunta, respuesta, retroalimentación (*feedback*)” con interrogantes de niveles cognitivos superiores: Compresión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Valoración; contribuirán a mejores aprendizajes en los niñas y niños.

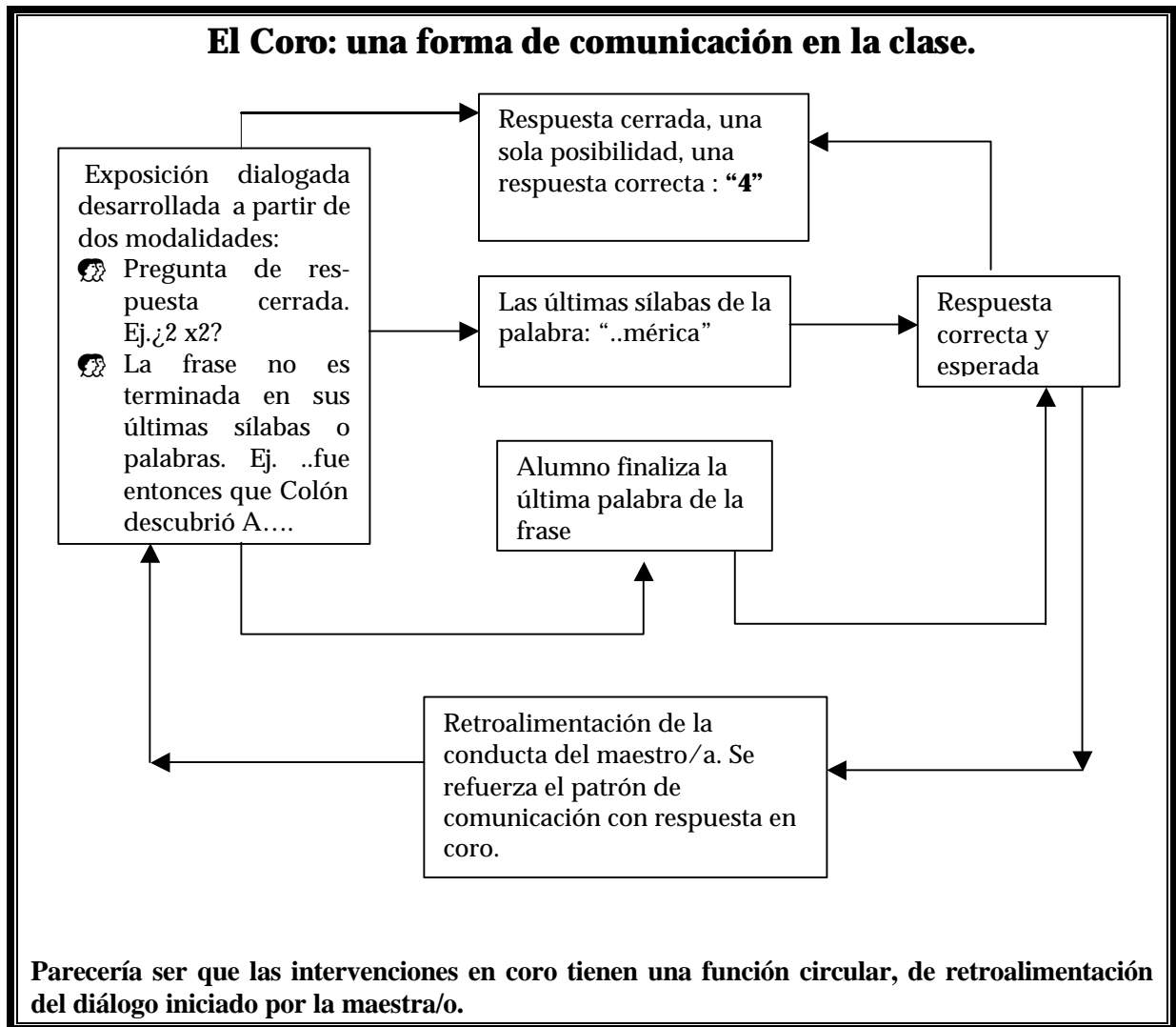
- ❖ Reflexionar con los maestros y maestras sobre la importancia de los procesos interactivos: estructuras de participación y diálogo, como elementos del Cambio en la calidad en la educación. Los Círculos de Discusión Docente pueden constituirse en una instancia útil para tratar temas como éstos.

- ❖ Entrenar a los maestros y maestras en el empleo de Preguntas Metaprocusuales; es decir, preguntas que piden explicaciones a niñas y niños sobre cómo llegaron a una determinada meta o tarea, o como resolvieron un ejercicio, etc., permitirá que niñas y niños empleen la información (o materia estudiada) que están aprendiendo y “afiancen” los procedimientos a través de los cuales lo hacen; es decir, los procesos metacognoscitivos que emplean (ver punto 5.2)

- ❖ Incorporar en la Reflexión pedagógica con maestras y maestros, la apertura a lo no previsto, a la incertidumbre; es decir, romper con el paradigma del manejo de las “verdades absolutas”. Una forma práctica y sencilla sería entrenarse en el manejo de las preguntas de mayor complejidad y dar tiempo (30 segundos) de respuesta más amplios; es decir, aprender a manejar el silencio para que niños y niñas se expresen. El manejo de la pregunta, como elemento de interacción (diálogo) tiene también uso y beneficios en la tarea evaluativa de los maestros y maestras.

- ❖ En los Círculos de Discusión Docente puede ser valiosa la reflexión sobre lo persistente de las respuestas en coro: ¿Qué funciones cumplen en los salones de clase?, ¿A qué contribuye para los aprendizajes de niños y niñas?, ¿Obstaculiza los aprendizajes?. Dado que es una “forma de comunicación” muy propia en la escuela será de utilidad reflexionar sobre ella.

Ilustración N° 2



4.5.2. Error

Entre las estrategias metodológicas generales propuestas por el MINED (1997b, pg. 49) se destaca el papel de los maestros y maestras en apoyar a los educandos “en su aventura hacia el ser y el saber; que no juzgan ni penalizan los errores, sino que los valorizan y usan como fuentes de aprendizaje; que son capaces de admitir que no lo saben todo y que pueden equivocarse, que el conocimiento no es absoluto y que nadie es dueño de la verdad”; todo esto da apertura e importancia a la cooperación, la creatividad, al aprendizaje del error y a la diversidad de respuestas. El error, al igual que las preguntas, son verdaderos eslabones metodológicos que conectan el objeto de estudio con la actividad cognitiva del niño.

La información relativa al error que se presenta a continuación fue trabajada exclusivamente con base en las observaciones de clases. Las preguntas que guiaron el análisis fueron:

- ¿En qué contexto educativo ocurre el error?
- ¿Quién corrige el error y qué se hace para superarlo?

Hallazgos

- ❖ *Se observaron muy pocos episodios donde los estudiantes cometían errores y se les daba tratamiento. Esto refleja una tendencia a evitar el error y no propiciarlo como un recurso de aprendizaje.*

Se identificaron menos de diez clases donde se cometieron errores y que fueron tratados de alguna manera. En el resto de las clases o no se suscitaron errores o pasaron desapercibidos por el maestro/a y los alumnos/as.

Estos datos reflejan el tipo de aprendizaje que predomina en las aulas, donde los errores son evitados o no propiciados. Esto está relacionado con un proceso de aprendizaje donde los alumnos no corren riesgos o no se les facilita que lo hagan, donde los niveles de exigencias son tan bajos que no se cometen errores y/o que las actividades no están diseñadas para que los alumnos/as aprendan del error. En una clase donde existieran problemas con un cierto nivel de complejidad, trabajo en equipo, exploración y descubrimiento, necesariamente se observarían muchos errores y aprendizaje activos a partir de ellos.

- ❖ *Existe una tendencia a que los errores se susciten durante las actividades y preguntas que involucran procesos cognitivos y de aprendizaje ubicados en los niveles superiores de exigencia.*

Se encontró una tendencia a que los errores se susciten ante las actividades de mayor exigencia para el grado y tema tratado. Las preguntas ante las cuales hubo mayor cantidad de respuestas erradas fueron las de comprensión, aun cuando la mayoría de las preguntas que se plantean en la clase son del tipo memorización/repetición. Los errores surgen pues, cuando los profesores corren el riesgo de plantear preguntas o piden a los alumnos/as que realicen actividades que involucran la comprensión, aplicación, síntesis y la resolución de problemas. Este tipo de actividades por su misma naturaleza aumenta las probabilidad de la ocurrencia de errores, pero a la vez contribuyen a desarrollar en mayor medida los aprendizajes y procesos mentales que la Reforma desea. El hallazgo de la presencia de errores ante este tipo de actividades explicaría en parte por qué los maestros/as las implementan en menor medida. Es posible que los maestros/as dominen mejor la didáctica del reforzamiento (premio), que hayan sido formados en una tradición que propicia un aprendizaje lineal basado en el reforzamiento progresivo de la respuesta correcta, y que no hayan experimentado ni conozcan en profundidad el aprendizaje espiral basado en el descubrimiento de las respuestas correctas a partir de los errores. Otro dato que parece verificar esta hipótesis es que solamente en un caso se observó que una maestra expresamente buscó o incitó el error para generar luego una estrategia que permitiera a los alumnos dominar una operación matemática que se estaba aprendiendo.

- ❖ *Ante los episodios de error los profesores/as tienden a que sean los alumnos/as quienes corrijan la tarea o encuentren la respuesta correcta.*

A partir de los episodios de la observación fue posible identificar varias alternativas con que los profesores buscan superar los errores:

- a. La maestra/o corrige el error.
- b. La maestra/o repite la misma pregunta al mismo niño/a.
- c. Pregunta a otro niño/a.
- d. Repite la pregunta simplificada.
- e. Replantea la pregunta dando a elegir entre posibles alternativas de respuesta.
- f. Descompone la tarea en procedimientos más elementales y pregunta sobre éstos a fin de construir la respuesta correcta.

En pocas ocasiones, son las maestras/os las/os que corrigen directamente el error dando la respuesta acertada. Esto es positivo ya que por lo menos se abre la posibilidad para que los alumnos exploren y descubran la respuesta correcta. En general, la estrategia más usada es replantear de la misma manera o con algunas variantes la pregunta o tarea ante la cual se suscitó el error. Algunos autores (Newman, Griffin y Cole, 1991, Cap. VII) estiman, sin embargo, que estas estrategias aunque son mejores a que la maestra proporcione la respuesta correcta, pueden no ser las idóneas para contribuir a que todos los alumnos, de bajo y alto rendimiento, aprendan adecuadamente. La mejor estrategia en el caso de que el error surja ante una pregunta oral, es que el maestro/a genere una “secuencia colateral” de preguntas. Esto significa abordar el error desde aspectos relacionados con el tópico que se pretende que sea aprendido, llevando el proceso de pensamiento hacia la inducción lógica de la respuesta correcta a la pregunta original. Este tipo de estrategia fue observada solo en uno de los episodios, lo cual concuerda con lo señalado por los autores ya mencionados, quienes señalan que este es el tipo de estrategia menos implementado.

Recomendaciones

- ❖ Los esfuerzos de formación y capacitación deben rescatar el valor del aprendizaje a través del error. De utilizarse adecuadamente esta estrategia puede traer beneficios al adecuar la labor educativa a los procesos cognitivos del aprendizaje, así como al permitir que a pesar de los errores que se encuentren, se propicien actividades y preguntas que planteen mayores niveles de exigencia cognitiva.
- ❖ Las técnicas para construir aprendizajes a partir del error deben ser reflexionadas por los docentes, estimulándose aquellas que permitan elevar las oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes.
- ❖ Debería estimularse la investigación pedagógica de modo que identifiquen las estrategias de tratamiento del error más convenientes para mejorar los aprendizajes de los alumnos/as.

Ilustración N° 3

Cuando los Alumnos/as se Equivocan. Episodios de Error

En este cuadro, se presentan dos clases en que las maestras manifiestan modalidades distintas de corregir los errores. El caso *a.* es una clase de Estudios Sociales de 2° grado y el caso *b.* una clase de matemática de 4° grado.

a. En un episodio, la maestra formula una pregunta que es respondida equivocadamente por los alumnos/as:

M.: *"Quién me menciona un derecho que debe de tener usted en la escuela?...Quién se recuerda de esa clase?...Un derecho, a ver, Verónica?"*

A.: *"No Comer"*.

La pregunta indagaba sobre los derechos y la niña erróneamente menciona una norma o deber. Ante esta respuesta la profesora genera un discurso para finalmente terminar dando la respuesta correcta:

M.: *"No comer en horas de clase, ese es un derecho que usted tiene? Eso ya lo tomamos ahí como una norma que debemos practicar en la escuela"*.

Continúa después su discurso respondiendo a la pregunta que fue mal contestada por una alumna y no contestada por el resto de las alumnas/os: M.: *"Si a usted se le olvidó pues yo le voy a recordar, veamos, dice, respetar su personalidad...(la maestra continua su exposición)"*.

