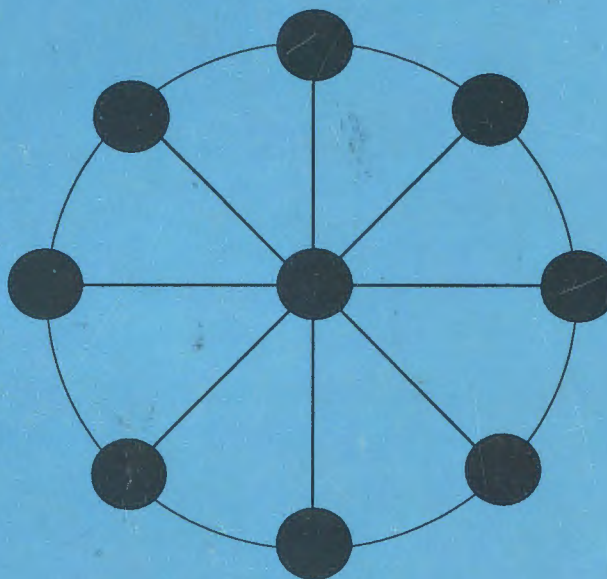


INTERACCIÓN EN EL AULA

2ª edición



Universidad Rafael Landívar
Instituto de Lingüística / **PRODIPMA**
Guatemala, 1992.

Julia Becker Richards
Ernesto Loukota Soler

INTERACCIÓN EN EL AULA

2ª edición

Universidad Rafael Landívar
Instituto de Lingüística / PRODIPMA
Guatemala, 1992.

INTERACCIÓN EN EL AULA

2ª edición

Colección:	Cultura y escuela No. 14
Serie:	Manuales
Directora de colección:	Guillermina Herrera
Editor:	Ernesto Loukota Soler
Autora:	Julia B. Richards
Portada y diagramación:	Ernesto Loukota Soler
Revisión y corrección 2ª ed.:	Amílcar Dávila Lourdes Medina Ingrid Estrada

© Universidad Rafael Landívar. Guatemala, 1992.

Impreso en Guatemala por Llerena,
Tels. 24372 y 512723

ÍNDICE

Presentación	3
Primera parte:	
La dinámica de la clase	6
Los contenidos de la clase:	
Castellano	8
Matemática	10
Estudios sociales y ciencias naturales	12
Lengua y cultura maya	13
Uso de materiales	14
Organización social del aula	15
Segunda parte:	
Estrategias para la enseñanza	21
Dirección y organización de la clase	22
Presentación de la materia	25
Entorno del aprendizaje	28
Autoevaluación	30
Glosario	34
Bibliografía	36

PRESENTACIÓN

La señorita Rosalía es maestra de preprimaria en una escuela del altiplano guatemalteco. Hoy, ella da inicio a un nuevo día de clases. Los niños se reúnen en el patio, saludan a su maestra y entran en fila al aula, en donde se les pide que acomoden las sillas, después de lo cual todos juntos cantan los buenos días.

La primera actividad del día consiste en copiar un ratón que la maestra ha dibujado en la pizarra. Los niños obedecen en silencio las instrucciones de su maestra y, conforme van terminando, empiezan a consultarse entre sí y a bromear, por lo que se les pide guardar silencio. A continuación, repiten en coro, una y otra vez, la palabra "ratón" que se encuentra escrita en la parte inferior del dibujo. Después, la maestra le pide a sus alumnos que copien la palabra ratón veinte veces en sus cuadernos, tratando de hacer cada letra del mismo tamaño.

Llega la hora del recreo, por lo que la señorita Rosalía le ordena a los niños que se formen para recibir su refacción. Acto seguido, los niños se dispersan en el patio para jugar y correr, o simplemente platicar.

Al concluir el recreo, los niños vuelven al aula y la maestra les indica que deben ordenar de nuevo los escritorios. Ya sentados, inician otra lección. La señorita Rosalía dibuja

en la pizarra tres círculos de distintos tamaños, y escribe debajo de cada uno de ellos las palabras "pequeño", "mediano" y "grande". Luego, les pide a sus alumnos que los copien en sus cuadernos.

La maestra les indica a los niños que, conforme vayan terminando, se formen en fila para que ella les califique sus dibujos. Mientras ella califica, los niños desocupados se dedican a platicar. Antes de que los últimos niños entreguen su tarea, la señorita Rosalía se retira de aula, por casi media hora, para asistir a una reunión de maestros, lapso durante el cual los niños se quedan jugando y platicando.

Al volver, la maestra continúa calificando, hasta que se escucha el campanazo de la hora de salida; los niños recogen sus cuadernos, se despiden de la profesora y salen del aula.

Como hemos apreciado, en el anterior ejemplo se presentaron distintos tipos de relaciones o **Interacciones***, entre los alumnos y su maestra, y entre ellos mismos. Ahora, tratemos de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿La **comunicación** entre la maestra y sus alumnos fue la más apropiada?
2. ¿La maestra estará cultivando adecuadamente la creatividad de los niños?
3. ¿Podría ella servirse de otros materiales didácticos que no fueran sólo el pizarrón y el yeso?
4. ¿Se estará aprovechando adecuadamente el tiempo en el aula?

* Vea el glosario (pág. 34) para todos aquellos términos escritos en la misma forma.

5. ¿Podría, la señorita Rosalía, implementar trabajos en grupo para canalizar y fortalecer la cooperación mutua entre los niños?

Verifiquemos las respuestas:

Es probable que, en este caso, la maestra piense que está dando una buena educación escolar a sus alumnos; sin embargo, en el desarrollo de la clase, ella desaprovecha muchos recursos que podría emplear para mejorar la interacción.

En cuanto al aspecto de la comunicación, encontramos que la maestra se encuentra desempeñando el papel de “informadora” en lugar de “formadora”; con esto queremos decir que ella representa el único agente socializador explícito dentro del aula, en tanto que sus alumnos no tienen un rol activo y por ende no se está realizando un verdadero proceso de comunicación ni una interacción constructiva.

De lo anterior se desprende que la maestra está impidiendo inconscientemente una comunicación eficaz, y por lo tanto está dejando de cultivar la creatividad de los niños: ese gran potencial imaginativo que debería ser canalizado a través de dinámicas participativas, juegos, manualidades, etc.

Sin necesidad de incurrir en gastos excesivos, la señorita Rosalía podría —si así lo quisiera—, utilizar otros materiales didácticos además del pizarrón y el yeso. Tales materiales pueden ser objetos propios del lugar en donde se encuentra la escuela, e inclusive, elementos de la misma naturaleza que serían compartidos por los niños en caminatas o paseos fuera del aula.

Por otra parte, si bien la señorita Rosalía le pide a sus alumnos que dibujen un ratón y un círculo, para poner en juego sus destrezas manuales y permitirles que asocien el nombre a la forma, es evidente que estos conocimientos de poco habrán de servirles si no se ejercitan posteriormente en una aplicación práctica.

El empleo del tiempo, en el ejemplo que nos ocupa, también merece algunos comentarios. En primer lugar, es evidente que en la clase de la señorita Rosalía se invierte mucho tiempo útil en actividades poco importantes, tales como pedirles constantemente a los niños formarse en fila para revisarles su aseo personal, para recibir la refacción, para reingresar al aula después del recreo, para que se les califique la tarea, etc.; además, generalmente las clases empiezan con retraso y la maestra se ausenta del aula para cumplir con obligaciones ajenas a las del tiempo estipulado para el período de clase, dejando a los niños solos; sin dejar de mencionar, por supuesto, que en la escuela de nuestro ejemplo, los feriados y celebraciones especiales tienden a prolongarse más allá de lo establecido. Todo esto, sumado al ausentismo de los niños por otras razones, reducen el tiempo hábil de la escuela hasta niveles sumamente críticos.

Para finalizar, debemos ahora destacar dos aspectos muy importantes en el desarrollo de la clase de la señorita Rosalía: las actividades grupales y el reconocimiento de la cultura y la **lengua materna** de los niños. Como se aprecia en el ejemplo, la maestra impide que los niños participen como agentes socializadores de su propia formación escolar y no toma en cuenta la cultura de los niños, ni la forma como ellos han sido educados en sus hogares.

Desde el punto de vista pedagógico, es muy importante que los niños interactúen y además colaboraren

conjuntamente en la solución de problemas y en la elaboración de trabajos, lo cual les permite compartir ideas y enriquecerse mutuamente, favoreciendo el espíritu de grupo y la autoconfianza.

Después de haber señalado, por medio del ejemplo anterior, algunos aspectos importantes de la interacción escolar, le invitamos a que juntos recorramos las páginas de este manual para que conozcamos más a fondo los problemas que, en este sentido, se suscitan en algunas escuelas guatemaltecas, y, asimismo, encontremos soluciones adecuadas a los mismos.

La elaboración de este manual se basó en la investigación realizada en 1990 por la doctora Julia Becker Richards, y su equipo de colaboradores en. Dicha investigación requirió un año de observaciones de la interacción en el aula en siete escuelas, urbanas y rurales, del altiplano de Guatemala.

PRIMERA PARTE

LA DINÁMICA DE LA CLASE

A continuación, revisaremos algunos datos importantes acerca de los resultados de la investigación efectuada por Richards (1990) y sus colaboradores en algunas escuelas, urbanas y rurales, de Comalapa y Patzún. Tales resultados nos darán una idea aproximada de la manera como se llevó a cabo la **interacción** en las escuelas observadas. Esto nos permitirá, en sentido general, establecer comparaciones con nuestros propios sistemas de enseñanza, evaluarlos y, si es necesario, mejorarlos por el bien de los niños y de la comunidad.

LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Según la investigación de Richards (1990), de los 252 períodos de clase observados, 204 involucraron **actividades** tradicionales de **aprendizaje**. En los otros, el maestro no estuvo presente y la clase fue cancelada, o si lo estuvo, el período fue dado como libre para dar lugar a una actividad extra-aula: día de la madre, día deportivo, día del árbol, etc., dando lugar a que las actividades ordinarias se transformaran en eventos festivos

Por otra parte, se determinó que aunque en la mayoría de los períodos el maestro tenía un plan de clase, un 44% de las clases observadas no funcionaron con un plan previsto.

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE

Los observadores determinaron que si bien la mayor parte de los maestros tuvieron uno o más objetivos definidos para sus períodos de clase, en un 32% la clase carecía de objetivos específicos. Asimismo, la mayor parte de los objetivos identificados estaban relacionados con cuestiones de idioma castellano o matemática.

Dentro de los objetivos más sobresalientes, se identificaron los siguientes:

El primero estuvo relacionado con la enseñanza de los sonidos del castellano y su representación ortográfica. Este fue el enfoque casi exclusivo para preprimaria y primer grado. En preprimaria se hizo énfasis en las consonantes y sus ubicación en palabras muy aisladas y, en primer grado, se enfocó la atención en sonidos más complejos.

El segundo objetivo se refirió a la ejecución de operaciones de matemática. Se determinó que en el estudio de la matemática se emplearon muy pocos objetos reales; así también, no se observó la aplicación de estos conocimientos en la solución de problemas prácticos, ni se discutieron ampliamente los conceptos.

Como resultado, el aprendizaje de operaciones matemáticas, fue orientado únicamente a la ejecución de ejercicios con números abstractos, por ejemplo:

$4+3=7$	$65-12=53$	$9 \times 5=45$
---------	------------	-----------------

Con frecuencia, el maestro colocó unos ejemplos en el pizarrón y dio una explicación verbal de cómo llegar a la respuesta correcta. Después escribió una serie de ejercicios y les indica a sus alumnos que los realicen. Con cierta frecuencia, el maestro no ofrece ninguna explicación ni ayuda con ejemplos, para dar como resultado que toda la lección se convierte en un trabajo de escritorio.

En la investigación efectuada por Richards (1990), se determinó también que sólo un 4.2% de los elementos identificados en la actividad del aula, consistían en evaluaciones formales de las actividades de los alumnos, por ejemplo: en algunos casos los niños tuvieron que repetir en frente de la clase una unidad memorizada (las ocho montañas principales de la República, los 25 países del continente americano, etc.); y en otros casos, los alumnos fueron examinados por escrito en operaciones matemáticas. Otras evaluaciones se relacionaban con educación física (una serie de competencias); educación estética (el canto de un canción), idioma español (el reconocimiento de algunas letras),etc.

Los investigadores determinaron que tan sólo el 1.9% de los contenidos de la clase tenía que ver con el aprendizaje del kaqchikel. Este es un dato sumamente preocupante si tomamos en cuenta que cuatro de las siete escuelas en estudio eran del Programa Nacional de Educación Bilingüe, donde el

objetivo principal es el aprendizaje de la **lengua materna** además del castellano.

Los objetivos del estudio del idioma kaqchikel, estuvieron realcionados con la estructura de este idioma –el aprendizaje de sus sonidos y su representación ortográfica–, sin embargo, esto fue únicamente en el contexto de palabras aisladas y, usualmente, se utilizó para facilitar el aprendizaje de los mismos sonidos o de aquellos que se aproximaban a los sonidos del castellano.

LOS CONTENIDOS DE LA CLASE

Como apreciamos anteriormente, en los datos citados, la mayor parte del tiempo en el aula está dedicado a la clase de castellano y de matemática, y se emplea relativamente poco tiempo para cubrir otras áreas, como estudios sociales o ciencias naturales. Vamos, pues, a examinar el comportamiento de cada uno de estos contenidos.

CASTELLANO

Las clases de castellano en los primeros grados hace énfasis, sobre todo, en la **enseñanza** de la lengua misma. Hay gran variación en las clases en cuanto a habilidad de entendimiento del castellano por parte de los alumnos.

La enseñanza del castellano no es impartida en el contexto de estudio de las artes de la lengua. Los niños leen muy poco y casi no escriben. El estudio, generalmente, está enfocado en el conocimiento de la estructura del castellano, en los sonidos del idioma y su representación ortográfica, así como en la metodología del mismo en cuanto a la formación de la pluralidad, la concordancia, etc.

Observemos el siguiente ejemplo, en una escuela de nivel preprimario (no-PRONEBI), con 30 alumnos presentes:

El maestro pasa al pizarrón a dibujar figuras. Los niños las identifican y les dan sus nombres: "papá", "mamá", "hijo". Después, el maestro dibuja otras dos figuras y pregunta "¿quiénes son?". Algunos niños gritan: "esposos".

Durante toda la presentación, el maestro utiliza el kaqchikel además del español, aunque el enfoque se centra más que nada en el uso del idioma español. Los niños actúan y responden con entusiasmo.

Luego de aclarar los nombres de las figuras, el maestro escribe "papá" y "mamá" abajo de las respectivas figuras. El repite los nombres y los niños los dicen en coro varias veces.

Señalando con una regla, el educador dice; "Aquí está papá" y "Aquí está mamá". Después el maestro, dirigiéndose a los alumnos, les pregunta: "¿Está bien?". Y todos los niños responden: "Sí".

El docente dice: "Aquí nacieron dos hijos. Muéstrenme dos." Todos los alumnos de la clase levantan sus manos y muestran dos dedos.

En el ejemplo anterior, hemos observado el desarrollo típico de una clase de castellano de preprimaria, en el que se empieza por ponerle nombre a las personas o a los objetos. En primer grado, al igual que en preprimaria, el objetivo estuvo enfocado en la producción de sonidos silábicos y en el incremento del vocabulario. Los alumnos pasaron mucho tiempo escribiendo planas de sílabas y de palabras; y frecuentemente copiaron de un libro, del pizarrón o practicaron el dictado.

Observemos ahora un ejemplo de la clase de castellano para primer grado en una escuela de PRONEBI, con 41 alumnos presentes:

El maestro reparte los libros "Mi primer libro en español", y los niños buscan la página No. 57, en donde figura un ejercicio de pronunciación de los sonidos: "tr".

Los niños leen sus textos, mientras que el profesor escribe el ejercicio en el pizarrón. Luego, se incita a los niños a pronunciar las palabras. Leen las palabras y las oraciones, con y sin el maestro, varias veces; después, el maestro les indica que las copien en sus cuadernos. Mientras copian los grafemas en sus cuadernos, los alumnos los pronuncian. El profesor camina por los pasillos, revisando el trabajo de los niños. Muchos de ellos se ayudan y se consultan mutuamente.

Luego de un largo rato, el maestro les indica que cierren sus cuadernos y se anuncia un dictado de palabras.

El maestro escribe el complejo /tr/ en el pizarrón y empieza con el dictado. Los niños repiten las palabras mientras las escriben. Después, con la ayuda de los niños, el maestro escribe el dictado en el pizarrón:

cuatro	trapo	tren	trompo
catre	trampa	patria	triste
trigo	trozo		

El trigo es bonito.
Papá tiene un catre.
Mi patria es bonita.
Mamá tiene un trapo.
El niño está triste.

Como pudimos observar en la clase que se describió anteriormente, se muestra una enorme diferencia en el nivel de dificultad con la clase de preprimaria para asignar nombres en español a los objetos. Por otra parte, es notable la falta de comunicación y el uso del español está limitado a la repetición de palabras aisladas.

En el ejemplo que presentaremos a continuación, observaremos que la finalidad de la materia ha sido entendida en el sentido de que los niños incrementen su vocabulario, a medida que avanzan de grado; sin embargo, no varía la manera como estos contenidos se les presentan a los alumnos. Trasladémosnos, entonces, a la clase de idioma castellano de una escuela (PRONEBI) de primer año:

La lección es enfocada hacia el aprendizaje de /t/. El maestro escribe en el pizarrón el conjunto del sonido con la vocal:

tla	tle	tli	tlo	tlu
-----	-----	-----	-----	-----

Primero, el maestro pronuncia los sonidos y después toda la clase los repite en coro. Posteriormente, el maestro pide que las tres primeras filas de alumnos repitan los sonidos.

Luego, el maestro consulta un libro (Mi Primer Libro de Español) y copia algunas palabras del mismo en el pizarrón, hasta formar una lista de diez palabras:

Ati-tlán
A-tle-ta
A-tlas
A-tle-tismo
Tezolu-tlán
Zapoti-tlán
Amati-tlán
Escuin-tla
Chian-tla

Después de escribir las palabras, el maestro las pronuncia y los alumnos las repiten automáticamente. El profesor señala una sílaba y los alumnos la repiten: “tlán, tlán, tlán, tlán, Ati-tlán, Ati-tlán”; y así sucesivamente con las otras palabras restantes. El enfoque se da en la pronunciación. En ningún caso se les explica a los niños el significado de las palabras (“atletismo” de “atlas”, por ejemplo); ni se ubica el lugar (Atitlán, Escuintla, Chiantla, por ejemplo), mucho menos se habla del origen de la mayor parte de esta clase de palabras con su etimología Nahuatl; sin embargo, los alumnos disfrutaban pronunciando estas palabras tan distintas.