Nuevamente aquí la maestra responde una pregunta formulada por ella misma, que pretendía ser respondida por los alumnos/as. En estos ejemplos, es la maestra quien advierte el error, luego es ella quien lo explicita para finalmente dar la solución al problema. Esta modalidad de tratar el error se dio en una clase típicamente frontal, donde la profesora hizo muchas preguntas cerradas y del tipo de complementación. En este caso el error es tratado dentro de la misma lógica que el resto de la clase. El error es corregido desde el conocimiento de la maestra y entregado a los alumnos. No hay en este caso realmente un problema para los alumnos, ya que la maestra se los resuelve.

b. En la clase de 4° grado, la profesora al desarrollar una multiplicación hace preguntas a varias alumnas/os: *"¿ cuánto es 8×8 ?"*, obteniendo varias respuestas, unas acertadas y otras erradas. Las primeras respuestas fueron acertadas; pero continuó preguntando hasta que la cuarta vez encontró, por primera vez, una respuesta incorrecta. Da la impresión de que la profesora de hecho andaba buscando un error para luego desarrollar la estrategia de comprobación que veremos un poco más adelante. Al obtener cuatro respuestas para la multiplicación de 8×8 , comienza a guiar el repaso en coro de la tabla del 8 comenzando desde el 8×1 . Al llegar a 8×7 , las respuestas comienzan a variar por lo que la profesora identifica el error y luego comienza nuevamente a guiar la multiplicación desde 8×1 . Al llegar a 8×7 , se comienzan a dar variaciones; regresa entonces a 8×6 obteniendo la respuesta correcta. A continuación, descompone la actividad indicándoles a los niños/as que a 48 le sumen 8 y luego que a 56 le sumen 8 llegando a 64, repite entonces la pregunta: *"¿ cuánto es 8×8 ?"*, obteniendo, entonces, la respuesta correcta. Este episodio es interesante porque la profesora parece propiciar el error para desarrollar una estrategia de comprobación con el objetivo que la aprendan; descompone la multiplicación en procedimientos más elementales (sumas) de mayor dominio por parte de las alumnas/os con el objetivo de encontrar la respuesta correcta. Con esta estrategia la maestra ejercitó con sus alumnos/as más recursos cognitivos, que si simplemente hubiera dado la respuesta correcta o si otra alumna/o hubiese repetido la respuesta correcta.



APUNTES – IDEAS – PROPUESTAS

4.6. Valores

4.6.1. Disciplina en el aula

La disciplina es condición en todo proceso y especialmente en educación. La Reforma Educativa señala la necesidad de una disciplina funcional, razonada, que no lacere la integridad, es decir, supone el establecimiento de reglas por consenso, surgidas de la reflexión sobre la experiencia y naturaleza de los equipos. Se plantea deseable la autodisciplina (adopción consciente y autónoma de actitudes correctas en circunstancias determinadas) rechazando la tradicional imposición.

La disciplina en el trabajo del aula se conceptúa en función de los compañeros/as de trabajo escolar a quienes debe de manera consciente respetarse, principalmente cuando realizan tareas de aprendizaje. También se expresa en actitudes positivas ante la actividad organizada en la clase, en la perseverancia que se muestra al enfrentar dificultades o tareas .

Los mecanismos para mantener la disciplina mínima varían, y dependiendo del maestro/a pueden ir, desde llamados de atención, regaños, amenazas, entrega de responsabilidades extras, hasta los castigos físicos. Se dice que los mejores medios para favorecer el aprendizaje de la disciplina "...son el esclarecimiento, la persuasión, la motivación, la ocupación y la responsabilidad con relación a los trabajos del curso" (Néricsi, 1985, pág. 488).

Los maestros/as tienen una concepción particular de los actos que transgreden el marco disciplinario durante el trabajo académico. En este respecto, se puede encontrar a muchos/as que consideran, como actos estudiantiles no disciplinados el deseo de comunicarse, relacionarse, distraerse ante una plática poco atractiva del maestro/a, levantarse de los asientos y moverse en el espacio del aula entre otras. Muchos otros maestros/as simplemente no se dan por aludidos ante actos de indisciplina, favoreciendo un total descontrol que no presta condiciones para la concentración y el trabajo efectivo.

Las reacciones del alumnado ante la actitud correctiva de la maestra/o suele ser automática, cesa la conducta inmediata no deseable, sin que signifique adopción de la norma. Está demostrado que las medidas disciplinarias eventuales (cuando aparece el acto no deseable) no tienen los mismos efectos que podría promover un sistema consensuado de regulación y autorregulación.

En esta investigación el fenómeno disciplinario fue observado en el desarrollo de la clase, además de cuestionar a maestras/os, directores/as y alumnos/as sobre el tema. Se identifican las siguientes preguntas como ejes de análisis:

- ¿Qué corrigen como acto de indisciplina los maestros/as?
- ¿Cómo se aplica la corrección disciplinaria?
- ¿Qué reacciones se identifican en el alumnado?
- ¿Qué género muestra una mayor disposición a acatar las normas disciplinarias?

Hallazgos

- ❖ *Las expresiones de indisciplina atendidas por los/las docentes (faltas leves) corresponden a inquietudes normales de la edad, del estadio del desarrollo en que se encuentran y a las influencias del contexto en que habitan los niños y niñas de las aulas investigadas.*

En todas las salas de clase se observaron episodios que ameritarían, con los tradicionales conceptos de indisciplina escolar, la intervención de los maestros/as. Al analizar una muestra de 25 casos, tan solo en 8 de ellos hubo intervención de las maestras/os, los otros simplemente no fueron advertidos por los maestros/as. Este dato podría sugerir que muchos maestros/as o se han desentendido de la labor disciplinaria o advierten los actos observados sin mérito para sanción. Si esto último fuera el caso, podría decirse que el criterio de los maestros/as está ampliándose, hasta comprender que las conductas observadas en los niños/as son adecuadas para su edad. Esto se evidencia en las conductas de los alumnos/as que los maestros/as corrigen:

Cuadro N° 12: Conductas de los estudiantes corregidas por los profesores/as

Conducta	Frecuencia/clases
Levantarse de los pupitres o mesas de trabajo cuando están en actividad académica	4 de cada 8
Falta evidente de atención (distracción)	2 de cada 8
Actos o comportamientos muy específicos y personales en los alumnos/as (meterse el lápiz en la boca)	1 de cada 8
Hacer bulla o hablar en la clase	6 de cada 8
Desorden del alumno/a en clase	1 de cada 8
No querer realizar las tareas o hacerlo a desgano	1 de cada 8

Se detecta en la tabla que los maestros/as están considerando como actos a corregir, los deseos del alumnado de relacionarse entre sí, de hablar, de moverse en el espacio. Los datos podrían estar indicando además, que el creciente mejoramiento de la actividad educativa está propiciando un nuevo ambiente en el aula, es decir, que la dinámica participativa favorece y puede ayudar a mejorar la conducta.

A los directores/as se les cuestionó acerca de cuáles son los principales problemas disciplinarios enfrentados en el aula, a lo cual respondieron lo siguiente:

Cuadro N° 13. Opinión de los Directores/as acerca de los Principales Problemas de Disciplina en el Aula

Opinión del Director/a	%
Agresividad y vocabulario grosero	45
Gritar, comer, hablar mucho en clase	15
Agresividad, vocabulario grosero, gritar, comer, hablar mucho en clase	9
No tiene problemas serios(entiende que es solo inquietud, “quejitas”	17
No tiene problemas de disciplina	8
Otros	5

Los datos muestran que aproximadamente el 69% (producto de los 3 primeros porcentajes del cuadro anterior), opina que los principales problemas de disciplina en el aula son la agresividad, el vocabulario grosero, gritar, comer, hablar mucho en clase. Este dato no hace variar substancialmente la idea de tratarse de actos manejables que no son capaces de quebrantar excesivamente el proceso de aprendizaje. Un 25% de los directores/as señala no tener problemas disciplinarios en sus escuelas.

❖ *La mayoría de maestros/as observados/as utiliza la solicitud de atención y/o el regaño a quienes consideran infractores/as, como medida para mantener la disciplina en aula.. La máxima medida tomada fue proferir la advertencia de no permitirles salir a recreo. Sin embargo, los alumnos/as dijeron que medidas como pegarles se usan con frecuencia.*

Lo encontrado en las observaciones advierte que las medidas mas frecuentes para enfrentar la “indisciplina” en el aula son:

- Llamar la atención de manera solicitante (uso del “*por favor*”, o pedirlo de manera cortés, otros usando la popular interjección “*iiiSSSHHH!!!*”) se observó en 4 de cada 8 clases.
- Levantar la mano como indicador de solicitud de calma, silencio, ante el “desorden” (bulla, estar de pie, gritando) se identificó en 1 de cada 8 clases.
- Otros regañan pero sin llegar a la ofensa. Esto se observa en 4 de cada 8 aulas de clase. Por ejemplo en una clase de primer grado la maestra dice firmemente y con una advertidora pausa a un niño: “*¡ Alex, te tengo leyendo a vos!!*”.
- Amenaza con no dejar salir a recreo (primero llama atención, advierte y si persiste, lo cumple) se pudo notar en 2 de cada 8 aulas de clase.

Los datos muestran que en las salas de clase observadas no se hizo referencia a las “reglas de consenso”, a pesar de haber identificado carteles en la pared donde estaban escritas ciertas normas de conducta para el curso en general (el 70% de las aulas tenían carteles normativos. Ver Ambientación).

Estos datos tienen mucho de positivo si se identifica que las medidas observadas no llegan al castigo físico, que se mantienen en los límites de lo “racional y la coacción” aunque se nota que la mayoría sigue siendo tradicional. Pareciera, entonces, que la mejora en el trabajo educativo, en la significación de la escuela puede estar potenciando una actitud distinta de los alumnos/as, menos conflictiva, y en los maestros/as una tendencia a respetar más la integridad del alumnado, al menos ante la presencia de terceros (presencia de observadores en la clase).

En la entrevista a los alumnos/as, se hacía la pregunta *¿Qué hace tu maestra/o cuando tus compañeros se portan mal?*. Los niños/as, en un 45.4 %, dijeron que les pegaba; un 40.9% también dijo que los regañaba; un 22.5% señaló que les pone a hacer planas; hacer limpieza lo refiere un 14.1%; 14.1% mencionó que sus maestros/as les aconsejan; un 9.7% dijo que llamaban a sus padres; sólo un 4.1 mencionó la expulsión; un 4.2% dice que les ponen malas notas y un 4.6% dice que les ponen a hacer flexiones.

Desde la perspectiva de los alumnos/as, se identifica en clase la aplicación de medidas como obligar a hacer ejercicios físicos, poner planas, mandar a hacer limpieza y otras que se relacionan con hábitos positivos; pero que usadas como castigos o correctivos pueden generar consecuencias críticas como el rechazo al ejercicio, a la limpieza y a la propia actividad de escribir, entre otras. Seguramente, muchos de los maestros/as consideran estas medidas como intermedias, o sea, de carácter “racional y coactivo”, que pretenden evitar el “golpe”, dando un “escarmiento o mensaje” implícito al niño/a que haya quebrantado la disciplina, según los cánones habituales.

Crítico es que muy pocos maestros/as aconsejen a sus alumnos ante un hecho de indisciplina. De seguro, esto se asocia a la creencia histórica que el consejo o las palabras no logran resolver el problema de inmediato, que suele haber reincidencia de quien cometió el acto. También, se relaciona con la necesidad inmediata de obtener orden y poder seguir trabajando la clase. En síntesis, se continúa considerando a la disciplina como un medio y no como una finalidad trascendente para el desarrollo humano.

❖ *Alumnos y alumnas se mostraron con disposición a atender y volver al trabajo académico sugerido por el maestro/a, aunque, en muchos casos, se notó la reincidencia de la conducta generadora del acto disciplinario.*

Lo encontrado en las observaciones de clase manifiesta que las reacciones frecuentes de los alumnos/as, ante un llamado correctivo de los maestros/as, pueden ser:

- Atender el llamado, no continuar con la actitud, dedicarse al trabajo o a escuchar la clase. Esto se observó en 5 de cada 8 aulas de clase.
- Atender el llamado, pero con una limitada temporalidad; es decir, en poco tiempo (pueden ser minutos o segundos) el comportamiento que provocó la sanción del maestro/a se ve repetida. Esto se observó en 3 de cada 8 salas de clase.

El dato está sugiriendo que, en aquellas salas de clase donde el maestro/a intervino ante un hecho que se catalogaba como indisciplina, su gestión fue positiva, logrando volver a las condiciones deseadas por él o ella para desarrollar la actividad académica prevista. Importante se vuelve que los maestros/as tengan la posibilidad de mantener un nivel básico de atención para la tarea en aula y que los alumnos/as estén reconociendo su autoridad. Los

datos sugieren la posibilidad que tiene la escuela, en general, de desarrollar la disciplina escolar con medidas “racionales” o cercanas a lo racional; pero, además, expone la dificultad que algunos maestro/as están sintiendo al no poder resolver situaciones como la permanente actitud de resistencia que en ocasiones se manifiesta durante la clase.

- ❖ *La mayoría de Maestros/as opinan que las niñas muestran mayor disposición a acatar la normatividad en la escuela y en el aula. Muy pocos maestros/as atribuyen a los niños el ser más disciplinados, pero un importante porcentaje considera que no existen diferencias al respecto.*

La entrevista a maestros/as muestra datos interesantes que se presentan a continuación:

Cuadro N° 14: Opinión de los Maestros/as acerca de Quiénes son más Disciplinados

Acatan más fácilmente	%
Niñas	58.0
Niños	3.8
No diferencia	38.2

Los datos persuaden acerca de la presencia de los estereotipos en torno a la disciplina escolar. El que una mayoría señale que son las niñas quienes muestran mejor disposición a acatar las normas previene acerca de la aún existente creencia en que ellas son, por naturaleza, más sumisas y menos conflictivas que los niños.