Cuando los niños terminan de pronunciar, el maestro les indica que escriban primeramente las sílabas y luego copien las palabras. Este ejercicio los mantiene ocupados bastante tiempo. Cuando todos han terminado, el maestro copia de su libro de consulta el siguiente párrafo:

“Atitlán y Amatitlán son dos lagos. Atitlán se localiza en Sololá. Amatitlán se localiza en Guatemala. Estos lagos son muy visitados por gente de Escuintla, Tejutla, Ayutla, Chiantla y demás pueblos del mundo.”

El maestro primero lee el párrafo y luego los alumnos lo leen con él. A continuación, los alumnos lo leen en coro y el profesor va señalando las palabras. Cuando finaliza esta actividad, el educador les indica que copien el párrafo en sus cuadernos: su tarea consiste en trazar un círculo donde figura la sílaba “tla”.

¿Qué hemos observado en los anteriores ejemplos?

Pues bien, estos ejemplos nos dan una idea del enfoque exclusivo que se le da a la enseñanza de la pronunciación y la ortografía del castellano, en algunas escuelas de Guatemala. Como hemos visto, casi todo el énfasis está puesto en la estructura, pronunciación y escritura de esta lengua; los ejercicios fueron diseñados teniendo como objeto la práctica de estos temas. No se hace énfasis en el significado de las palabras, la comunicación de conocimientos ni en la comprensión de la lectura o en la aplicación de la lección en una composición.

La situación que hemos señalado es mucho más dramática en los grados posteriores, en donde los niños se ven prácticamente incapacitados para escribir composiciones originales, o redactar cartas o telegrama, por ejemplo. La dinámica de la clase se ha reducido a un círculo vicioso en donde el maestro escribe o dicta y los alumnos simplemente copian y repiten, una y otra vez.

MATEMÁTICA

Con base en la investigación de Richards(1990) y colaboradores, se puede afirmar que la enseñanza de matemática en las escuelas bilingües de Guatemala consiste, en su mayor parte, en el aprendizaje de los números y en la ejecución de ejercicios de suma, resta, multiplicación y división; además, con menor frecuencia, existen lecciones acerca de conjuntos, figuras geométricas, etc.

En los dos primeros grados, especialmente en preprimaria, el enfoque se hizo otorgándole mayor importancia al aprendizaje de los números. Frecuentemente, el maestro sólo introdujo los números en forma abstracta, es decir, el enfoque se hace sobre la repetición y la capacidad de escribir, en tanto que se le da menos importancia al significado del concepto. Algunas veces, los maestros hacen uso manipulativo de piedrecitas y granos de maíz para enseñar los números; otros tienen acceso, incluso, a un ábaco.

Veamos ahora un ejemplo de cómo se desarrolla una clase de matemática de preprimaria en una escuela (no-PRONEBI), con 46 alumnos presentes:

El maestro toma un puñado de granos de maíz y, dirigiéndose a sus alumnos, les indica que es tiempo de contar. Por cada grano de maíz que él muestra, los alumnos cuentan "uno", "dos", "tres"... "cien". Seguidamente, el maestro pide que cada niño lo haga con los maicitos propios para contar hasta 100.

Luego, el maestro utiliza el ábaco para contar nuevamente de 1 a 100 y, antes de llegar al último, el educador les indica los números haciendo que ellos mismos utilicen el pizarrón, anotando "1,2,3,4,5... 50" con la participación oral de la clase entera. Luego, los niños atrasados son pasados al frente en donde tienen que contar de 1 a 50. A varios alumnos les es muy difícil llegar hasta 50. Después, el maestro escribe en el pizarrón la plana del cero, y les pide a sus alumnos que la copien.

¿Qué comentarios podemos hacer del ejemplo anterior?

Este ejemplo nos muestra el uso de objetos reales para asegurar el aprendizaje, una estrategia poco usada por los maestros, quienes más que nada, se acercan a la matemática en términos bastante abstractos. Lo que el ejemplo anterior demuestra, es la repetición del contenido en forma oral y escrita. Esta repetición del contenido, en forma individual y en coro, es el foco de la instrucción.

Por otra parte, en segundo, tercero y cuarto grado, el énfasis se hace en las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división. Estos contenidos, generalmente son impartidos en forma abstracta, sin referencia inmediata a objetos concretos. Observemos el siguiente ejemplo de una clase de matemática de segundo grado en una escuela (PRONEBI), con 21 alumnos presentes:

El período se desarrolla fundamentalmente con la enseñanza y la práctica de la resta con dos cantidades, como las siguientes:

$75-45=$	$88-66=$
$65-60=$	$72-50=$
$95-36=$	$39-12=$

Seguidamente, la maestra llama a cada niño para que pase al pizarrón a resolver una resta; los niños copian los resultados conforme se va resolviendo cada operación. El período concluye con un deber para realizar en el hogar, el cual consiste en diez restas.

En el ejemplo anterior podemos constatar lo mencionado anteriormente, en cuanto a que, en este caso, el contenido de la clase es eminentemente abstracto (los niños trabajan con unidades simbólicas), y el reforzamiento del aprendizaje se está dando únicamente a través de la repetición mecánica.

ESTUDIOS SOCIALES Y CIENCIAS NATURALES:

De acuerdo a la investigación de Richards (1990) y colaboradores, el contenido de estas dos materias está basado en hechos o fenómenos concretos y, generalmente, se encontró organizado en forma de unidades; sin embargo, la presentación de los contenidos se ofrece aisladamente y no contó con un soporte de **Información** dado previamente.

Dentro de las unidades del área de Ciencias Naturales, por ejemplo, frecuentemente se presentan contenidos que giran en torno al cuerpo humano, el sentido de la vista, los dientes, la reproducción de las plantas, etc.

La estrategia más frecuentemente observada en la enseñanza de estos contenidos, según los investigadores, incluyen, de manera casi invariable, la memorización de un diagrama con sus respectivos términos científicos y, usualmente, la escritura mecánica de cinco oraciones acerca del tema correspondiente.

El área de Estudios Sociales, por su parte, también se encontró que los contenidos –de geografía e historia– estaban estructurados en forma de unidades separadas; por ejemplo: los países de América y sus ciudades capitales; las montañas, los ríos, los volcanes de Centroamérica y Guatemala, etc. La

dinámica empleada por los maestros incluyó también dictados de contenidos específicos, como la llegada de los españoles, la época colonial, etc.; aunque generalmente estas presentaciones no contaron con una posterior discusión o reflexión.

Observemos ahora un ejemplo de la clase de Estudios Sociales de cuarto grado, en una escuela (PRONEBI):

La maestra, tras consultar el texto, escribe lo siguiente en el pizarrón:

Montañas principales de Guatemala

- 1) Sierra de los Cuchumatanes***
- 2) Sierra de Chamá***
- 3) Sierra de Chuacús***
- 4) Sierra de Lacandón***
- 5) Cordillera Volcánica***
- 6) Cadena Costera***
- 7) Cilaque***
- 8) Montesillo***

Luego, les pide a los alumnos que copien la lista y que la memoricen en sus casas. Al día siguiente, los niños pasan al frente del aula a recitar la lección.

Como pudimos apreciar en el anterior ejemplo, en ningún momento la maestra hizo mención de la ubicación de estas montañas (sobre un mapa), ni tampoco permitió una discusión acerca de la geografía de Guatemala en su conjunto. La dinámica de la clase, lamentablemente fue de nuevo limitada a obligar a los alumnos a memorizar una serie de nombres carentes de sentido.

LENGUA Y CULTURA MAYAS

Como mencionábamos al principio de este manual, la poca importancia que en la actualidad se le da a la lengua y la cultura mayas —como parte de los contenidos de la educación bilingüe—, es realmente alarmante; y lo es más si tomamos en cuenta que la mayoría de estos **programas** deberían darle prioridad a tales temas.

De acuerdo al estudio de Richards (1990), son escasas las ocasiones en que la enseñanza de lo referente a la cultura maya es el tema principal de la lección. Sólo en algunas escuelas de PRONEBI se observan algunas referencias a este respecto.

A continuación presentamos ejemplos de la forma como los maestros introducen temas de la lengua y la cultura mayas en sus clases:

“En una escuela del sistema general, el maestro de preprimaria pidió a sus alumnos que nombraran los colores y los números del uno al diez en kaqchikel, con un pequeño reconocimiento del idioma.

En las escuelas de PRONEBI, el investigador observó que el maestro enfocó el lenguaje kaqchikel, haciendo una distinción entre las consonantes de kaqchikel y de castellano y señalando un ejemplo de variación dialectal (umul, amul, imul, que quiere decir conejo). Otro habló de la concordancia de género y número en castellano y mencionó la falta de este fenómeno gramatical en kaqchikel.

Cuando se mencionaron en forma directa elementos de la cultura maya —en cuarto grado, sobre todo—, se habló de los mayas clásicos, de los dioses de esta cultura, de la época precolombina, de lo tradicional (festividades y celebraciones religiosas). Finalmente se habló de la vida actual de la comunidad y de las características del lugar en donde ellos viven.