Se detecta que la tendencia es creciente a romper con la idea de atribuir a la fragilidad y naturaleza de la niña la observancia mayor de las disposiciones escolares. Si bien es cierto, todavía son ellas quienes las acatan más (según los entrevistados/as), el comportamiento de los niños es visto, también, crecientemente positivo. Esto lo podría estar evidenciando el 38.2% de maestros que no advierte diferencias en los comportamientos de uno u otro género en clase.

Recomendaciones

- ❖ La disciplina debe verse no como medio para realizar la labor de enseñanza, sino como un aprendizaje estratégico en el proceso de construcción de la personalidad. Los procesos de capacitación y formación que se promuevan alrededor de este tópico deberán tener esta orientación.
- ❖ El desarrollo de Círculos de Discusión y Propuesta Pedagógica presenciales y/o electrónicos podría potenciar el intercambio de experiencias y la profundización en tópicos tan particulares como el de la Disciplina y otros más.
- ❖ Demostrar, a través de las capacitaciones y la formación docente, cómo las modalidades didácticas de participación reflexivo-creativa pueden lograr que la mayoría de actos que

hoy se penalizan como indisciplina, se vuelvan comportamientos válidos en el proceso de construcción de los aprendizajes.

- ❖ La formación, la capacitación docente y la publicidad ministerial deben estimular la visión optimista de un alumnado que trabaja, respeta, promueve, colabora, reflexiona, enfrenta dificultades, aprende y hace conscientemente labores por su comunidad. Es proyectar a un niño/a con un alto sentido de autorregulación y no sólo receptor de las disposiciones disciplinarias escolares.

Ilustración N° 4

“¡¡TE VAS A ANOTAR EN EL LIBRO NEGRO, MUCHACHITO!!”

En una de las escuelas visitadas, esperábamos a la señora Directora, quien estaba dedicada a las labores propias de la autoridad escolar en un día lunes a las 7:20 a.m. Se estaba organizando la formación general e iba a hablarse acerca de la “Honestidad”. La directora lo hizo, mostró mucha prestancia, seguridad, trató de adecuar la plática al alumnado. Fue muy agradable escucharla, principalmente cuando se refirió al auditorio de niños y niñas como lo más importante que la comunidad poseía. Cuando finalizó, el alumnado se fue para sus salas de clase, los maestros/as les acompañaban. Mientras esperábamos, la subdirectora comentó sobre la conducta muy positiva que el alumnado mostraba, que en raras ocasiones sucedían casos que ameritaban la participación no sólo de la maestra/o, sino que también de las autoridades principales de la escuela: *“Nosotras hemos logrado que, incluso, esos casos esporádicos sean muchísimo menos frecuentes cada año”*.-¿Cómo lo logran?- preguntó alguien del equipo de investigadores/as. La respuesta no se hizo esperar: *“Utilizamos un libro donde los infractores tienen que anotarse, ponen su nombre, la fecha y describen la infracción cometida, al final, firman. A este le llamamos “El Libro Negro”. Ha habido cipotes que al ver que sacamos el libro se ponen nerviosos y hasta han llorado, no sólo los chiquitos, hasta los de tercer ciclo han llorado aquí.”* “Así, hemos logrado que la disciplina sea buena”. Los investigadores preguntaron a qué se debía la reacción de los niños/as ante el Libro Negro. La respuesta fue: *“Fíjese que no sabría decirle, quizá como lo tenemos desde hace años y en las reuniones de padres de familia se les lee lo que sus hijos han hecho durante el mes... no sé realmente...”*

¿Una muestra de disciplina con dignidad?

4.6.2. El Género en el Aula

El género es uno de los temas que mayor controversia causa en el mundo actual, donde favorecer una vida democrática, con igualdad entre hombres y mujeres, es uno de los propósitos esenciales. En los Fundamentos de la Educación Nacional (1997b), se plantea el interés de educar en y para condiciones de igualdad de oportunidades independientemente del género, raza, religión, e ideología que sustenten las personas.

Teóricamente, se advierte que el cambio de una sociedad sexista a una que reconozca el coprotagonismo de los géneros, se complica al advertir que son las propias relaciones sociales las que se ven trastocadas, que no sólo bastan decretos, políticas, discursos para mover un fenómeno que es ancestralmente cultural, ligado orgánicamente con el poder, y que implica la reconversión de los paradigmas que se sostienen en la familia y en la escuela.

En los procesos educacionales, el mensaje de lo/as maestro/as y la perspectiva del lenguaje que utilizan orientan en mucho al desarrollo de expectativas y determinados roles sociales. La desigualdad entre géneros en favor del niño es un fenómeno ligado al poder y transmitido a través de los procesos de socialización.

Hallazgos

En el presente estudio, se identificó la importancia de explicar el enfoque del género en la escuela a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes, según los encargados de la labor educativa, muestran un mayor rendimiento, los niños o las niñas?
- ¿Cuál es la frecuencia de participación verbal de niñas y niños en la clase?
- ¿Qué mensajes sugerentes de roles estereotipados para ambos géneros, están siendo expresados por los maestros/as?
- ¿Están los maestros/as haciendo uso de un lenguaje con perspectiva de género en el desarrollo de sus clases?

A partir de los datos obtenidos a través de la encuesta, se pueden hacer las siguientes aseveraciones:

- ❖ *Maestros/as y Directores/as, en mayoría, consideran que no existen diferencias en el rendimiento académico de niñas y niños, ni en la frecuencia con que participan durante la clase.*

Los datos que surgen de la entrevista a Directores/as son muy optimistas, se plantea que las niñas no tienen diferencias significativas en su rendimiento académico comparado con el de los niños. Este dato es importante si se piensa en el Director/a como la persona encargada de llevar las estadísticas globales de la escuela y que logra, primero que cualquier otro/a, percibir las tendencias del rendimiento de ambos géneros.

En el siguiente cuadro se pueden apreciar las distintas opiniones vertidas sobre quienes muestran un mejor rendimiento:

Cuadro N° 15: Rendimiento Académico de niños y niñas según opinión de los directores/as de escuelas

Géneros	Directores/as	Maestro/as
Niñas	18 %	18.9 %
Niños	23 %	14.8 %
No hay diferencia	59 %	66.3 %

En la entrevista de maestros/as, tampoco se encuentran diferencias significativas en la opinión sobre el rendimiento de ambos géneros; incluso, lo señalan en un porcentaje todavía superior al de los directores/as, como se puede apreciar en el cuadro anterior. Este dato podría hacer pensar que la atención del docente en el aula es igualitaria, que no sólo se vuelca en función de los niños, sino también de las niñas; reconociendo con ello las capacidades de ambos géneros.

Los maestros/as entrevistados destacan que el estereotipo de la existencia de mayor participación de los niños se está quebrantando. Los entrevistados/as plantean, en mayoría, no observar diferencias en la participación de géneros durante las clases. Al parecer, los maestros/as están propiciando estímulos o refuerzos positivos para lograrlo. Este dato favorece la idea que la participación de niñas y niños ya no se expresa con tanto desequilibrio. Las niñas están protagonizando tanto como los niños en el proceso de aprendizaje y las personas encargadas de la labor educativa lo reconocen:

Cuadro N° 16: Opinión de los maestros/as sobre la participación de los niños y niñas en clase

Géneros	%
Niñas	12.4
Niños	25.3
No hay diferencia	62.4

- ❖ *Durante la observación de clases, se detectó que la frecuencia de participaciones de las niñas es menor a la de los niños. La diferencia observada demuestra que la participación de las niñas es en promedio de 5.75 intervenciones por hora de clase y, en cambio, los niños tienen un promedio de 14.25 intervenciones por hora de clase. La relación plantea casi 3 participaciones de los niños por una sola de las niñas.*

Este dato permite identificar el protagonismo de cada género con sus participaciones verbales y la atención del maestro/a. Significa que las niñas están con un déficit en su participación que puede, en este momento, considerarse moderadamente positivo o alentador si se piensa, según este mismo estudio, que la participación en clase se limita a responder a preguntas de manera coral y habitualmente con respuestas cortas, de una a cuatro palabras.

- ❖ *Son muy frecuentes los mensajes relativos a la identificación de niños y niñas con los roles y actitudes tradicionales.*

En un aula de primer grado, en la clase de Lenguaje, la maestra, según dijo, desarrollaba un repaso de construir palabras con las consonantes “m”, “s” y “p”. Al comenzar su clase expresó textualmente:

Ilustración N° 5

¿ A quién le toca hacerlo, al niño o a la niña?

“Vaya, pongan atención, la vez pasada decíamos lo que era mamá! Decíamos que era la que nos cuidaba, ella nos protege, ella nos hace nuestros alimentos para que comamos, ella nos lava la ropa, ella nos quiere mucho; por lo tanto, ustedes también deben quererla, deben de colaborar con su mamá, ayudándole en los quehaceres de la casa, no importa que sean varones, algunos varones dicen que no lo hacen por no ser niñas; los varones también pueden hacer oficio que le corresponde a la mamá o a su hermana que es hembra, el varón puede lavar su pantalón, puede planchar la camisa, lavar sus calcetines...”

Luego en relación con las niñas expresa- *“Lo mismo sucede con las niñas, no importa que esté pequeña, hay algunas cosas que puede hacer por ejemplo lavar el trasto donde usted come, agarrar la escoba y ponerse a barrer...También ayudarle a cuidar al hermanito mas pequeño mientras mamá está haciendo los demás oficios que ustedes no pueden hacer”*. – luego dice- *“¿Quién es el papá?”*. *“El papá es el señor que acompaña a mamá, él da el dinero para la comida, él se va a trabajar, lleva el ganado al corral y también ustedes, los varoncitos, le pueden ayudar, también las niñas, siempre con cuidado porque los animales son bravos”*.

Este episodio es sólo una muestra de los mensajes sugerentes de roles sociales que se envían a la niñez en la práctica escolar.

En otra clase, pero esta vez en un cuarto grado, en la asignatura de Lenguaje, la maestra trataba el tema de los “Trabalenguas” - según dijo – y para el desarrollo de la dinámica de trabajo, planteó los ejemplos siguientes: *“Una catastrepa tiene 4 catastrepitos, cuando la catastrepa trepa trepan los 4 catastrepitos”*. Luego, expuso otro más, *“Pablo clavó un clavito”*. El primero, refiere a los roles tradicionales de la mujer: ser madre, cuidar las crías, alimentarles. Esto parece congruente con los paradigmas sobre el ser mujer, pero proyecta un futuro limitado para las niñas asignándoles sólo ese rol. También, destaca que “el padre”-el catastrepa-, no aparece en el ejemplo, incorporando así, el rol de madre en soltería y/o como única responsable directa de los hijos. El segundo ejemplo lanza el mensaje a los niños, “quienes por naturaleza portan la fuerza”.

Estos ejemplos muestran la tendencia que en las aulas de clase todavía se desarrolla en relación con el género. Lo importante es que los maestros/as, seguramente, no lanzan esos mensajes con interés de dañar o perjudicar a alguien; lo hacen porque aún no han internalizado el nuevo valor, la nueva perspectiva de las relaciones sociales; es decir, la idea de que el género es un proceso de construcción socio-cultural y no una imposición de la naturaleza.

❖ *El lenguaje utilizado por los maestros/as en el desarrollo de las clases observadas no muestra perspectiva de género.*

En las clases, el uso de un lenguaje tradicional (sustantivos, pronombres y adjetivos) centrado en el niño es evidente, es decir, no se hace referencia en el desarrollo de las clases a las niñas, aun estando presentes. Este hecho es preocupante puesto que expresa desequilibrio y desigualdad en la labor de estimulación para el aprendizaje en aula. Algunas de las expresiones escuchadas en clase, aludiendo

claramente a los niños, pero que, según la tradición comunicativa en el país, dice implicar también a las niñas, fueron: “nosotros”, “todos”, “alumnos”, “Algún niño recuerda lo tratado”, entre otras. Este hallazgo preocupa si se parte de que la Reforma plantea un proceso educativo en condiciones igualitarias, con iguales oportunidades, incluso, de orden comunicacional para ambos géneros. Si se piensa cuán importante es la perspectiva del lenguaje para estimular el aprendizaje, la participación, el respeto y reconocimiento entre géneros, se está frente a un problema que debe ser atendido con prontitud. Para ejemplificar esta situación, se incluye seguidamente un episodio durante una clase de matemática en cuarto grado.

Después de solicitar un voluntario para explicar un ejercicio realizado el día anterior, la maestra expresó: *“No sé si alguien se la aprendió ya. ¿Alguno de los compañeritos?, ¿ Ninguno se la ha aprendido? Bueno, ninguno se la ha aprendido”*. Una niña responde de forma voluntaria y correctamente, según lo enseñado por la maestra el día anterior- *“Muy bien, démosle un aplauso a su compañerita”*, dijo la maestra.