Una vez un maestro hizo un comentario que vinculó la clase de matemática a la realidad rural; para ello usó el ejemplo de un comestible. Se indicó a los alumnos que escribieran los numerales en el pizarrón, de igual tamaño que los tamales que acostumbraban a hacer sus madres.”



¿Qué comentarios podemos hacer acerca de lo mencionado hasta el momento?

Pues bien, es necesario reconocer que en la escuela se hace muy poco énfasis sobre el reconocimiento de la cultura maya, ésta simplemente no es parte del objeto de estudio. Aunque a veces, además de los ejemplos citados anteriormente, algunos maestros realizan dictados relacionados con la historia maya; generalmente no se elabora información complementaria ni se les permite a los alumnos hacer comentarios personales acerca de los contenidos. En otras palabras, la cultura de los niños permanece como “invisible” o inexistente, en vez de tomársele en cuenta como un punto de referencia de la materia que se estudia en el aula, y como aliciente para el reforzamiento de su propia **Identidad cultural**.

USO DE MATERIALES

Como sabemos, para poder llevar a cabo sus actividades diarias, los maestros necesitan algunos materiales básicos. Generalmente, en nuestro medio, esta disponibilidad es muy restringida por la falta de recursos económicos adecuados. Los materiales más empleados se reducen en último término al empleo del pizarrón y el yeso. Cuando es posible, los mismos docentes tienden a proporcionar a sus alumnos fotocopias de algún ejercicio, o bien, los marcadores y la cartulina para crear carteles.

Es una realidad que las escuelas del sistema general en Guatemala carecen de muchos recursos materiales. En cuanto a las escuelas de PRONEBI, éstas disponen de varios textos de

las cuatro materias básicas y de idioma maya para los grados de preprimaria, primero y segundo; también cuentan con materiales complementarios como juegos educativos (por ejemplo “loterías”), carteles (de aprestamiento, entre otros), rotafolios, etc.; sin embargo, a pesar de ello, estudios como el de Richards (1990) indican que es poco frecuente el uso que los maestros hacen de los textos.

Debemos destacar que, según las investigaciones, no existe una diferencia significativa entre las escuelas de PRONEBI y las del sistema general en cuanto al uso de materiales publicados, aunque, en general, el uso de los textos es para consulta. Veamos algunos ejemplos:

“Un maestro de preprimaria, en una escuela no-PRONEBI, usó Nacho para copiar un dibujo como modelo. Otro, utilizó la revista Chicos con los mismos propósitos, para su representación en el pizarrón. Un tercer maestro de preprimaria usó Escritura Básica de Daniel Bonilla Aquino, para extraer las palabras claves en el uso de la vocal “o”. Un maestro de segundo grado utilizó el libro de Oscar de León Palacios como referencia para enseñar las figuras geométricas.”

De igual forma, no es sino en algunos casos en los que, según las observaciones, los alumnos utilizan los textos con fines de consulta, como en los siguientes ejemplos:

“En cuarto grado, de una escuela PRONEBI, los alumnos leyeron una lección sobre la llegada de los españoles a Centroamérica y, posteriormente, dieron respuesta a cinco preguntas sobre su contenido. En otra clase de cuarto grado de una escuela de PRONEBI, los alumnos copiaron la ilustración del aparato circulatorio del libro de ciencias naturales. En otro caso, los alumnos consultaron el libro de castellano para buscar ejemplos de abreviaturas.”

¿Qué podemos comentar acerca de lo que acabamos de leer?

Es evidente que el material didáctico más empleado en la escuela es el pizarrón y el yeso. Este hecho viene a confirmar el papel característico del maestro como fuente principal de información y como único agente socializador dentro del aula. El enfoque de la clase casi siempre se encuentra dirigido hacia el pizarrón. Aún cuando el maestro utiliza un texto como base de instrucción, éste suele escribir el nombre de la materia y de los contenidos en el pizarrón, lo cual redundará en una lamentable pérdida de tiempo, porque los alumnos esperan que el maestro termine de poner el material en el pizarrón y luego este último espera que los niños copien todo en sus cuadernos.



ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL AULA

EL AMBIENTE GENERAL

Debido a que el asistir a la escuela representa generalmente una actividad divertida para los alumnos, el ambiente que con más frecuencia se observa en las clases está orientado hacia el trabajo, la participación y el intercambio verbal. Sin embargo, de acuerdo a las investigaciones, este tipo de ambiente se da especialmente en los grados de preprimaria, primero y segundo. Al llegar al cuarto grado, este comportamiento tiende a cambiar, de tal manera que la educación más dinámica ocurre en los grados inferiores.

El ambiente de los grados superiores tiende a ser más estricto, controlado y agotador, y la participación espontánea de los alumnos es casi inexistente.

CONTROL Y DISCIPLINA

Debemos señalar que, en nuestro medio, las clases están “gobernadas” por los maestros, quienes a su vez dan considerable libertad a los educandos. El control del aula, generalmente se mantiene por un consenso entre el docente y sus alumnos.

La conducta de los niños dentro del aula es la expresión de un estado de autodisciplina que forma parte de los valores de su propia cultura; es decir, al niño maya en su hogar se le educa desde muy pequeño para que por sus propios medios y

a través del ejemplo de sus padres, forme su carácter y adquiera determinadas destrezas. La importancia que dentro de su cultura se le da al respeto a los adultos y a la autoridad evita que en la escuela existan problemas serios relacionados con la disciplina. Por otra parte, la atmósfera que genera la actitud de los maestros —quienes tienden a no ser demasiado exigentes en cuanto al silencio, el orden y la disciplina— permite que los niños se manejen dentro de un espacio de libertad.

Los resultados de esta libertad relativa son varios: la misma libertad del niño evita que la atmósfera en el aula sea pesada; los alumnos, generalmente, no demuestran temor hacia los maestros; sin embargo, este estado permisivo, a veces impide que los alumnos utilicen apropiadamente el tiempo.



¿Qué podemos comentar acerca de los anteriores párrafos?

Veamos: aunque a veces los maestros, dirigiéndose a los niños, exclaman “Hagan silencio, por favor” o “Trabajen”, por falta de una adecuada concentración dirigida, los alumnos generalmente tardan mucho tiempo en terminar sus deberes. También suele suceder que cuando el maestro presenta a los niños la instrucciones o explicaciones, no siempre exige la atención debida. Esto da como resultado que no todos los alumnos captan la información ofrecida por su maestro; en consecuencia, se atrasa la enseñanza y también la ejecución de ejercicios y deberes porque muchos alumnos pasan un tiempo considerable sin saber qué hacer o cómo proceder.

COMPORTAMIENTO DE LOS GÉNEROS:

Lo que notamos inmeditamente dentro del aula es la diferencia en el **comportamiento** y en la interacción de los dos sexos. Los estudios antropológicos realizados por Gabriela Núñez y colaboradores (1989) en las comunidades indígenas del altiplano guatemalteco, señalan que en la cultura maya se le da una gran importancia a la dignidad de la mujer, por lo que las familias procuran que desde la infancia las niñas sean más calladas, respetuosas y autocontroladas que los niños.

Esta misma actitud se percibe en el aula. Es común, por ejemplo, que una niña exprese timidez en pasar al pizarrón en hablar ante la clase. A veces, las más pequeñas no se pueden expresar. Este fenómeno es más común en los primeros grados.

Por otra parte, los varones están más dispuestos a realizar interacciones con el maestro y participan más voluntariamente. En el estudio de Richards (1990) se determinó que el volumen de respuestas de los varones es mayor que el de las niñas.

Dentro del aula es poco frecuente encontrar a las niñas sentadas al lado de los varones. Cuando no cuentan con escritorios individuales, las niñas y los varones siempre se ubican separados. En algunas escuelas las aulas están divididas físicamente para que las niñas se ubiquen de un lado y, los varones, de otro. Esta separación se debe a que, generalmente, las niñas no se interrelacionan mucho con los varones.



Las observaciones de los investigadores, también han demostrado que se dedica considerable parte del tiempo del día a la limpieza del aula, la cual es realizada en mayor parte por las niñas, aunque en casi todas las aulas se suele colocar un horario predeterminado por los maestros para la limpieza de la escuela, en donde se indica que dicha actividad es responsabilidad tanto de las mujeres como de los varones.

Por otra parte, es un hecho que las niñas pasan bastante tiempo ayudando en la preparación de la refacción escolar. Esta actividad, como la de la limpieza, refleja el papel tradicional que se le ha otorgado a la mujer en el hogar.

ESTILOS DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS:

Como hemos mencionado anteriormente, el estilo o la manera como los niños participan en la clase es una situación en donde el grupo entero sigue las instrucciones del maestro y, en forma individual, completan planas y ejercicios puestos por él mismo. Este es, pues, un tipo de enseñanza que está enfocada sobre el maestro y su relación directa con los alumnos; tal y como hemos visto antes, las vías de comunicación entre el maestro y los alumnos son limitadas y de tipo formal.

Debido al tamaño de la clase (que algunas veces excede los 60 alumnos) y a la percepción tradicional que el docente tiene del proceso educativo, éste tiende a tratar al grupo como una unidad homogénea. Es decir que el maestro casi nunca expresa abiertamente actitudes positivas o negativas hacia determinados estudiantes, sino que actúan más o menos de la misma forma ante todos los miembros de la clase. Como la clase es vista como una entidad singular, en raras ocasiones se forman grupos pequeños para trabajar. Sin embargo, aunque los maestros no tienden a reunir a los alumnos para hacer trabajos grupales, de acuerdo a las investigaciones, existe relativamente bastante cooperación informal entre los estudiantes. Estos regularmente se consultan entre ellos y, a veces, cuatro o cinco niños se agrupan en forma natural para revisar el trabajo y discutir el procedimiento de la tarea.