Este episodio muestra cómo la profesora, sin ánimo de querer hacerlo, seguramente, estimula enfáticamente la participación del niño y deja fuera a las niñas con el lenguaje utilizado; lo paradójico es que una niña es quien, a pesar de no ser llamada a participar, resuelve exitosamente el ejercicio que la maestra planteó.

Recomendaciones

- ❖ Desarrollar procesos de capacitación, formación e, incluso, publicitarios, que enfáticamente promuevan la perspectiva, la cultura y/o valores de género no sólo como algo para saberse, sino también, para practicarse.
- ❖ Impulsar procesos escolares con perspectiva y/o enfoque de género donde el trabajo cooperativo entre niños y niñas permita el reconocimiento de las virtudes individuales y colectivas, además de favorecer el respeto entre ellos/as.
- ❖ Impulsar la investigación-acción con tópicos relativos al desarrollo de la cultura de género en aula.



APUNTES – IDEAS – PROPUESTAS

4.7. Uso de textos

En la búsqueda de recursos que faciliten los aprendizajes, aseguren la calidad en la educación y complementen la labor docente, el MINED ha dotado de los libros de la “Colección Cipotes” a las escuelas del sector oficial, dando lineamientos sobre el uso de los mismos. Dichos lineamientos expresan que los maestros/as deben establecer relaciones entre los objetivos de las asignaturas y el material complementario que el libro puede proporcionar. También, se considera que los libros pueden ser usados de



muchas maneras, más allá de la transcripción del texto al cuaderno, donde se estimule el diálogo entre el estudiante, sus compañeros, su maestro/a y el libro de tal modo que juntos construyan el aprendizaje. De esta manera, puede haber un equilibrio en el tiempo útil del docente, existiendo un espacio para atender las dificultades individuales de los alumnos/as.

Diversos autores señalan que el uso de textos en las clases proporciona ventajas a los alumnos/as permitiendo ampliar su marco de referencia, desarrollar el pensamiento crítico, favorecer el rendimiento académico incidiendo en su autoestima, etc. Por otra parte, al maestro/a le sirve como soporte para el desarrollo de los contenidos, como fuente de ejercitación y aplicación de la enseñanza, para introducir un contenido o afirmarlo y favorece la renovación técnica y metodológica. La experiencia de Escuela Nueva en Colombia muestra que el uso de los textos es la variable cuantificable que tiene mayor impacto en la excelencia académica.

El uso de los textos fue observado en el desarrollo de las clases, además, se cuestionó a maestros/as sobre el particular. Para conducir el análisis se plantearon las preguntas siguientes: ¿Poseen las escuelas libros de la Colección Cipotes?, ¿Usan los libros?, ¿Le prestan los libros al alumno/a para trabajar en su casa? ¿Qué actividades realizan alumnos/as y maestros/as con los textos?

Hallazgos

- ❖ *La mayoría de los maestros/as poseen libros de la Colección Cipotes y dicen usarlo en sus clases (algunos utilizan otras colecciones). Donde se observó su uso, las actividades realizadas por alumnado y maestros/as fueron tradicionales. Además, los maestros/as dijeron no prestar los textos a los alumnos/as para llevarlos a sus casas porque pueden deteriorarse.*

Los datos encontrados sugieren que la mayoría de aulas cuenta con la Colección Cipotes; el 91% de los maestro/as entrevistados así lo confirma. Importante se vuelve este hecho puesto que demuestra la preocupación ministerial por apoyar al maestro/a en su trabajo; en este caso, con un recurso que, a pesar de las limitaciones que todos los impresos tienen, se vuelve lo más cercano que, en el aula, alumnos/as y maestros/as poseen como fuente de consulta informativa.

Con relación al uso de los libros de texto, el 58.61% de los maestros/as entrevistados dijo hacer uso de ellos cuando realizan su planificación y el 89% dice utilizarlos para el desarrollo de sus clases. El dato advierte que la mayoría de maestros/as estaría considerando las virtudes del recurso texto, dentro de las que destaca la relación que éste tiene con el programa oficial.

Los maestros también plantearon que utilizan otros libros de texto, todos ellos conocidos por su relación al programa de grado; estos textos son: la Colección Samaria (27.9%); la Colección Lara Velázquez (18.4%) y la Colección Zelaya (4.2%). La consulta de diversas fuentes informativas, como mecanismo de ampliación o diversificación, es excelente.

Los datos aportados por la observación señalan que sólo en 33 aulas utilizaron la Colección Cipotes, de las cuales 20 están localizadas en zona rural. Este dato es importante pues advierte que más del 60% de las aulas donde se usaron los textos están localizadas en la zona rural mostrando con ello, el interés que los maestros/as tienen por aproximar a sus alumnos/as a las fuentes de información escrita.

En el cuadro siguiente, aparecen los datos relativos a las actividades que los maestros/as dicen realizar con el texto (cada maestro/a mencionó más de una actividad):

Cuadro N° 17: Actividades que se realizan con los libros según los Profesores/as

Uso de los libros de la Colección Cipotes			
Lenguaje	%	Matemática	%
Redactar	18.7	Actividad sugerida/libro	24.7
Lecto-escritura	63.8	Ejercicios y/o problemas	43.1
Dibujar	23.0	Dibujar	23.3
Discusión y exposición	18.1	Radio clase	7.2

En los datos de la entrevista a maestros/as, destaca el uso del libro de Lenguaje para labores de Lecto-escritura y el de Matemática para la realización de Ejercicios y/o problemas. Sin embargo, la observación señala que los niños/as usan el libro de la siguiente manera:

- Copiar (texto, dibujo, respuestas a cuestionarios) se observó en 12 clases.
- Leer se observó en 8 clases.
- Solución de ejercicios se observó en 9 clases.
- Modelo para desarrollar ideas propias se observó en 2 clases.

Los datos sugieren que las principales actividades que los alumnos/as realizan con el libro de texto están relacionadas con tareas tradicionales, algunas positivas, como la resolución de ejercicios y leer. Muy poco se identifican formas reflexivo-creativas de uso de libro, evidenciando con ello la falta de habilidad docente para organizar experiencias de aprendizaje más productivas en términos de desarrollo cognitivo del alumnado con uso del recurso impreso.

Cuando el maestro/a está desarrollando su actividad o está por iniciarla se observan los siguientes actividades con los textos (en algunas aulas, se observó más de una actividad):

- Copiar en la pizarra (texto, dibujo) se observó en 9 salas de clase.
- Dictar texto se observó en 2 salas de clase.
- Formular preguntas se observó en 2 salas de clase.
- Leer a los alumnos/as se observó en 1 sala de clase.

La tendencia de los casos observados es a mostrar un uso tradicional de los textos por parte del docente. Podría estarse sugiriendo que las modalidades de utilización de los recursos educativos en la clase se mantienen aún, es decir, que el docente está utilizando un recurso intermedio (extra como la pizarra o el dictado) para hacer llegar el contenido del libro al alumno/a. Esto es contrario a las orientaciones pedagógicas constructivistas y, además, desfavorece al alumnado que en ocasiones pudiera necesitar mayor atención personalizada por dificultades en el aprendizaje.

También se suman a estos datos, el que 62.1% de los maestros/as expresa que por diversas razones, entre las que destaca el deterioro, los niños/as no se llevan los libros a su casa. Esto no permite que el alumno/a pueda apoyarse en el texto para otras labores que no sean las sugeridas por el maestro/a, limitando con ello el desarrollo de la función del libro y del propio niño/a.


Recomendaciones


- ❖ La formación y capacitación del docente deben integrar, como uno de los componentes centrales, los procesos para la selección, búsqueda, procesamiento y utilización de fuentes de información de manera crítico-reflexiva.
- ❖ Impulsar, como tarea nacional, en la lógica de la pedagogía constructivista, que todos los niños/as insertos en el sistema educativo sean capaces de construir su propio texto, conteniendo el conjunto de elementos más significativos que las experiencias de aprendizaje hayan propiciado, principalmente aquellas que planteen los procesos para alcanzar la resolución de las tareas.
- ❖ Estimular en la capacitación y formación docente, el interés por adecuar, reformular e inclusive escribir sus propios libros de texto, nacidos de la sistematización de sus experiencias pedagógicas y con apoyo de los alumnos/as.


Ilustración N° 6

Los libros de texto y su papel en la construcción del aprendizaje.

El papel de los libros en el aprendizaje es innegable, prueba de ello es el esfuerzo hecho por el MINED para dotar de los mismos a la totalidad de las escuelas. Si este recurso está tan a la mano del maestro/a y del alumno/a es conveniente preguntarse ¿qué pasa con el libro cuando está presente en el aula?. Se encontraron algunas modalidades de uso del libro en relación al aprendizaje:

 *Uso periférico:* El libro se usó para “llenar un espacio del tiempo” en el cual el maestro no pudo atender al alumno/a. El material y la tarea asignados fue copiar un dibujo y no aportaron elementos nuevos al contenido desarrollado. La indicación dada fue:” Háganlo en lo que nos queda de tiempo”. Se observó en una clase.

 *Auxiliar:* El contenido aportado por el libro complementó al “corazón”, pero la idea principal y objeto de estudio había sido expresada por el maestro/a a través de su discurso, un cartel, resumen escrito en la pizarra, etc. Se incluyen en esta categoría los ejercicios de repaso, solución de cuestionarios, la presentación de un tema con la lectura previa de un trozo literario, etc. Se observó en 11 de las clases.

 *Corazón:* El libro materializó la situación del aprendizaje y concretizó el objetivo de la planificación. En 11 de las clases observadas, el libro aportó al corazón de la clase cuando los alumno/as copiaron textualmente o dibujaron. Aquí, se incluyen, también, aquellas clases en las que se copiaron respuestas textuales en trabajos de resolución de cuestionarios, se copió el dictado, lectura de párrafos a viva voz para toda la clase, o “interrogatorios” de la maestra/o. Aunque el libro aportó el contenido, su utilización por parte de los alumnos/as no implicó el procesamiento o interpretación de la información.

En cuatro de las clases observadas, el libro constituyó un corazón “real”. En ellas era fácilmente observable un uso planificado del libro: Los maestros/as se auxiliaron de otros recursos para trabajar el contenido a diversos niveles: a) dinámica o actividad práctica, acompañada de una breve explicación de lo vivenciado con elementos teóricos del contenido y una solución de un cuestionario o ejercicio práctico tomado del libro de la Colección Cipotes, b) constituyó la guía para auxiliarse en la aplicación práctica del conocimiento.



APUNTES – IDEAS – PROPUESTAS

5. Temas para Reflexionar

5.1. ¿Memoria o creatividad? Los maestros y maestras hablan....

“Hay quienes piensan que aprender de memoria es cosa del pasado, que hoy en día lo importante es ser creativo y enseñar a aprender; otros dicen que sin memoria es imposible aprender ¿Qué opina Usted?”. Los maestro/as cuyas clases fueron observadas respondieron esta pregunta, y éstas son algunas de sus respuestas:

Memoria.

- ✎ “Lo del pasado no se puede descartar de un solo, es necesario...Los alumnos tienen que memorizar...más que todo en fechas relevantes que no se pueden cambiar”. Maestro de 5° grado.
- ✎ “En algunos casos la memorización es básica, no siempre. Hay conceptos que uno se los tiene que aprender, lo que hay que hacer es buscar una manera dinámica de aprender”. Maestra 5° grado.
- ✎ “Siempre es necesaria la memorización interpretativa, no mecánica, ya que se vuelven sólo “loritos”. Hay que enseñarles, que los alumnos se den cuenta en qué les pueden servir, en la práctica, los conocimientos”. Maestra 2° grado.
- ✎ Anteriormente se aprendía mejor con la utilización de la memoria, para mí, es importante que memoricen. Así, con los nuevos programas se hacen haraganes, lo hacen en grupo y uno es el que trabaja y los exámenes memorísticos están abolidos perdiendo la memorización que es importante”. Maestro de 3° grado.

Creatividad

- ✎ “Yo opino que es mejor explotar la creatividad, porque la memoria los vuelve unos loros, porque el niño da más de lo que se le exige en clase, él puede dar más de sí...Yo les doy materiales y les pido que se pongan en grupos, y les digo que hagan algo que refleje lo que se ha dado en clase. Maestra de 2° grado.
- ✎ “Lo más importante es el trabajo creativo, no la memorización, porque los niños aprenden a ser más imaginativos y desarrollan habilidades manuales. Yo lo aplico en los juegos, dinámicas, actividades de dibujo libre, técnicas de bruñido, perforado, rasgado de papel”.
- ✎ “Memorizando solo me voy acordando de las palabras y al día siguiente queda la mente en blanco...Por eso es mejor ser creativo, aprender haciendo”. Maestra 4° grado.

A pesar de que nadie duda de la importancia que la memoria y la creatividad tienen para el aprendizaje, actualmente existe una tensión sobre cuál debe predominar, cuál es compatible con el modelo de aprendizaje necesario en nuestras escuelas. De una muestra de 50 maestros entrevistados, la proporción que favorece a la memoria es de 3 a 2, donde el uno equilibra sus respuestas conjugando ambas posibilidades o decidiéndose por la creatividad. La reforma, como proceso, impulsa la búsqueda de nuevas fórmulas que permitan, en corto plazo, desarrollar la capacidad de apropiarse, crear, usar y difundir el progreso científico; además, los problemas sociales, ambientales y económicos demandan soluciones creativas. Los profesores están en una posición excelente para alentar o desalentar la creatividad a través de su aceptación o rechazo de lo inusual o lo imaginativo.