LA LENGUA DE LA CLASE:

De acuerdo a la investigaciones, se ha determinado que el castellano es la lengua que se utiliza principalmente en la instrucción y, por lo tanto, adquiere una importancia central en la escuela. El kaqchikel si bien se utiliza en la escuela, su posición es secundaria. Los maestros utilizan el kaqchikel especialmente para aclarar, reforzar o resumir lo que previamente han expuesto en castellano; los niños, por su parte, lo emplean más que nada para conversar con sus compañeros.

En base a observaciones, los investigadores determinaron que el kaqchikel fue más empleado por los maestros de las escuelas de PRONEBI que por los maestros de las escuelas del sistema general.

Observemos, a continuación, un cuadro que revela estos comportamientos:

De acuerdo a la investigación de Richards (1990), el orden en que se sientan los alumnos en el aula no sigue patrones formales, o una división de acuerdo con capacidades o aptitudes, sino que los niños se reúnen según sus preferencias; es decir, por afinidad. Este tipo de agrupación tiende a favorecer la cooperación mutua.

Es importante que tomemos en cuenta que la espontánea agrupación de los alumnos encierra las funciones de ayudar, enseñar, señalar, explicar o aclarar la ejecución de determinadas tareas. Usualmente un ejercicio de matemática, por ejemplo, se transforma en una actividad de cooperación informal cuando los alumnos se ayudan a resolver los problemas dados por el maestro y comparan sus resultados entre sí.

GRADO	IDIOMA	PRONEBI	NO-PRONEBI
Preprimaria	castellano	57.9%	84.3%
	kaqchikel	42.1%	15.7%
Primero	castellano	75.6%	95.3%
	kaqchikel	24.4%	4.7%
Segundo	castellano	85.8%	98.6%
	kaqchikel	12.2%	1.4%
Cuarto	castellano	94.0%	98.8%
	kaqchikel	6.0%	1.7%

Es importante señalar que a pesar de los porcentajes señalados en el cuadro anterior, los investigadores encontraron que los maestros de algunas escuelas hacían un uso más extenso del kaqchikel en sus clases; esto representa un ejemplo de educación bilingüe de transición en cuanto al uso diferencial de los dos idiomas. Sin embargo, es un hecho que el uso pedagógico de los dos idiomas en el aula es poco frecuente.

PEDAGOGÍA EN EL AULA:

En virtud de lo que hemos mencionado hasta aquí, podemos señalar que el orden y la estructura de las dinámicas escolares en las aulas reflejan el estilo de los respectivos maestros que están a su cargo. El ordenamiento de la escuela y el mantenimiento de la misma son un reflejo de las actitudes de los maestros y el director.

Debemos hacer énfasis en que la implementación del **currículum** y las relaciones entre los mismos maestros depende mucho de la iniciativa, los intereses y el nivel de entusiasmo del director. En general, la calidad del funcionamiento de la escuela depende mucho de la manera como éste trabaje.

La manera de impartir las clases varía de escuela en escuela y de un aula a otra. El método usual es que los alumnos copien del pizarrón lo que los maestros apuntan. La característica sobresaliente de esta forma de comunicación entre el maestro y el alumno, es que la interacción verbal entre ellos es mínima. Otra forma común de impartir las clases es que el maestro permanezca en frente del aula mientras imparte la lección, lee de un libro o realice una tarea de dictado. También aquí el

nivel de interacción entre el maestro y el alumno es mínimo. Los niños pocas veces realizan comentarios, a no ser que el maestro lo solicite específicamente.

Las destrezas no-verbales, como la escritura, se verifican cuando los alumnos copian en sus cuadernos. Se pone menos atención a lo que está escrito en los cuadernos de los niños en los momentos en que éstos son llamados para escribir en el pizarrón frente a la clase; como consecuencia de esto, los errores de ortografía y de caligrafía se repiten. Por este motivo, el nivel de aprendizaje de vocabulario llega a un punto de virtual estancamiento.

Como ya mencionamos anteriormente, la interacción entre maestros y alumnos depende mucho del maestro mismo. Generalmente, la interacción verbal está limitada a conjuntos de preguntas y respuestas directas, y, aún así, el patrón es bastante errático.

Para terminar, hemos de insistir en que, a partir de las investigaciones, se observó escasa utilización del idioma kaqchikel, poco empleo de materiales de PRONEBI, interacción insuficiente o defectuosa para la comunicación verbal, pero bastantes tareas escritas de palabras en castellano. Los métodos de instrucción y los materiales didácticos en el aula son deficientes o insuficientes limitados casi exclusivamente al uso del pizarrón y el yeso.

Cabe preguntarnos: ¿en quién recae la responsabilidad de mejorar las condiciones de la interrelación en el aula, tanto de las escuelas del sistema como de las de PRONEBI? Tal vez podríamos anticipar una respuesta tomando conciencia de nuestro verdadero papel como maestros.

Hemos llegado al final de la primera parte de este manual, cuyos contenidos le fueron presentados para que usted evalúe la problemática planteada en torno a la interacción en el aula en algunas escuelas del interior de Guatemala, y la compare con su experiencia particular.

Ahora nos corresponde pasar a una segunda parte, en donde encontrará algunas sugerencias que pueden servirle para perfeccionar su dinámica educativa y mejorar la calidad de la interacción dentro de la escuela.

SEGUNDA PARTE

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA

PROVEA A LOS ALUMNOS DE OPORTUNIDADES PARA PARTICIPAR ACTIVA Y EXITOSAMENTE.

Procure variar las actividades en el aula, de tal forma que los contenidos de las lecciones sean explicados y demostrados dinámicamente en forma variada. Además, evite que los alumnos se conformen con escuchar y obedecer sus instrucciones pasivamente; permítales participar y aliéntelos a hacerlo.



Si usted está acostumbrado a trabajar con su clase como con un grupo homogéneo e indivisible, le aconsejamos fomentar la interacción más flexible. Trabaje con grupos grandes o pequeños, o en forma individual, según sea lo más apropiado para la actividad que está realizando.

Aliente la participación de sus alumnos. Exhórtelos a contribuir al desarrollo de las actividades. Hágales preguntas, de cuando en cuando, para comprobar que han comprendido la lección. Asimismo, solicite la ayuda de los alumnos poco participativos para que sientan que son tomados en cuenta.

Cuando formule preguntas, procure que las respuestas sean complementadas por la opinión o la contribución de otros alumnos; o bien, cuando las respuestas sean insuficientes o incorrectas, explique de nuevo los contenidos. Concédale a los niños el tiempo suficiente para que asimilen la lección, así como para formular sus respuestas, ideas o aportaciones a la clase.

Le sugerimos tomar en cuenta los niveles de dificultad de cada contenido. Observe y evalúe los resultados obtenidos; por ejemplo, si salvo unos pocos estudiantes, todos consiguen entender las explicaciones, tienen éxito en actividades grupales y son capaces de realizar adecuadamente sus tareas individuales, el logro es positivo; si en cambio, muchos alumnos tienen dificultad en sacar adelante sus tareas o no responden a las preguntas, el resultado es negativo, y deberá por lo tanto revisar si el nivel de dificultad es el apropiado. Evite, por supuesto, incurrir en preguntas o actividades demasiado sencillas.

EVALÚE Y RETROALIMENTE EL PROGRESO DE SUS ALUMNOS.

Al principio de cada lección comuníquese a sus alumnos las expectativas que usted tiene de la clase; explíqueles con claridad en qué se basará para evaluarlos y lo que ellos deberán lograr como resultado de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

En lugar de esperar al final, evalúe el desarrollo de sus alumnos al mismo tiempo que ellos participan en las actividades escolares. En lugar de circunscribirse sólo a dejar tareas y a calificar, aproveche toda oportunidad que tenga para verificar si los niños han comprendido la lección o si están desarrollando adecuadamente sus habilidades.

Tomando en cuenta los objetivos que usted ha definido y compartido con sus alumnos, realice preguntas y pídales a determinados estudiantes que muestren los pasos para resolver problemas, ejercicios, etc. Compare el adelanto personal de cada alumno con los objetivos propuestos. Refuerce las respuestas y las actitudes correctas o adecuadas haciendo mención de los logros positivos. Cuando las respuestas o actitudes no llenen las expectativas, vuelva sobre el tema y explique en donde está el error, para luego revolverlo.

Facilite la comprensión de los alumnos cuando éstos no hallan entendido la lección. Cuando un alumno no comprenda, tómese el tiempo suficiente para corregir o clarificar la duda, o permítale participar a otros alumnos para aclararla. Informarle a los estudiantes que están “bien” o “mal”, no es suficiente: cuando la participación de los niños es inadecuada, hágaselos

saber, indíqueles en donde estuvo la falla y propóngales soluciones para mejorar.

Cuando compruebe que, por parte de los alumnos, persiste la incomprensión de algún tema, repita la lección empleando métodos diferentes que les permitan enfocar los contenidos desde otro ángulo.

DIRECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

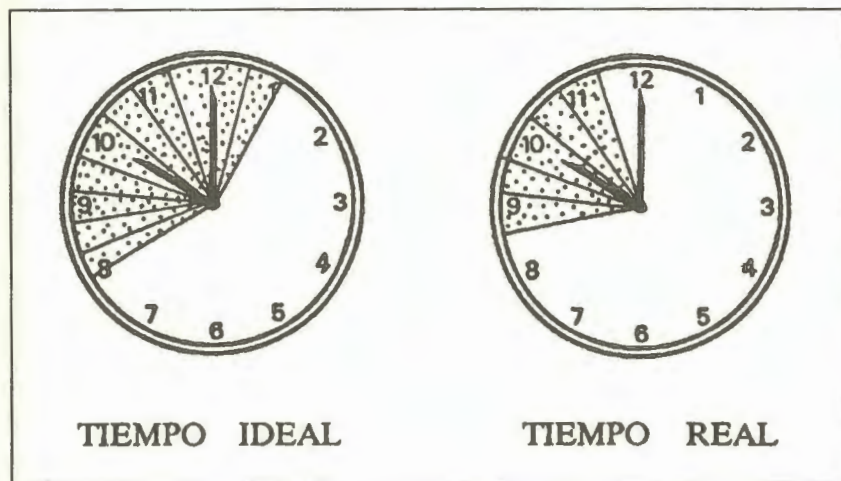
ORGANICE A LOS ALUMNOS Y PREPARE LOS MATERIALES.

Es muy importante que al momento de dar las indicaciones para cualquier actividad del programa, sus alumnos le presten la debida atención. Cerciórese, pues, que los niños se encuentren atentos a sus explicaciones. Comuníqueles con claridad qué actividades o problemas deben ser hechos o resueltos; cuándo, cómo y dónde se realizarán, así como quiénes tienen que estar involucrados en ellas.

Antes de iniciar la clase, haga un recuento del material de que dispone para realizar la actividad. Cerciórese de que el material disponible sea aprovechado. De igual forma, planifique la forma como empleará el espacio físico y el mobiliario del aula; recuerde que no es imprescindible que la atención de los niños esté siempre dirigida hacia el pizarrón; puede, inclusive, hacer uso de otras instalaciones de la escuela, o bien realizar la actividad al aire libre.

APROVECHE AL MÁXIMO EL TIEMPO DISPONIBLE.

En virtud de que el tiempo real que los niños emplean para asistir a la escuela es relativamente breve, procure empezar puntualmente y evite, en la medida de lo posible, retrasos o interrupciones. Si, por ejemplo, necesita hablar con el director o dirigirse a otro maestro, procure hacerlo después del horario de clase, o bien durante el recreo. De igual forma, pídale a sus alumnos que se dediquen de lleno a sus actividades.



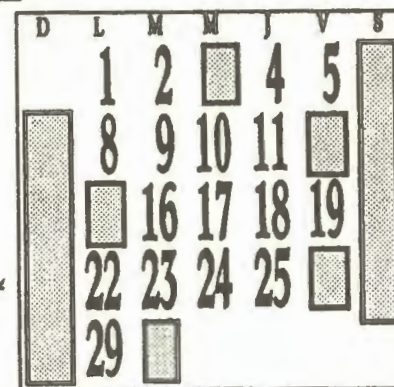
Trate de iniciar la lección sin demoras y lleve a cabo una secuencia adecuada de actividades, de tal manera que, desde el principio, los alumnos cuenten con la suficiente información para seguir sus instrucciones o completar las asignaturas.

Promueva el ambiente de trabajo evitando presentaciones o cuestionamientos innecesarios. Una vez que los estudiantes estén centrados en el tema, procure no interrumpirlos y evite retrasos, discusiones o pausas prolongadas.



TIEMPO IDEAL

TIEMPO REAL

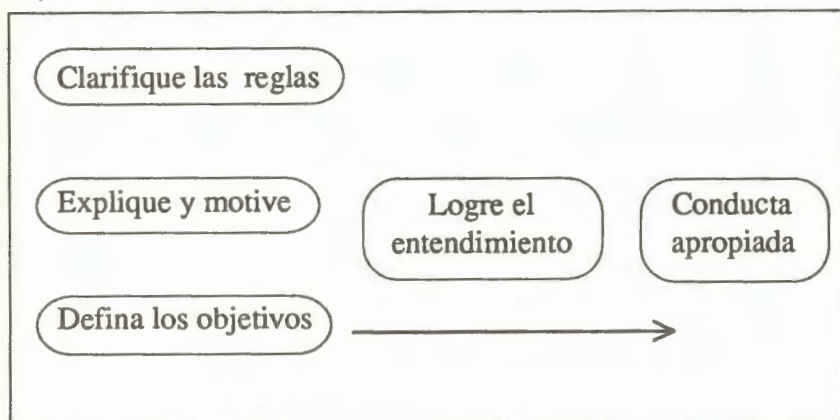


ORIENTE LA CONDUCTA DE LOS ALUMNOS.

Explíquelo a sus alumnos qué es lo que usted espera de su conducta en la clase y de las razones para actuar en tal sentido. Si observa que ellos colaboran con usted, esa es la mejor señal de que ha logrado comunicarse con claridad. Cuando, por el contrario, compruebe que existen muestras de desobediencia, explique nuevamente sus objetivos y aclárelos lo más posible.

Tome en cuenta que las conductas inapropiadas algunas veces no tienen que ver con las expectativas del maestro. Las definiciones de conducta “apropiada” o “inapropiada” varían de acuerdo al contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Las conductas inapropiadas más comunes consisten generalmente en actividades ruidosas, levantarse o salir fuera del aula sin permiso, conversar en voz alta, deshacer los grupos de trabajo, etc.

Mantenga ocupados a sus alumnos y fomente su participación antes de que se manifieste alguna conducta ociosa o inapropiada. En caso de que ésta se dé, identifique a los alumnos que se encuentren haciendo otra cosa además de lo asignado y hágales ver su falta.



Si bien, hemos insistido en que es inconveniente tratar a todos los alumnos de la clase como si fuera un grupo homogéneo e indiferenciado, le sugerimos aplicar algunas reglas en forma equitativa; es decir, no insista en corregir la conducta inapropiada de un alumno, mientras que esté ignorando la misma conducta en otro estudiante. Por otra parte, refuerce las conductas apropiadas por medio de elogios o estímulos agradables de otra índole.

PROMUEVA UN APRENDIZAJE COGNOSCITIVO, AFECTIVO Y PSICOMOTOR.

Empiece siempre sus lecciones con una introducción que dirija la atención de los niños hacia el propósito y los contenidos de la actividad.

Para que sus alumnos logren el “aprendizaje cognoscitivo”, le sugerimos presentar los temas de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo específico a lo general (inducción); o bien, de lo complejo a lo simple, de lo abstracto a lo concreto, de lo general a lo específico (deducción). Coloque el énfasis en hacer comprender al estudiante de qué manera las partes se relacionan con el todo; relacione las ideas específicas con las ideas abstractas (conceptos), principios o reglas.

Facilite el aprendizaje de los contenidos, por medio de los siguientes pasos:

- 1) explique con claridad el tema;
- 2) demuestre la manera correcta de realizar los ejercicios o resolver los problemas; y
- 3) guíe la práctica independiente de cada alumno o grupo.

En cuanto al logro del “aprendizaje afectivo”, le sugerimos implementar actividades que lleven al alumno a:

- 1) examinar sus intereses, actitudes u opiniones personales; y
- 2) relacionar éstos con las opiniones, intereses o actitudes grupales o sociales.

Para evitar la confusión de los alumnos y mantener el seguimiento de su enseñanza, es necesario que usted establezca de antemano prioridades en la presentación de los contenidos, de acuerdo con su importancia. Cree un plan de trabajo que tenga sentido para los niños, para que la presentación de los nuevos se dé en orden de dificultad. Es útil que constate con sus alumnos aquéllos contenidos que les son particularmente difíciles; esto además, fomentará su amistad con ellos.

Explique hasta la saciedad la información y los conceptos de la lección y cerciórese de que sus alumnos han captado la idea o han alcanzado la habilidad. Procure reforzar el aprendizaje manteniendo la comunicación oral y escrita con los niños. Así también, tome muy en cuenta la edad y la habilidad de cada estudiante; como usted sabe, los más pequeños, por ejemplo, necesitan definiciones más cortas y menos complejas que los estudiantes de más edad.

A medida que va introduciendo nuevos conocimientos, actitudes y habilidades en su clase, permita que se desarrolle juicio crítico de los alumnos, a través de la demostración de los pasos para la ejecución de cada tarea. Una estrategia apropiada consiste en hacer que comparen lo aprendido con aspectos de la vida real. Oriente a los niños para que exploren las similitudes y las diferencias entre los conocimientos previamente adquiridos y los nuevos.

PRESENTACIÓN DE LA MATERIA

LA COMUNICACIÓN EFECTIVA

Para introducirnos en este tema, es necesario que revisemos algunas ideas básicas acerca del papel que juega la comunicación en el proceso educativo. En principio, cabe señalar que la educación es un instrumento indispensable para enseñar a las personas a comunicar y aprovechar mejor los intercambios que se establecen entre ellos. Por consiguiente entre comunicación y educación hay una relación recíproca que se enriquece constantemente.

Los integrantes de una comunidad –la comunidad escolar, en nuestro caso– ésta continuamente en comunicación; esta no necesariamente debe ser verbal sino que puede ser, asimismo, visual, gestual, etc. La comunicación tiene distintas funciones, entre las que están: la información, la **socialización**, la motivación, el debate, el diálogo, la educación, la promoción cultural y el esparcimiento.