5.2. Metacognición.

Proceso vrs. Información: vence el primero

La Reforma Educativa asume como propio un principio epistemológico básico: Enfocar el Currículo Nacional en procesos y no en información pura; es decir, proporcionar a los estudiantes procesos lógicos que puedan ser transferidos a diversas situaciones de la vida cotidiana, más que darles “verdades absolutas”.

Una forma de operativizar esta perspectiva es promover durante la clase, espacios de reflexión en la línea de “¿Cómo hicimos esto?”, “¿Cómo llegaron a ese resultado?” (Preguntas Metaprocesuales). Este tipo de preguntas sencillas permite a los estudiantes conocer las formas en que ellos aprenden y ser más conscientes de los procesos y/o procedimientos que van empleando; además, facilita la apropiación de procesos. Esta reflexión nos remite al terreno de la *Metacognición*, terreno sobre el cual se ha encontrado evidencia de incrementar los niveles de rendimiento entre los alumnos. La maestra/o puede realizar las preguntas metaprocesuales en cualquier momento de su clase, siendo quizá el CIERRE el más apropiado, ya que en él se prevé la consolidación de los aprendizajes.

Hubo clases en donde se observó el interés de la maestra porque los niños y niñas se apropiaran del procedimiento: “*Ustedes van a tener cuidado de estos detallitos que hemos tenido en cada equipo, para que la próxima vez lo hagan bien, mejor de lo que lo hacemos ahorita...*” En esa clase, cada equipo de trabajo escuchaba las observaciones que hacía el resto de niños y respondía argumentando los “porqués” de lo que habían realizado.

Otra manera de resolver, a favor del proceso sobre la información, es incentivar a niños y niñas a construir gradualmente el *TEXTO de procesos y descubrimientos* a partir de ir respondiendo las preguntas metaprocesuales e ir acumulando su propia experiencia. A la maestra/o le sería útil el “*Texto de procesos y descubrimiento*” para evaluarles y determinar avances, debilidades, necesidades de retroalimentación, ritmos y estilos de aprendizajes, entre otros.

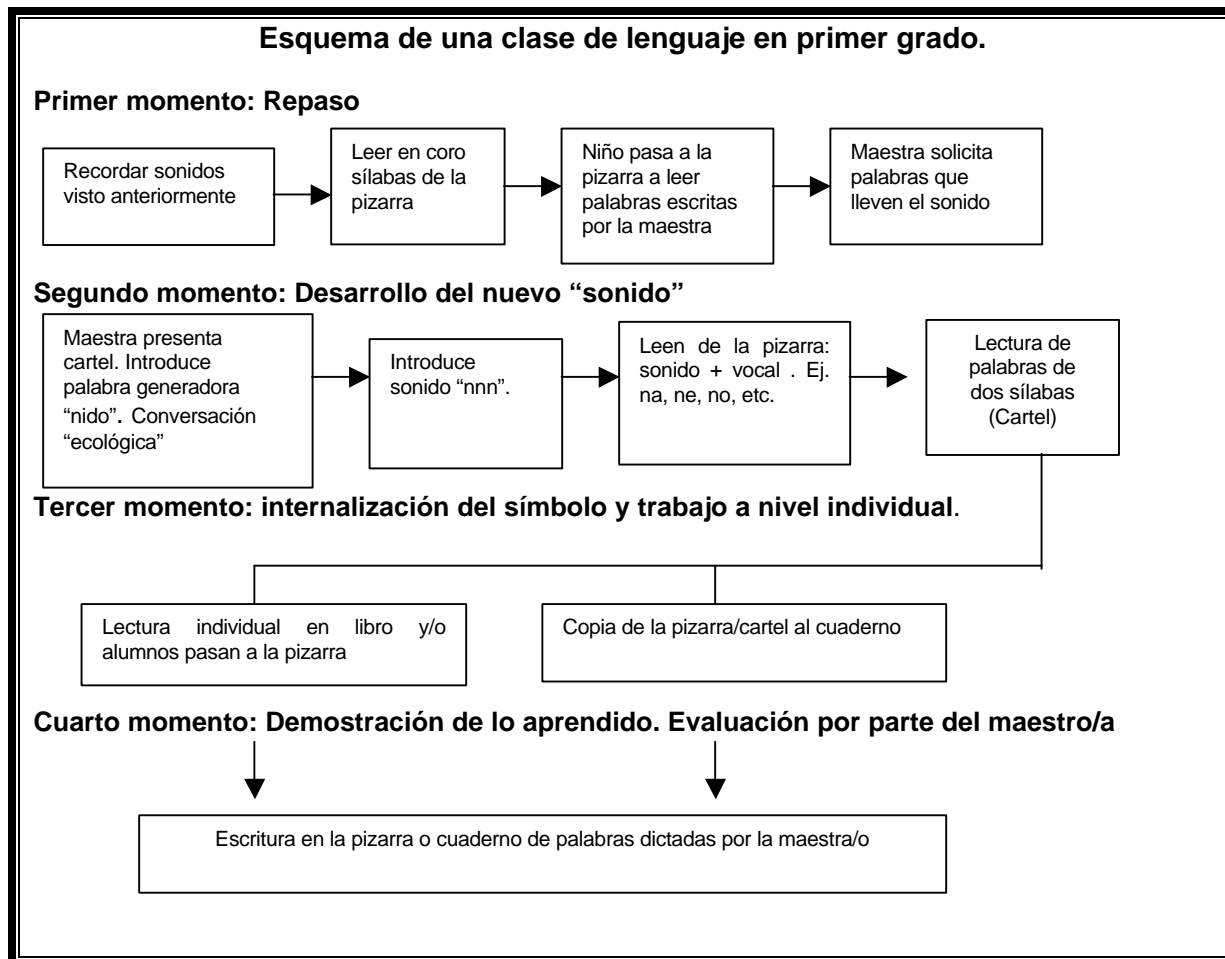
5.3. Aprender a leer en una escuela pública de El Salvador.

La tarea de aprender a leer y escribir implica para el niño/a la descentralización de su pensamiento, que ha estado centrado en aspectos concretos y tangibles, al uso de símbolos en su máxima expresión. Para

que este cambio no sea brusco ni carezca de sentido desde la lógica del niño/a y corresponda a su motivación intrínseca expresada en el deseo de aprender y conocer el mundo que le rodea, la labor didáctica del maestro es vital.

Un vistazo a las aulas permite conocer cómo se establece el primer eslabón de la cadena de aprendizaje de nuestra educación básica:

Ilustración N° 8



El esquema anterior ejemplifica una clase; sin embargo, en mayor o menor medida las clases observadas replican este modelo o parte de él. El método de lectura no existe en forma pura, es frecuente encontrar la práctica combinada del método fonético y el método silábico, usados con base en una palabra generadora. El análisis teórico nos dice que estos métodos presentan dificultades para los niños y niñas, los maestros/as observados y entrevistados las expresan de esta manera: *“Les cuesta diferenciar las letras...confunden el sonido con el nombre de la letra”*.



APUNTES – IDEAS – PROPUESTAS

6. Discusión

El análisis de las distintas áreas abordadas en la investigación ha permitido identificar los logros de los esfuerzos del Ministerio de Educación emprendidos desde inicios de la década de los '90. Cualquiera que haya visitado las aulas a fines de la década pasada y las visitase nuevamente, puede dar testimonio de los innegables avances. Hoy, las características físicas de las escuelas, en general, reúnen las condiciones básicas para desarrollar las clases; los salones están ambientados con materiales educativos, hay libros de texto en la mayoría de las escuelas, etcétera. Estos son importantes logros formales que pueden ser justamente atribuidos a la Reforma.

Las entrevistas y observaciones que se realizaron como parte de esta investigación, pretendían, sin embargo, ir más allá de los aspectos formales y superficiales de las prácticas educativas. La lupa pedagógica que guió el análisis reveló que la dinámica educativa que se da en los salones del país no ha sido modificada substancialmente. La tradición de la adquisición del conocimiento desde un proveedor calificado predomina en nuestras aulas. La implicaciones de este hallazgo son de una tremenda relevancia para las pretensiones de una sociedad con mayores niveles de desarrollo.

Las políticas educativas que buscan educar al individuo en el marco de un nuevo paradigma, no son el resultado de “otra ola” o de una “moda”, sino el producto de drásticos cambios en la vida social en el corto período de unas décadas. La influencia de la tecnología ha sido determinante para estos cambios y en el futuro inmediato será tanto o más drástica de lo que hasta ahora ha sido. En este sentido, existe un consenso acerca de que los recursos que los individuos necesitan para las formas de vida actuales son, entre otros, la habilidad para aprender permanentemente, para adaptarse a ambientes diversos, para trabajar en equipo, para usar y discriminar información. Para la consecución de estas habilidades, la ciencia de la educación, en su nivel de desarrollo actual, dispone de un cuerpo de conocimientos psicopedagógicos que propone los mecanismos y prácticas necesarias para desarrollarlas. Por esto, los fundamentos curriculares del Ministerio atinadamente retoman el aprendizaje activo por descubrimiento, que rescata los errores, el trabajo en equipo, la creatividad y la alegría en el aprendizaje.

Debe reconocerse sin embargo que la educación de los niños, bajo este nuevo modelo, implica necesariamente la reeducación de los educadores formados en la tradición pedagógica de la frontalidad y una educación de los nuevos educadores coherente con el modelo actual. Sin embargo, más allá de la necesidad de modalidades distintas de formación y capacitación, lo que se necesita son educadores con las mismas características de los niños/as que la escuela pretende acompañar. Es decir, maestros y maestras capaces, por ejemplo, de aprender del error, lo que significa en la práctica que dispongan de los conocimientos que le permitan intentar innovaciones en aula, evaluarlas y modificarlas si es necesario; docentes capaces de aprender activamente a través del descubrimiento, lo que significa en la práctica, que desarrolle investigación acción en el aula; o que aprendan a trabajar en equipo, lo que implica que existan, por ejemplo, espacios de planificación conjunta entre los docentes de un mismo centro o que participe en grupos de discusión con otros docentes sobre temas relativos a su trabajo cotidiano; o que sea creativo, que significaría que sea capaz de inventar maneras atractivas para desarrollar las temáticas o que pudiese, a partir de su experiencia, proponer nuevas metodologías.

Todas estas características de los docentes se encuentran necesariamente con al menos dos condiciones indispensables. Primero, es necesario que existan las estructuras que permitan el desarrollo de este nuevo profesional. En el caso de la educación pública de nuestro país esto implica que el Ministerio de Educación vele porque los educadores cuenten con las vías que permitan el accionar de este inquieto educador. Que proporcione sistemáticamente los recursos y mecanismos que faciliten al docente su constante superación. Pasa, claro, porque los educadores tengan un salario que les permita, sin sobretrabajar, vivir dignamente y con posibilidades reales de desarrollo profesional. Se requiere, también, que se posibilite el acceso a libros de vanguardia relacionados con la educación, a través de precios razonables o préstamos bibliotecarios expeditos. Exige, también, que se creen foros educativos permanentes tales como revistas pedagógicas, seminarios, etcétera, donde se estimule y sostenga un debate técnico e intelectual sobre materias educativas.

En segundo lugar, asumiendo que las condiciones estructurales estuviesen listas, es necesario que el docente tenga la disposición y la motivación para convertirse en un nuevo tipo de profesional. Aquí hay dos realidades distintas, la de los docentes ya formados y la de los que están en formación o serán formados en el futuro. Para los primeros es necesario un cambio de actitud, que pasa por comprender los factores que exigen de él o ella un cambio en su trabajo. Que comprenda que las exigencias que se le plantean no son de una tendencia o un experimento pasajero, sino parte de un proceso irreversible y continuamente cambiante. Lo que llamamos cambio de actitud implica, también, que exista el deseo de involucrarse en experiencias de desarrollo profesional que pueden ir desde las oficiales, entiéndase por ejemplo las capacitaciones del MINED, hasta las de tipo autodidáctico. Existen ejemplos de esta disposición: maestros/as con larga experiencia que asisten a las capacitaciones con el genuino interés de reflexionar, enseñar y aprender. También es ilustrativa la participación voluntaria de docentes de todas edades en las actividades que organiza la Escuela de Verano del Instituto de Formación de Recursos Pedagógicos de la Universidad de El Salvador.

Para los docentes por formar, los requerimientos plantean una selección de estudiantes que rescate las habilidades y los matices de personalidad necesarios en un buen maestro/a. La reducción de la oferta de la carrera docente y la selección más rigurosa son dos medidas necesarias dados los actuales niveles de matrícula en las universidades de alumnos de profesorado y la capacidad limitada de absorción de este recurso humano por parte del sector público y privado. Además, la supervisión de la calidad de educación que las universidades brindan para la carrera de profesorado es necesaria. La responsabilidad de las universidades es de, al menos, cumplir las orientaciones sobre la formación de profesores que el MINED ha entregado recientemente y, adicionalmente, contribuir a la superación permanente de dicha propuesta con nuevos y serios planteamientos. La necesidad de apoyar y estimular los esfuerzos por elevar los niveles profesionales de los catedráticos universitarios formadores de docentes es también de una alta prioridad.