Desde hace muchos años en Guatemala las políticas educativas han adolecido de fallas relacionadas con el aspecto comunicación.

El sistema de educación bilingüe, por ejemplo, aunque ha dado mejores frutos que el sistema general, ha sido basado con frecuencia en esquemas rígidos y desarticulados de la realidad sociocultural del niño, y se ha opuesto al sistema de educación comunicativa eficaz que está al servicio de estas necesidades.

Más que una función memorística, a la escuela le corresponde la función de enseñar e integrar, estructurar y analizar conocimientos y datos experimentales, y comprende los lenguajes que explican e interpretan el mundo.

Desde este punto de vista, podemos afirmar que el papel del maestro consiste, esencialmente, en transmitir signos y trabajar con ellos. Aunque enseña a todo el mundo el lenguaje verbal, la escuela tiende a descuidar, entre otros aspectos, los demás modos de comunicación corporal, gráfica e icónica.

La educación escolar es un instrumento indispensable para enseñar a las personas a comunicar y aprovechar mejor los intercambios que se establecen entre ellos.

La experiencia y el lenguaje son, pues, condiciones previas de todo acto de comunicación. *La función de la escuela es ayudar a construir el sentido y no a imponerlo.* Este es el único modo de suscitar la responsabilidad, la tolerancia, el sentido social, el disfrute de las actividades creativas y el placer de comunicar.

La función del sistema de comunicación es esencialmente poner en orden los conocimientos transmitidos en todas las direcciones por las redes de comunicación, remitiendo efectivamente a un sistema de valores, a unos métodos de enseñar a escoger lo esencial, en una palabra, enseñar a aprender. Se trata de que la escuela conciba nuevas estrategias de aprendizaje a propósito de la experiencia práctica adquirida ya en otros puntos.

Como usted sabe, el aprendizaje propiamente dicho, por los alumnos y estudiantes de todos los niveles, debe convertirse

en una experiencia de comunicación, en una experiencia de relaciones humanas, de diálogo, de asociación y participación. Debe ser un modo de eliminar obstáculos entre los individuos y los grupos, ya que la educación y la comunicación implican intercambio e interacción social por medio de símbolos.

Veamos qué sucedería si aplicáramos los elementos típicos del proceso de la comunicación a la educación escolar. Tendríamos como resultado un esquema parecido al que se propone a continuación:

ESCUELA	→	LECCIÓN	→	MAESTRO	→	ALUMNO	→	COMUNIDAD
Fuente de información		Mensaje		Transmisor		Receptor		Destino

Como vemos, en nuestro esquema aparece la escuela (toda la escuela) como fuente de información, entendida ésta como aquél conjunto de datos y de experiencias que le deben ser comunicados a los niños para que ellos manejen su realidad. Estos contenidos están englobados —en su mayor parte— en las horas de clase (por lo que el aprovechamiento del tiempo real, por parte del maestro, es sumamente valioso para lograr el mejor desarrollo escolar de los alumnos).

Siguiendo nuestro esquema, encontramos que el maestro juega el papel de “transmisor”, pero no sólo de información teórica o conceptual, sino también de actitudes, de comportamientos, de valores. *El maestro no sólo transmite conocimientos, se transmite todo él (o ella) a través de sus ademanes y sus gestos, a través de su forma de hablar y, sobre todo, en la manera en que trata a sus alumnos:*

permitiendo su crecimiento personal, respetando su propios valores, promoviendo la aceptación de sí mismos y de su autovaloración.

La “señal” se refiere, en este caso particular, a todos aquellos recursos que el maestro emplea para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Y esta es la palabra clave: “facilitar”. El maestro no debe simplemente conformarse con llenar un rígido programa de trabajo (que muchas veces ni siquiera se llena), sino que debe esforzarse por hacer de “facilitador” del aprendizaje de sus alumnos; esto quiere decir que debe concebir sus clases de tal forma que motive a los niños a aprender por sí mismos, despertando en ellos su curiosidad natural y su sentido lúdico (o de diversión) del trabajo, sin que esa actitud afecte en lo más mínimo la comunicación; por el contrario, la enriquece.

El maestro juega el papel de "transmisor", pero no sólo de información teórica, sino también de actitudes, comportamientos y valores. El maestro se proyecta a sí mismo como un modelo para ser imitado.

En cuanto al “receptor”, mencionado en nuestro esquema, debemos señalar que si el maestro o maestra persiguen lograr una comunicación eficaz con sus alumnos, deben pensar en ellos cuando preparen materiales didácticos, dinámicas o simplemente los contenidos de la lección del día. ¿Qué queremos decir con esto?

Queremos decir que debemos tener muy claro el perfil de nuestros alumnos antes de dirigirnos a ellos por cualquier medio, y todo lo que hagamos en este sentido, deberá ir orientado hacia los alumnos, tomando en cuenta las

características de su cultura, sus alcances, inquietudes, deseos y limitaciones.

Finalmente nos toca mencionar lo que se relaciona con el “punto de destino” incluido en nuestro esquema. Tanto el maestro como los niños pertenecen a una comunidad, comparten una cultura y un entorno ecológico. La educación de la escuela no puede ni debe quedar encasillada en las cuatro paredes de un edificio. Es menester que la actividad de los maestros y de toda la escuela se oriente a comunicar al niño aquellos conocimientos útiles –que le sirvan en su vida diaria– y a facilitar en él aquellos aprendizajes que vayan dirigidos a fomentar su desarrollo integral como individuo y como parte vital de una comunidad humana: los contenidos de la educación escolar tienen un impacto directo en la sociedad.

La función de la escuela es ayudar a construir el sentido y no a imponerlo. Éste es el único modo de suscitar la responsabilidad, la tolerancia, el sentido social, el disfrute de las actividades creativas y el placer de comunicar.

Ahora bien, no podemos olvidar que todo proceso comunicativo se da en dos direcciones: transmisor-receptor y receptor-transmisor. Nuestro esquema no es la excepción; sin embargo, debemos estar claros que para lograr una adecuada comunicación en la escuela, es necesario comprobar que nuestro destinatario –en este caso, los niños– efectivamente han captado nuestro mensaje. Esto lo podemos verificar al descubrir que los niños participan más activamente en su propia formación y se muestran interesados en poner en práctica sus conocimientos, dentro del hogar y de la misma comunidad.

Luego de haber aclarado estos puntos, le invitamos a leer las siguientes sugerencias referentes a la comunicación.

UTILICE HERRAMIENTAS ADECUADAS DE COMUNICACIÓN.

Vigile sus propias exposiciones en clase, de manera que no cometa errores significativos. Entendemos por error significativo, aquél que afecta la comprensión de los alumnos y que, generalmente, es producto de la distorsión de los hechos o de la información que se presenta a los niños. Si descubre que ha cometido un error, procure enmendarlo cuanto antes.

Verifique constantemente que los estudiantes comprendan las explicaciones. Cerciórese de que el lenguaje y el vocabulario empleado por usted es entendido por todos. De nuevo, insistimos en que debe explicar con claridad los pasos a seguir en la lección, identifique las áreas potencialmente dificultosas y refuércelas.

Resuma y enfatice los puntos más importantes de los contenidos de la lección. Recuerde que no sólo es importante lo que dice sino cómo lo dice; procure, por lo tanto, emplear apropiados ademanes e inflexiones de voz. Evite el uso de términos indefinidos, vagos o incorrectos en sus interacciones verbales con los alumnos.

Más que una función memorística, a la escuela le corresponde la función de enseñar e integrar, estructurar y analizar conocimientos y datos experimentales, y comprender lenguajes que explican e interpretan el mundo.

Es un hecho que usted representa un modelo para sus alumnos, por lo tanto, emplee lo más adecuadamente la gramática y la pronunciación del idioma en que se está comunicando con los niños. Como usted sabe, los errores en que incurrimos más frecuentemente al emplear el castellano son:

- 1) la incorrecta concordancia entre sujeto y verbo, en género y número;
- 2) el mal uso de los tiempos verbales; y
- 3) el empleo incorrecto de los pronombres.

Por otra parte, al hacer uso de las lenguas mayas podemos caer en el error de utilizar préstamos innecesarios del castellano o bien emular la sintaxis de este idioma, lo cual es incorrecto.

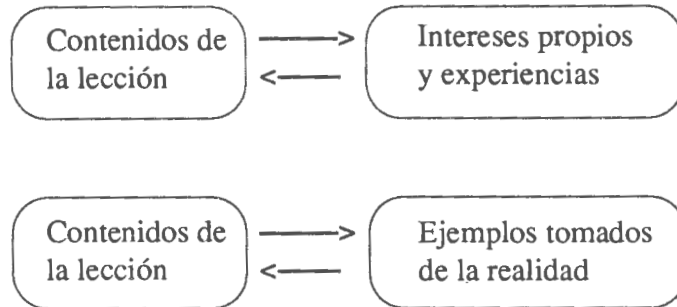
En cuanto a la comunicación escrita, debe observar el mismo cuidado que con la comunicación oral. Si escribe en el pizarrón o prepara algún material escrito para los alumnos, sea cuidadoso en la ortografía de las palabras y en las estructuras de las oraciones, así como en la presentación del material: éste debe ser legible, de lo contrario no estará cumpliendo su función.