Reimers y Villegas (1996) plantean, además, algunas estrategias necesarias para mejorar cualitativamente el aporte de los docentes al proceso educativo. Estos autores plantean que el modelo mecánico de un sistema educativo en que se espera que la calidad

de la educación mejore gracias a los aportes normalizados provenientes de la escuelas, nos impiden aprovechar las posibilidades que encierra cada profesor. Es necesario entender que el sistema educativo puede desarrollarse en la medida que el sistema alcanza fases superiores y está en condiciones de hacer frente a nuevos problemas. Aunque, reconociendo que en algunas fases iniciales del desarrollo de un sistema educativo, es necesario concentrarse en aportes concretos (tales como ampliación y mejoramiento de la infraestructura, provisión de textos, etc.), que constituyen los cimientos sobre los que se puede construir una educación de calidad; estos aportes no son el resultado final (como lo demuestra claramente esta investigación). Sobre esta base, plantean Reimers y Villegas, las interacciones entre alumnos, docentes y comunidades pueden prosperar y desarrollarse para hacer frente a retos nuevos y cada vez más difíciles. Esta manera de concebir las escuelas y los sistemas educativos exige que pensemos en intervenciones que promuevan el aprendizaje organizativo y no en la aplicación o adaptación mecánica de reglamentos o decretos provenientes de la burocracia central. En este sentido, la pregunta clave es cómo contribuir para potenciar los aportes de los profesores/as, para ayudarlos/as a aprender y para encontrar caminos para que el sistema puede aprender de los profesores/as.

La propuesta de los referidos autores, que es compartida por quienes escribimos este Informe, es que el diálogo es una condición necesaria para el aprendizaje organizativo. Los docentes tienen que participar permanentemente en la elaboración y aplicación de las reformas de la educación. Es justo reconocer con relación a este punto los esfuerzos que el Ministerio de Educación de El Salvador ha realizado y que debe seguir estimulando. Así, el componente del diálogo es de cardinal importancia para enriquecer y validar el desarrollo del sistema educativo. Este diálogo debe entenderse en todos los niveles, desde la discusión de políticas, hasta, por ejemplo, la reflexión entre los docentes de una escuela sobre cuáles son las dificultades para implementar una determinada metodología y las maneras para superar dichos problemas.

Estos procesos de diálogo deberían incluir, entre otros temas, la búsqueda de alternativas para atraer a la docencia a candidatos con las características deseadas. En una secuencia lógica al tema anterior, la discusión debe plantearse en cómo mantener a estos candidatos en la profesión, lo que pasa por identificar incentivos genuinos para estos profesionales. Otro de los temas que el proceso de Diálogo y Reflexión debería incluir es el relativo a la búsqueda de alternativas para que los docentes se mantengan al día profesionalmente. La formación continua es un componente necesario en la carrera de un profesor y debe formar parte de un sistema integrado de calidad, basarse en la escuela, responder a las necesidades de los profesores y hacer hincapié en la práctica (Reimers y Villegas, 1996, pg. 527). Es esencial entender que el cambio en los docentes se producirá más fácilmente si se brinda la oportunidad de entenderlo, de comprender su necesidad y de integrar los nuevos conceptos y aptitudes en los conocimientos y experiencias anteriores; si se discute con otros, se practican las nuevas modalidades y se reflexiona sobre los resultados de esa práctica.

Estos autores plantean que la formación en el empleo podría basarse en la práctica del diálogo para ayudar a los sistemas educativos a aprender. La idea sería que cada escuela y un grupo de escuelas puedan reflexionar e intercambiar ideas que enfrenten los nuevos retos planteados por los objetivos de la Reforma. Este tipo de capacitación contribuiría al

desarrollo organizativo en las escuelas, ayudando a que aprendan de la experiencia, diagnostiquen y formulen sus propios planes de perfeccionamiento.

Las ideas presentadas en este apartado constituyen los primeros pasos en un proceso de reflexión para buscar alternativas de renovación de las prácticas educativas que se observaron en las aulas. El rol del docente en el mantenimiento de estas prácticas es determinante como lo demuestran los datos, pero la posibilidad de cambios no recae exclusivamente en ellos/as. Lo que se ha pretendido es presentar un bosquejo de elementos importantes a considerar para formar al nuevo docente que sea capaz de educar al nuevo alumno/a.

En síntesis, el análisis aquí realizado reconoce la necesidad de educar a los niños y niñas potenciando habilidades y recursos que son óptimamente alcanzados recurriendo a metodologías activas y problematizadoras. Estas aspiraciones de la educación requieren que las prácticas educativas observadas en las aulas de El Salvador sean modificadas substancialmente. Esto implica que el profesor/a sea formado y reformado en esta misma pedagogía, desarrollando en este profesional las mismas habilidades que se desean en los futuros profesionales que hoy la escuela educa. Para potenciar estas habilidades la estrategia fundamental ha de ser la de crear espacios de participación, diálogo y reflexión entre los docentes, escuelas y grupos de escuelas. Esta estrategia contribuiría en dos sentidos: al mejoramiento de los procesos de formación en el empleo, y al enriquecimiento continuo del sistema a partir de los aportes de los docentes. También, los procesos de formación de profesores/as deben ser replanteados para mejorar la selección y asegurar una adecuación coherente con la práctica deseada. Para conseguir esta nueva dinámica, en torno a la formación de docentes, estos deben conocer la justificación de estos cambios, su importancia e involucrarse activamente en su propio proceso de desarrollo. Todo esto será posible en la medida que el Ministerio de Educación de El Salvador, otras Instituciones con capacidad propositiva y ejecutiva, y la sociedad misma, aporten las condiciones básicas para facilitar el nuevo modelo. Esto implica un proceso de reconocimiento de estas impostergables necesidades, de creatividad para implementar soluciones que permitan el desarrollo del nuevo docente y, por supuesto, de los recursos que posibiliten la implementación de estos cambios.



APUNTES – IDEAS – PROPUESTAS

7. Conclusiones

- ❖ La investigación realizada evidencia que existe un movimiento de transición desde una práctica educativa tradicional centrada en la enseñanza, hacia un modelo centrado en el aprendizaje. Esta tendencia de cambio es más fuerte en los aspectos formales y aparentes de las prácticas, tales como en la distribución de los pupitres o la opinión de los profesores/as en relación a cuáles son las metodologías más convenientes.
- ❖ En esta evolución en proceso, las prácticas educativas que todavía predominan en las aulas de El Salvador ubican al profesor/a en el centro de la enseñanza, y se caracterizan por ejercitar primordialmente la memoria y la repetición. Las metodologías frontales, no activas, predominan.
- ❖ Por otra parte, si bien existen muchas prácticas deseables que se implementan en alguna medida, como el trabajo en equipo y los intercambios verbales en preguntas y respuestas, se desarrollan lejos del sentido pedagógico que las estimula en el marco de la Reforma. Es decir, las prácticas que los maestros/as promueven parecen atender a las solicitudes formales y a las recomendaciones que la Reforma plantea; sin embargo, su implementación adolece de un dominio teórico y de habilidades técnico-prácticas bien fundamentadas por parte de los docentes.
- ❖ Son destacables las opiniones de profesores/as y directores/as relacionadas con la igualdad de género. Parece existir la creciente opinión de que no existen diferencias en capacidad, roles o responsabilidades entre niños y niñas. Muchas prácticas han sido también modificadas, sin embargo, hay otras acciones que se dan en el aula que todavía contribuyen a la disparidad de género.
- ❖ El gran esfuerzo hecho por mejorar las condiciones físicas de las escuelas y proveer de material didáctico de apoyo a las aulas, es valorado por directores/as y maestros/as. Ciertamente, en términos generales, se han satisfecho las necesidades de recursos para desarrollar el trabajo educativo. Sin embargo, el paradigma educativo basado en el descubrimiento y la actividad que se desea implementar, requiere de mayores alternativas en términos de recursos. Así también, aunque en la mayoría de los casos las condiciones físicas de la escuela son adecuadas, hay ciertos aspectos que pueden ser mejorados.
- ❖ Se continúa identificando el papel de la disciplina solamente como un medio para el desarrollo de la actividad escolar, no como un aprendizaje esencial para el desarrollo pleno de niños y niñas
- ❖ Los libros de texto son usados, mayoritariamente, en actividades tradicionales (copiar, dibujar, dictar). Su uso no trasciende de los límites del salón de clase, por lo que no se obtiene suficiente provecho del recurso.

8. Recomendaciones

- ❖ Se estima que deben ser intensificados los esfuerzos por mejorar los procesos de formación y de capacitación. Deben existir conocimientos teóricos lo suficientemente profundos para que las acciones tengan sentido y fundamento. Además, la formación práctica debe ser un componente fuerte en este proceso. Los maestros/as, además, necesitan ser formados y capacitados en la misma lógica de la metodología que se desea que implementen posteriormente.
- ❖ Merece reflexionarse acerca de la pertinencia de las actuales modalidades de capacitación como mecanismos de actualizar a los docentes en el nuevo paradigma de aprendizaje. Es muy probable que los actuales modelos de capacitación no cumplan el objetivo de modificar, más que en aspectos formales, las prácticas pedagógicas tradicionales. Se debe, por lo tanto, buscar alternativas más efectivas y en concordancia con los actuales modelos educativos.
- ❖ En la búsqueda de nuevos modelos de actualización y reflexión docente deben considerarse alternativas tales como:
 - La investigación-acción en el aula.
 - Publicaciones periódicas que se constituyan en foros de reflexión docente.
 - Estímulos para las iniciativas de publicación de profesores y profesoras.
 - Los grupos de reflexión-discusión pedagógica presenciales y electrónicos.
 - Creación de bibliotecas pedagógicas.
 - Posibilitar el acceso del maestro/a a literatura especializada de vanguardia, a bajo costo.
 - Estimular seminarios y congresos con un fuerte componente técnico.

En pocas palabras, es necesario elevar el nivel de profesionalización de la carrera docente y las iniciativas autodidácticas.

- ❖ La autonomía de las escuelas en la búsqueda de modelos de capacitación y actualización docente que responda a sus necesidades se vuelve una alternativa para responder de forma adecuada a las demandas de la Reforma Educativa Nacional. Esta autonomía podría estar orientada a la búsqueda de convenios de cooperación entre distritos escolares y universidades que incluyen programas de formación docente en su currícula. Tales convenios beneficiarían a ambas partes involucradas; a las escuelas porque sus maestro/as continuarían con su educación y a las universidades porque aprenderían de la propia realidad donde sus profesionales se insertarán una vez entren al mercado laboral.
- ❖ La formación de grupos de reflexión-discusión pedagógica podría llevarse a cabo a iniciativa de las escuelas que conforman un distrito, juntamente con el supervisor/a respectivo. Esta organización permitiría que cada grupo “se especialice” en un tema o área específica de su interés (estrategias de corrección, trabajo en equipo, etc.) a través de la lectura, discusiones, videos, etc. Esta especialización permitiría a la vez la capacitación intra e inter-grupal, es decir, el crecimiento profesional se daría no solamente entre los miembros de un mismo grupo sino que entre los miembros del resto de grupos.
- ❖ En relación a los contenidos, los procesos de formación y capacitación deben preparar a los maestros/as en la teoría socioconstructivista, en cómo se aprende y en otros conceptos psicopedagógicos claves para la adecuada implementación del nuevo

paradigma de educación. Especial énfasis debe dársele al rol de la interacción en los aprendizajes, a las metodologías activas, al juego, el trabajo en equipo, al aprendizaje a través del error y a los procesos de metacognición.

- ❖ Desarrollar una política de Investigación Educativa con participación (involucrando a maestros/as, alumnos/as y familia) y perspectiva de género, sobre temas no tradicionales en el ámbito educacional, particularmente referidos a la naturaleza de los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje.

9. Principales recomendaciones de los sectores a quienes se presentó el estudio

A continuación, se presentan las recomendaciones fundamentales hechas por los diversos auditorios que conocieron y discutieron sobre el contenido del estudio:

- ❖ Las Instituciones de formación de docentes deben incluir en sus programas todas las medidas necesarias para contribuir a que los maestros/as desarrollen su profesión con un enfoque en que el alumnado protagonice su proceso de aprendizaje. Esto implica que los propios formadores/as deben actualizar su visión y práctica educativas, hacerlas correspondientes con las exigencias de la Reforma y del mundo contemporáneo no sólo en el discurso, sino en las modalidades de trabajo que desarrollen y en la utilización de la tecnología educativa apropiada y de la avanzada.
- ❖ Impulsar procesos de formación, capacitación y actualización de maestros/as considerando la necesidad de Modelar los procesos que se desea asuman. Es sugerido que este proceso, además de teorías y/o nuevos conceptos sobre la práctica educativa, modele los procesos recomendados permitiendo con ello que el maestro/a advierta lo factible y productivo de las sugerencias que se plantean sobre temáticas como la comunicación en el aula, la enseñanza-aprendizaje de valores, el trabajo en equipo, el tratamiento al error en clase, uso de los textos, la investigación acción en el aula y demás que correspondan con la cualificación del trabajo docente. La utilización de recursos tecnológicos como la televisión, el videotape, la producción de materiales impresos que propongan análisis y recomienden sobre aspectos específicos del trabajo docente facilitarían el proceso, reducirían los costos, haciendo posible modelar e introducir los cambios sugeridos por los propios participantes cuanta vez sea necesario. Además, son recursos que favorecen la sistematización de la experiencia constructiva de preparación de maestros-as en el país. El propio Ministerio de Educación y/o la Televisión Educativa con apoyo de empresas, Organismos no Gubernamentales experimentados en el área y las propias instituciones formadoras y capacitadoras de maestros/as podrían asumir la responsabilidad de este proceso.
- ❖ Las instituciones dedicadas a la formación de maestros/as deberán garantizar que sus procesos son desarrollados por personal calificado no sólo en las especialidades que se “enseñan”, sino también en lo pedagógico; además, sería trascendental para el éxito de su trabajo que se lograra mantener una actitud positiva, optimista ante la formación.

Para ello, la selección adecuada, la estimulación, la evaluación, la investigación pedagógica y la actualización permanente de maestros/as formadores debe ser una constante, una regla a cumplir. Esto implica proporcionar oportunidades de especialización en el extranjero o en el país para los docentes encargados, además, la generación de instancias de actualización, intercambio y reflexión colectiva son una necesidad impostergable.

- ❖ Se propone la creación de un “Consejo de Instituciones Formadoras de Docentes” cuyo propósito sería velar por la calidad de la educación de los futuros profesores. Éste promovería y coordinaría intercambios académicos, investigativos y/o de experiencias de las distintas instituciones dedicadas a la formación docente; además, podría hacer esfuerzos por compartir algunos recursos en función de proyectos específicos de favorecimiento social y educativo.
- ❖ La limitada capacidad de absorción anual de docentes por parte del MINED hace que sea necesario cuestionarse seriamente sobre las cantidades actuales de estudiantes que se matriculan y egresan para ser profesores/as. Una manera de controlar el número y sobre todo la calidad de los aspirantes, es mejorar los procesos de selección de los candidatos/as. La selección debiera hacerse con base en las competencias, motivaciones y valoraciones relativas a la vocación docente que los aspirantes manifiestan.
- ❖ Es necesario fortalecer o crear los mecanismos de apoyo al docente en su labor educadora. Estos apoyos estarían dados por el propio Ministerio de Educación y las instituciones formadoras quienes son en buena medida responsables de la acreditación para el desempeño. El desarrollo de un sistema de seguimiento y actualización en el trabajo sería una de las alternativas más provechosas. El impulso a la actividad autoformadora es otra de las vertientes que deben ser potenciadas.
- ❖ Impulsar una política de mejoramiento de la comunicación entre el MINED y las instituciones dedicadas a la formación y capacitación docente. Podría desarrollarse un sistema de comunicación que sea verdadero foro permanente de planteo, discusión, propuesta y ejecución de iniciativas favoreciendo así la labor formadora y a sus productos profesionales.
- ❖ Impulsar formación de maestros/as para la Educación Básica considerando que la especialidad deberá implicar suficientes y progresivas prácticas en escenarios educativos pertinentes y el desarrollo teórico para orientar en acuerdo con los preceptos de la Reforma Educativa y el mundo contemporáneo.
- ❖ Es necesaria una supervisión, no punitiva, sino constructiva y fundamentalmente técnico-pedagógica para el docente en su trabajo. La supervisión debería implicar el acompañamiento a la gestión escolar con un modelo basado en la confianza y colaboración, la exigencia de metas sociales y educativas a cumplir y por las que seguramente deben hacerse y/o entregarse reconocimientos.
- ❖ Continuar los esfuerzos de investigación educativa como instrumento central para la toma de decisiones informadas de los involucrados en el hacer educativo. Al respecto, es importante, también, reconocer la necesidad de ampliar el espectro de personas e instituciones que conozcan los resultados de las investigaciones, discutan sobre ellos y, desde su perspectiva y posibilidad, den aporte para el avance de la renovación

educacional en el país. La investigación sistemática sobre las prácticas educacionales en las instituciones formadoras de maestros/as sería una modalidad que permita corregir debilidades y aprovechar fortalezas en los propios procesos.

10. Referencias Bibliográficas

- Alvarez, A. y del Río, P. “Educación y Desarrollo: La Teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo”. En Palacios, Marchesi y Coll (1991). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza Editorial. España.
- Cazden, C. B. (1991), *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Barcelona
- Laserna, C. (1989). *Teaching and Learning In and Out of School: The Case of Peasant Children in Colombia*. Tesis Doctoral, Inglaterra.
- Mead, G. H. (1972). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Paidós. Buenos Aires
- Ministerio de Educación de El Salvador (1995). *Documento III Lineamientos Generales del Plan Decenal 1995-2005*. Impresos Urgentes, S.A. de C.V. San Salvador.
- Ministerio de Educación de El Salvador, Dirección Nacional de Educación (1997a). *La alegría de aprender*. Talleres de Tipografía Offset Lásser S.A de C.V. San Salvador.
- Ministerio de Educación de El Salvador, Dirección Nacional de Educación. (1997b). *Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional*. San Salvador.
- Nérci I. (1985). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La Zona de Construcción del Conocimiento: Trabajando por un Cambio Cognitivo en Educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Ortega, R. (1991). “El juego sociodramático y el Desarrollo de la Comprensión y el Aprendizaje Social”. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. No. 155.
- Piaget, J. (1977, Edición de 1994). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Editorial Grijalbo. México.
- Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (1996). “¿Dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo” en *Perspectivas Vol. 26 #3*. UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Rogoff, B. (1989). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Vanegas, M.. (1985). *Recomendaciones para el Uso de Libros y Textos donados: Instructivos para Maestros*. Imprenta Banco de la República. Bogotá.

- Vasco, C. (1989). “Significado educativo del Texto”. *En Encuesta sobre la Calidad del Texto Escolar en Colombia*. Universidad Javeriana.
- Wolff, L., Shiefelbein, E. y Valenzuela J. para el World Bank (1994). *Improving the quality of primary education in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.
- Woolfolk, A. (1990). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

ANEXOS

Anexo 1. Fundamentos teóricos.

La investigación realizada tiene algunos fundamentos teóricos que han orientado la visión de la realidad que fuimos a estudiar y bajo cuyos lentes se analizará e interpretará en buena medida la información recabada. La adopción de estas perspectivas es el resultado de una visión del niño, su aprendizaje y el rol de la escuela en este proceso, que se considera que explica adecuadamente estos fenómenos y la que en mayor medida puede contribuir a mejorar los procesos educativos en el aula. Las líneas teóricas rectoras de esta investigación pueden ser también encontradas en la intención pedagógica de la Reforma Educativa en El Salvador. Aunque no es posible decir que las teorías que se presentarán a continuación expliquen toda la pedagogía de la Reforma, dan cuenta, sin duda, de puntos neurálgicos de muchas prácticas educativas centrales que están siendo promovidas. La presencia de estas visiones está presente de manera explícita en algunos documentos de la Reforma, como en los "Fundamentos Curriculares de la Reforma" y en la mayoría de las personas clave involucradas en este proceso. Sin embargo, parece también que, en muchos otros casos, estas ideas parecen existir solamente implícitamente en la "intención" de las prácticas educativas. Es por esta apreciación, que se ha decidido incluir este pequeño apartado teórico en una investigación orientada hacia la política educativa. En este sentido, se entiende que el informe de los hallazgos de una investigación de este tipo debe ser directo y breve, ajustándose a las necesidades de las personas encargadas de tomar las decisiones en esta materia. Creemos, sin embargo, que este apartado puede ser útil para aquellas personas del Ministerio y del ámbito educativo nacional, que aunque conocedoras de las materias aquí tratadas, puedan beneficiar el entendimiento de otras personas involucradas en el trabajo educativo, de los fundamentos teóricos de la Reforma misma y esclareciendo algunas prácticas educativas bien intencionadas, pero sin un sentido pleno para quienes las implementan.

A continuación, se presentan algunas ideas centrales de dos teorías del desarrollo cognitivo y del aprendizaje, conceptos de las obras de Piaget y de Vigotsky. Se desarrollarán, también, algunas ideas de otros autores que han continuado en las corrientes iniciadas por los dos científicos ya mencionados.

El desarrollo del niño/a.

Tanto Piaget como Vigotsky entienden el desarrollo cognitivo como el proceso derivado del sistema integrado ambiente-individuo. Ambos asumen, en sus modelos de desarrollo y el aprendizaje, la contribución del individuo y del medio social como un proceso integrado.

Piaget describe la interdependencia entre organismo y ambiente: "El organismo y el ambiente forman una entidad indisoluble,... hay variaciones adaptativas simultáneamente involucrando una estructuración del organismo y una acción del ambiente, las dos siendo inseparables de la otra" (en Rogoff, 1989, pg. 31). En un ensayo, tratando específicamente la relación entre el individuo y la sociedad, Piaget (1977) planteaba que ninguno puede ser removido del otro: "Lo que es primario no es el individuo, no la colección de individuos, sino la relación entre individuos, una relación que interminablemente modifica las conciencias individuales mismas". La teoría de Piaget, aunque considera el contexto interpersonal como generador de un conflicto cognoscitivo, se centra, más bien, en el involucramiento activo del niño como un individuo trabajando con

objetos y encontrándole sentido al mundo a través de la actividad (Ver Rogoff, 1989, pg. 31). Además, Piaget dedicó poca atención al contexto sociocultural.

Vigotsky, por otra parte, planteó que el desarrollo de los procesos mentales superiores no puede ser entendido sin considerar las raíces sociales de las herramientas de pensamiento que los niños están aprendiendo a usar y las interacciones sociales que guían a los niños en su uso (Ver Rogoff, 1989, p.35). Para que ocurra el desarrollo mental, entonces, es necesario que el niño sea guiado por una persona con mayor dominio de las tareas y herramientas sociales. El cambio cognitivo se da en la interactividad entre el niño y los adultos o con otros niños de diferentes edades, en lo que Vigotsky llamo la "zona de desarrollo próximo".

La interacción social en el aprendizaje.

A pesar del acuerdo de estos dos modelos de aprendizaje en identificar la importancia de compartir perspectivas o pensar juntos, existe una diferencia esencial en su concepción de intersubjetividad. Se relaciona con el contraste entre ellos en la centralidad del foco en lo social versus lo individual. En estas perspectivas, el desarrollo cognitivo, desde una visión Piagetiana, es el resultado del individuo; tal vez, estimulado al tener que considerar diferencias en perspectivas con otros; mientras que el desarrollo cognitivo, desde un punto de vista Vigotskiano, implica la apropiación del individuo o la internalización del proceso social, como es llevado a cabo externamente, en la resolución conjunta de problemas (Ver Rogoff, 1989, p.151).

Piaget enfatiza la importancia de la interacción de los niños con su iguales, con su exploración del conflicto cognitivo entre compañeros de igual status. En contraste, Piaget sentía que es menos probable que las discusiones de los niños con los adultos lleven a la reestructuración cognitiva debido a las desiguales relaciones de poder entre adultos y niños. Solamente, cuando los niños tienen la posibilidad de discutir problemas como iguales, tienen más probabilidades de considerar nuevas formas de pensamiento: "El criticismo nace de la discusión, y la discusión solamente es posible entre iguales: la cooperación por sí misma logrará, por lo tanto, lo que las limitaciones intelectuales (causadas por la creencia incuestionable en la omnisapiencia del adulto) fallaron en desarrollar" (Ver Rogoff, 1989, p.147). Vale la pena señalar que, aunque Piaget argumenta que la interacción entre niños y adultos no promueve su desarrollo cognitivo a través del conflicto, su foco fue el uso de la autoridad del adulto. Él aceptó la posibilidad que los adultos puedan interactuar con los niños de una manera cooperativa, lo que permitiría el tipo de reciprocidad requerido por los niños para avanzar a un nuevo nivel de equilibrio.

En la teoría de Vigotsky, los compañeros ideales no son iguales, pero la desigualdad es en destrezas no en poder. Para que el desarrollo cognitivo ocurra en el curso de la interacción con un compañero, éste debería ser uno más capaz. La interacción con compañeros más diestros es el medio a través del cual los niños comienzan a usar las herramientas intelectuales de su sociedad.

A partir de estas posiciones, algunos autores (Damon en Rogoff, 1989, pg. 148) plantean que la intersubjetividad puede variar de acuerdo al status de los roles de los compañeros. Puede ser que el involucramiento en el pensamiento de los otros se limite a las situaciones en las cuales los compañeros tratan las ideas y destrezas de cada uno como igualmente importantes. Sin embargo, cuando el status de los compañeros varía

grandemente, como cuando un compañero es un experto o tiene más autoridad que otro, puede operar una intersubjetividad asimétrica con los compañeros involucrados en la toma de decisiones conjunta, pero siendo uno más responsable por tratar de alcanzar el terreno del otro.

Diversas investigaciones (en Rogoff, 1989, pgs.192-193) han encontrado que la guía de un adulto o de un compañero, con un mayor nivel de destrezas o conocimientos, contribuye al aprendizaje de los niños en actividades como el desarrollo del lenguaje, tareas de construcción de objetos y aprendizaje para planificar. También, se ha encontrado que para el aprendizaje de ciertas tareas, tal como aprender a planificar, los niños más pequeños, a diferencia de los mayores, no se benefician en la misma medida de compañeros más diestros como ocurre con los niños mayores. Por otra parte, el desarrollo cognitivo, como resultado de la interacción entre coetáneos, ha sido respaldado también por evidencia empírica. La literatura reporta los efectos positivos de la interacción de niños con diferentes edades al proveer de oportunidades de emulación, mientras la interacción entre coetáneos de igual status permite la comparación y explicación de ideas. A pesar de esto, también se ha encontrado que para otro tipo de tareas, como el desarrollo de habilidades para la planificación y el recuerdo, la interacción con coetáneos es menos efectiva que la interacción con adultos.