ENTORNO DEL APRENDIZAJE

UTILICE ESTRATEGIAS PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE.

Una de las estrategias motivacionales más apropiadas, que usted puede utilizar, consiste en permitir que los alumnos relacionen los contenidos de la lección con sus propios intereses

y experiencias. Otra estrategia útil es la de emplear casos o ejemplos reales para reforzar la asimilación de los conocimientos y habilidades más importantes. Reconozca y apoye los esfuerzos que los alumnos hacen por aprender. Finalmente, propóngales retos que puedan alcanzar, para que ellos mismos pongan a prueba sus alcances y logros.



MANTENGA UN AMBIENTE OPTIMISTA EN EL AULA.

Para lograr esto, evite todo el tiempo los comentarios sarcásticos y la crítica negativa. Jamás haga comentarios en el aula acerca de la peculiar personalidad de determinados alumnos. Establezca, por el contrario, un clima de cortesía y respeto. Escuche y responda a las preguntas de los alumnos; y promueva la comunicación, permitiendo que los niños se escuchen unos a otros en las interacciones de la clase.

Apoye a los estudiantes que trabajan con lentitud o que tienen problemas: motívelos a participar, sea paciente con ellos y pondere positivamente sus esfuerzos de aprendizaje. Establezca

y mantenga una actitud positiva con toda la clase: promueva un clima de cooperación. Dicho clima puede lograrlo a través de determinadas actitudes, por ejemplo: procure llamar a los alumnos por su nombre, efectúe contactos visuales cuando les hable, sonría, utilice un adecuado tono de voz, etc.

Recuerde:

Evite los comentarios sarcásticos y la crítica negativa.

Establezca un clima de cortesía, respeto y cooperación.

Hemos llegado al final de la segunda parte de este manual. Esperamos que los consejos y sugerencias que usted ha leído en las anteriores páginas le sean de utilidad para reforzar y/o perfeccionar la interacción y la comunicación en el aula.

A continuación, usted encontrará un cuestionario que le permitirá evaluarse a sí mismo en torno a la interacción que desarrolla en su actividad docente. Esperamos que con ello, usted pueda darse una idea aproximada de sus alcances en este campo.

AUTOEVALUACIÓN

INSTRUCCIONES:

Responda a las siguientes preguntas escogiendo una de las tres opciones que a continuación se le presentan (escriba la letra correspondiente en el espacio en blanco):

A. NUNCA

B. ALGUNAS VECES

C. SIEMPRE

Al finalizar, sume el número de respuestas en cada casilla y consulte la escala que se encuentra al final del cuestionario.

1. ¿Da a sus alumnos oportunidad para participar activamente en la clase?

2. ¿Varía frecuentemente las actividades?

3. ¿Suele formar grupos de trabajo?

4. ¿Solicita la participación de los alumnos?

5. ¿Toma en cuenta los comentarios y los aportes de los alumnos?

6. ¿Implementa la enseñanza a un nivel apropiado de dificultad?

7. ¿Evalúa y motiva el progreso de los estudiantes?

8. ¿Comparte sus expectativas con la clase?

9. ¿Solicita respuestas o demostraciones a los alumnos aventajados para apoyar el aprendizaje de los demás?

10. ¿Refuerza las respuestas y las actitudes adecuadas?

11. ¿Corrige y explica los errores y las faltas?

12. ¿Varía de método para reforzar la lección?

13. ¿Asegura la atención de los estudiantes?

14. ¿Aprovecha al máximo el espacio físico del aula y los materiales didácticos disponibles?

15. ¿Ofrece indicaciones claras a los alumnos acerca de los procedimientos que piensa emplear?

16. ¿Aprovecha al máximo el tiempo efectivo disponible para la clase?

17. ¿Empieza puntualmente y evita las interrupciones?

18. ¿Implementa una adecuada secuencia de actividades?

19. ¿Desarrolla ordenadamente los temas de la clase?

20. ¿Emplea técnicas para evitar la conducta ociosa de los alumnos?

21. ¿Corrige a tiempo las conductas negativas?

22. ¿Elogia el buen comportamiento y las conductas constructivas?

23. ¿Introduce adecuadamente los temas de estudio?

24. ¿Presenta los contenidos en una secuencia ordenada?

25. ¿Brinda a los alumnos suficiente explicación de los conceptos empleados?

26. ¿Fomenta el sentido analítico y crítico de los alumnos?

27. ¿Evita cometer errores que causen confusión en los estudiantes?

28. ¿Resume y enfatiza los puntos medulares de la lección?

29. ¿Utiliza un vocabulario adecuado y demuestra dominio de la lengua?

30. ¿Se comunica hábilmente por escrito?

31. ¿Relaciona los contenidos de la lección con las experiencias y los intereses de los alumnos?

32. ¿Apoya los esfuerzos de aprendizaje de los estudiantes?

33. ¿Evita el sarcasmo y la crítica negativa dentro del aula?

34. ¿Establece un clima de cortesía y de respeto?

35. ¿Ayuda a los estudiantes que tienen problemas?

36. ¿Establece y fomenta un clima de cooperación dentro del aula?

Haga el recuento de sus respuestas y coloque el número correspondiente en las siguientes casillas:

A. NUNCA _____

B. ALGUNAS VECES _____

C. SIEMPRE _____

Sugerencias para la interpretación:

Si usted obtuvo la nota más alta en la casilla “A”, debe transformar, seriamente y a profundidad, sus técnicas educativas. Le sugerimos, en principio, volver a leer este manual y reflexionar en los ejemplos y consejos que se le presentan.

Si la nota más alta correspondió a la casilla “B”, usted se encuentra en la posibilidad de mejorar la calidad de su actividad docente. Sin duda, sabe lo que debe hacer, pero aún le falta un poco más de dedicación y **disciplina** para que estos conocimientos y actitudes se manifiesten de manera constante. Le sugerimos releer este manual y reforzar aquellos aspectos que aún no domine plenamente.

Si obtuvo la nota más alta en la casilla “C”, significa que usted señala tener dominio de los procedimientos, las actitudes y las técnicas más adecuadas para lograr una constructiva interacción en el aula. Le sugerimos compartir estas experiencias con otros maestros.

GLOSARIO

ABSTRACTO: Significa alguna cualidad con exclusión del sujeto.

ACTIVIDAD: Conjunto de operaciones propias de una persona o entidad.

ACTO COMUNICATIVO: Situación concreta de interacción a través del lenguaje en un momento dado, en un lugar específico y para cumplir determinada intención comunicativa.

APRENDIZAJE: Adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o la experiencia.

COMPORTAMIENTO: Conducta, manera de portarse.

CONTROL: Dominio, mando, preponderancia.

COMUNICACIÓN: Correspondencia entre dos o más personas. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.

CURRÍCULO: Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

DIDÁCTICA: Perteneciente o relativo a la enseñanza; propio, adecuado para enseñar o instituir. Arte de enseñar.

DISCIPLINA: Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral.

ENSEÑANZA: Instituir, adoctrinar, amaestrar con reglas o preceptos.

ESTÍMULO: Incitamiento para obrar o funcionar.

ESTRATEGIA: Arte para dirigir un asunto.

FORMACIÓN: Es el conjunto de aptitudes, actitudes y habilidades físicas y morales que la persona adquiere durante su desarrollo.

IDENTIDAD CULTURAL: Siendo cada cultura única en su caracterización, sus individuos tienen conciencia de ser diferentes de otros pueblos. Esta percepción de diferencia se basa en las características profundas y originales de cada cultura, que determinan la "identidad" del grupo y, en parte, también del individuo.

INFORMACIÓN: Comunicación o adquisición de conocimientos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada.

INTERACCIÓN: Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc.

LENGUA MATERNA: Llamada también primera lengua. Es la lengua adquirida durante los primeros años de vida y que se constituye en el instrumento de pensamiento y comunicación del hablante.

NORMA SOCIAL: Variedad aceptada como modelo por los miembros de un estrato o sector determinado.

PEDAGOGÍA: Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza. En general, enseñar y educar por medio de doctrina y ejemplos.

PROGRAMA: Previa declaración de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión. Sistema o distribución de las materias de un curso o asignatura que forman y publican los profesores encargados de explicarlas.

SOCIALIZACIÓN: Es el proceso por el cual el niño aprende a relacionarse con los demás seres y con el medio natural que lo rodea. A través de este proceso, se incorpora como miembro activo del grupo (pues, entre otras cosas, va aprendiendo lo que debe o no debe hacer) y se vuelve capaz de comunicarse a través de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Amondio, E. (1988).

Cultura.

Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Charoon, R. (1990).

"Apprendre á Apprendre"

Québec: **Vie Pedagogique**, No. 68.

Hakut, K. and Laurif (1990).

Sinthesis of Research on Bilingual Education

USA: Educational Leadership.

Richards, J. (1989).

Interacción en el aula

Guatemala: Universidad Rafael Landívar
(mimeografiado).

Stulac, J. et al. (1982).

**Assesments of Performance in Teaching;
Observation Instrument.**

USA. (Mimeografiado).

Yamamoto, K. (1969).

"Many Faces of Teaching".

Teaching Essays and Readings.

Boston: Miffling and Co.

Zúñiga, M. (1988).

Educación Bilingüe

Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.



La elaboración e impresión de este manual han sido posibles gracias al apoyo financiero del gobierno de los Estados Unidos de América, a través de la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID).