¿Cómo ocurre el aprendizaje?

Una vez descritos los aspectos más generales de estas teorías, es pertinente describir, en mayor detalle, los mecanismos que explican el aprendizaje desde estas perspectivas.

El aprendizaje para Vigotsky.

Para Vigotsky, las funciones psicológicas superiores se forman en la actividad práctica e instrumental. Este autor identifica el surgimiento de los procesos mentales superiores en la historia de la humanidad y así como en cada niño, en el acto instrumental, éste permite que el hombre "se domine a sí mismo desde afuera, a través de instrumentos psicológicos" (Alvarez y del Río, en Palacios, Marchesi y Coll, 1991, pg. 96). Los instrumentos psicológicos serían todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar al estímulo actual y utilizar su inteligencia, memoria o atención en una representación de los estímulos; de tal manera que puedan ser operados cuando queremos tener éstos en nuestra mente y no solamente cuando el medio espontáneamente nos los ofrece (ver Alvarez y del Río, en Palacios, Marchesi y Coll, 1991, pg. 97). Pueden entenderse como instrumentos psicológicos, el anillo en un dedo distinto del habitual para suscitar un recuerdo, una moneda y el lenguaje mismo. Así, es a través de la mediación de los instrumentos que surgen los procesos psicológicos superiores. De este modo, los procesos psicológicos naturales se reestructuran con la aparición de los superiores y pasan a ser controlados por ellos: surge una atención consciente y mediada, una memoria consciente y mediada (yo genero los propios estímulos a los que atender), una inteligencia representacional, etc. (ver Alvarez y del Río, en Palacios, Marchesi y Coll, 1991, pg. 96).

Además, la mediación instrumental converge con otro proceso de mediación social que la hace posible y sin el que el hombre no habría desarrollado la representación externa con instrumentos. Vigotsky distingue entre mediación instrumental y mediación social. Sería precisamente la mediación instrumental interpersonal, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. Este proceso de mediación social es el que define el autor ruso en su ley de la doble formación de los procesos psicológicos: "Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal". Esta visión implica, en el desarrollo de cada niño individual, que "el camino de la cosa al niño y de éste a aquélla, pasa a través de otra persona...El camino a través de otra persona es la vía central de desarrollo de la inteligencia práctica" (Vigotsky citado por Alvarez y del Río, en Palacios, Marchesi y Coll, 1991, pg. 97). Este proceso de mediación, gestionado por el adulto u otras personas, permite que el niño disfrute de unas funciones cognitivas *prestadas* por el adulto, que suplementan y construyen poco a poco su mente, que será así, durante bastante tiempo, una mente social que funciona en el exterior y con apoyos instrumentales y sociales externos. Solamente, en la medida que esa mente externa y social va siendo dominada se van construyendo correlatos mentales de los operadores externos, esas funciones superiores se van interiorizando y conformando la mente del niño (Ver Alvarez y del Río, en Palacios, Marchesi y Coll, 1991, pg. 99). Los procesos externos son transformados para crear procesos internos. Como dice Leontiev: "El proceso de interiorización no es la transferencia de una actividad externa a un "plano de conciencia" interno preexistente: es el proceso en el que se forma ese plano de conciencia" (citado por Alvarez y del Río, en Palacios, Marchesi y Coll, 1991, pg. 100).

Presentados los anteriores conceptos, es posible decir que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo son posibles debido a la mediación instrumental y social y al proceso de interiorización mediante los cuales se va estructurando en el individuo la actividad externa. Otro concepto clave que nos permitirá entender mejor las prácticas educativas es el de la *zona de desarrollo próximo*, por ésta, Vigotsky entiende: "la diferencia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o coetáneos más capaces (Laserna, pg. 142). La transmisión de los conocimientos y habilidades, desde los adultos que ya las poseen a las nuevas crías en desarrollo, se produce mediante la interactividad entre el niño y los otros, en la zona de desarrollo próximo. Es con el tiempo que el control de las actividades cambia desde el experto al novato, cuando este último las ha internalizado. A su vez, el proceso de internalización se optimiza cuando los procesos de mediación están más escalonados y dentro de la zona de desarrollo próximo del niño. Wood y otros (Laserna, pg. 143) proponen un modelo para el tutor ideal como alguien que opera en la zona de desarrollo próximo, adaptando su intervención al nivel de habilidad del que aprende. Consciente de este nivel, el tutor interviene de modo tal de no ir más allá de las posibilidades del niño, pero, tampoco, sin dejar de propiciar mayores niveles de aprendizajes y de desarrollo. Woods y otros denominaron *andamiaje* a este proceso tutorial. En esta línea, el propio Vigotsky planteaba: "la instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo" (Alvarez y Del Río, en Palacios, Marchesi y Coll, 1991, pg. 110). El andamiaje pedagógico presenta, según Laserna (pg. 144), cinco características: provee apoyo, funciona como una herramienta,

extiende el rango del trabajador, permite al niño la consecución de una tarea que no hubiese logrado de otra manera, es selectivamente usado cuando se necesita. La finalidad del proceso tutorial es que el aprendiz realice la tarea por sí mismo, internalizando el andamiaje y la actividad.

Algunas aplicaciones de ideas de Vigotsky para un modelo educativo

- El aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y colaborativa que no puede ser enseñada. Es tarea del estudiante construir su entendimiento en su mente. Es durante este proceso que el profesor actúa como facilitador.
- La zona de desarrollo próximo puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante puede ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo.
- Cuando se provea de situaciones apropiadas, debe considerarse que el aprendizaje debería ocurrir en contextos significativos, preferentemente en el contexto en el cual se aplicará el conocimiento.
- Las experiencias fuera de la escuela deberían estar relacionadas con el aprendizaje en la escuela. Fotos, recortes de noticias, e historias personales incorporadas en las actividades de la clase proveen al estudiante de un sentido de unidad entre su comunidad y su aprendizaje.

(Social Constructivism, <http://www.coe.uh.edu/~srmehall/theory/social.html>)

El aprendizaje para Piaget.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget es, particularmente, importante en la comprensión de las tendencias pedagógicas del aprendizaje activo y por descubrimiento. Piaget hipotetizó que los niños nacen con unos patrones comportamentales básicos de adaptación al medio, a los cuales llamo *reflejos*. En el ser humano, estos reflejos son rápidamente reemplazados con esquemas construidos. Estos *esquemas* son organizaciones mentales que el individuo usa para representar el mundo y actuar. La construcción de estos esquemas se logra progresivamente en creciente complejidad durante las distintas fases del desarrollo cognitivo. Para Piaget, esta construcción de la inteligencia y el aprendizaje es, en última instancia, un proceso adaptativo entre el organismo y el medio. Según Piaget, existe adaptación cuando “el organismo se transforma en función del medio, y cuando esta variación tiene por efecto un crecimiento de los intercambios entre el medio y él mismo, favorables a su conservación” (Piaget, 1977, pg.15). Dos procesos intervienen en la adaptación: la asimilación y la acomodación. Estos procesos son usados a través de la vida, mientras la persona crecientemente se adapta al ambiente en maneras más complejas. Asimilación es el proceso de usar o transformar el ambiente de tal manera que pueda encajar en estructuras cognitivas preexistentes. La asimilación de nueva información en las estructuras existentes lleva a una resistencia al cambio, garantizándose así que el desarrollo intelectual sea deliberado y continuo. Acomodación es el proceso de modificación de las estructuras cognitivas para aceptar la nueva información del ambiente. La acomodación de una nueva información, por otra parte, garantiza el cambio y la proyección del entendimiento. Estos procesos de asimilación y acomodación operan simultáneamente para permitir que el niño alcance progresivamente estados superiores de equilibrio. En cada

nivel superior de comprensión, el niño está dotado de patrones de pensamiento más complejos. Así, el desarrollo cognitivo es el resultado del continuo aprendizaje derivado de los esfuerzos del individuo por adaptarse al ambiente, en términos de asimilación y acomodación, con la tendencia al equilibrio como fuerza motora que subyace a la adaptación. Para Piaget, la adaptación es una puesta en equilibrio progresivo entre un mecanismo asimilador y una acomodación complementaria. Mientras, por una parte, el organismo tiende al equilibrio, su relación con el medio le enfrenta a constantes desequilibrios, que exigen su continua y progresiva adaptación o aprendizaje y, en consecuencia, se da su crecimiento cognitivo o mayores posibilidades de aprendizajes más complejos.

Algunas aplicaciones de las ideas de Piaget para un modelo educativo.

- Posiblemente, el rol más importante para los profesores es el de proveer un ambiente en el cual el niño pueda experimentar la investigación espontánea. El salón de clases debería estar lleno de auténticas oportunidades para retar a los estudiantes. Al estudiante debería dársele la libertad para entender y construir significados a su propio paso a través de las experiencias individuales, mientras avanza por su proceso de desarrollo.
- El aprendizaje es un proceso activo en el cual se cometerán errores y se encontrarán soluciones. Estos son importantes para los procesos de asimilación y acomodación en el logro del equilibrio.
- El aprendizaje es un proceso social que debería ocurrir entre grupos cooperativos con interacción entre coetáneos en ambientes tan naturales como sea posible.
(Cognitive Constructivism, <http://www.coe.uh.edu/~srmehall/theory/cognitive.html>)
- Los niños necesitan explorar, manipular, experimentar, preguntar y buscar las respuestas por sí mismos, la actividad es esencial.
- Los profesores deberían ser capaces de evaluar el nivel cognitivo del niño; sus fortalezas y debilidades.
(Piaget, <http://129.7.160.115/inst5931/piaget1.html>)
- Deben generarse situaciones de desequilibrio cognitivo a un nivel de exigencia, ni por debajo ni por encima de las posibilidades dadas, a partir del estado de desarrollo cognitivo del niño que aprende. Es a partir de propiciar estas situaciones de conflicto o de desequilibrio cognitivo que se contribuye a generar nuevos aprendizajes y a promover niveles más complejos de pensamiento.

Anexo 2. Presentaciones realizadas

AUDIENCIA	LUGAR Y FECHA
1. Lic. Cecilia Gallardo de Cano, Ministra de Educación.	Ministerio de Educación. 8 de Octubre/97.
2. Técnicos de la Dirección Nacional de Evaluación e Investigación, Ministerio de Educación.	Ministerio de Educación. 22 de Octubre/97.

3. Estudiantes y catedráticos de la Facultad de Humanidades, Universidad de El Salvador.	Universidad de El Salvador. 29 de Octubre/97.
4. Rectores y Decanos de Instituciones Formadoras de Maestros; Componente de Capacitación, FEPADE.	Hotel Camino Real, Salón Las Arboledas. 4 de Noviembre/97.
5. Coordinadores de Carreras y Catedráticos de Instituciones Formadoras de Maestros; Componente de Capacitación, FEPADE.	Hotel Camino Real, Salón Las Arboledas. 5 de Noviembre/97.
6. Lic. Abigaíl Castro de Pérez, ViceMinistra de Educación.	Ministerio de Educación, 5 de Noviembre/97.
7. Jefaturas y Técnicos del Ministerio de Educación, Dirección General de Educación.	FUSAL, 7 de Noviembre/97.
8. Maestros y maestras en servicio, MiniCongreso: por la formación integral de las y los educadores, INFORP-UES.	Escuela España, 25 de Noviembre/97.
9. Psicólogas/os, 1er. Congreso Nacional de Psicología “Lic. Francisco Armando Torres”.	Hotel El Salvador, 4 y 5 de Diciembre/97
10. Técnicos del Ministerio de Educación, Jornada de preparación Capacitación/98.	Colegio Santa Cecilia, 9 de Diciembre/97.

Estimados/as Lectores/as

El mejoramiento de la calidad de la educación en nuestras escuelas es uno de los retos más grandes y en el que todos/as estamos comprometidos/as, es así como esperamos que la lectura de este documento de trabajo sirva para generar reflexión pedagógica, que se traduzca en un compromiso participativo firme en la transformación de las actuales prácticas educativas.

Solicitamos a ustedes lectores/as que nos hagan llegar sus observaciones, comentarios y sugerencias acerca del contenido de este informe de investigación, estamos interesados/as en que de manera participativa se mejoren las próximas ediciones y se desarrolle todo un movimiento de intercambio, discusión y propuesta pedagógica para beneficio de la sociedad salvadoreña en general y de la niñez en especial.

Remita sus aportes a:

**Fundación Empresarial Para el Desarrollo Educativo (FEPADE) Proyecto Apoyo a la
Reforma Educativa, Gerencia de Investigación Educativa**

Avenida Jerusalem N° 5 Colonia Maquilishuat, San Salvador, El Salvador.

Telefax: (503) 263-9151
P.O. Box 01-580, San Salvador
E-Mail: fepade@sal.gbm.net
E-Mail: fepadepi@sal.gbm.net

Escriba en este espacio:



