



El aula multigrado: espacio para la construcción de aprendizajes

Msc. Ligia María Angulo Hernández
Msc. Yadira Cerdas Rivera
Msc. Sandra Ovares Barquero

Resumen

Los resultados de la investigación que se detallan, corresponden a un estudio de casos múltiples realizado con dos maestras y un maestro que laboran en escuelas unidocentes ubicadas en la zona pacífica, la zona atlántica y la zona central del país.

Este estudio analiza las formas de interacción verbales y no verbales que utiliza el docente rural y el cómo esa interacción favorece o no el aprendizaje de los estudiantes. En la investigación se evidenciaron temáticas como; la posibilidad de aprender juntos en el aula multigrado, el aprendizaje por proyectos, el discurso pedagógico, el silencio ¿requisito necesario para aprender?, el regaño o el grito: ¿mecanismo de defensa del docente?, las interacciones invisibilizadas en el aula multigrado.

Palabras claves

Educación rural; Interacción: verbal y no verbal ;Aprendizaje cooperativo ;Trabajo invisibilizado; Discurso pedagógico

1. Objetivo general

El estudio tiene como objetivo general analizar las formas de interacciones empleados por docentes y estudiantes en el desarrollo de actividades cotidianas en el aula escolar rural.

Los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

1.1 Observar los tipos de interacción que establece el docente en el aula escolar rural.

1.2 Determinar cómo la interacción que establece el docente favorece o no los ambientes propicios para el aprendizaje.

1.3 Aportar lineamientos generales para el proceso de la adecuación del curriculum nacional a las necesidades del contexto rural.

2. Metodología

La investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, específicamente desde la perspectiva fenomenológica, dado que pretende estudiar la realidad en su contexto natural tal y como acontece (Rodríguez, G., Gil, J., García, E. 1996), para interpretar, posteriormente, los significados que los participantes definan.

Según Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996), los estudios fenomenológicos buscan conocer los significados que los individuos dan a su experiencia; lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. Esta perspectiva de investigación intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando las situaciones que se presentan en el contexto en estudio y da relevancia a lo individual y a la experiencia subjetiva.

Los estudios fenomenológicos toman en cuenta lo cotidiano como la experiencia no conceptualizada para darle explicación a lo que acontece en la vida cotidiana y no quedarnos únicamente con comparaciones numérica de lo que acontece.

El diseño de la investigación se basa un el estudio de casos múltiples, definido por Stake (1998) como el “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Se analizaron tres estudios de casos, dado que interesa realizar un proceso de indagación detallado, comprensivo y sistemático (Rodríguez, G., Gil, J., García, E. 1996) de las interacciones que establece la o el docente rural. Apuntan que el estudio de casos múltiples permite el logro de evidencias convincentes y da como resultado un estudio detallado desde la base del marco teórico que analiza la realidad y las interrogantes a las que se desea dar respuesta, lo que permite señalar los escenarios reales que se constituyen en las fuentes de información.

Los tres casos analizados poseen características particulares en cuanto a su zona geográfica, situación económica y sociocultural. Las escuelas son de tipo unidocente y se ubican en la costa pacífica, atlántica y la zona montañosa de nuestro país

Para el logro de lo expuesto anteriormente, se seleccionaron los siguientes sujetos participantes, a los cuales se les asignó un seudónimo relacionado con las características del paisaje donde se encuentra ubicada la escuela.

a. Maestra Costa: labora en la costa pacífica en una escuela unidocente. Esta maestra vive en la casa construida para el maestro dentro de la institución. El lugar de procedencia es la provincia de Puntarenas y tiene puesto laboral en propiedad, con una experiencia profesional de 14 años. La escuela no cuenta con un maestro asistente.

b. Maestro Caribe, quien labora en una escuela unidocente y tiene 30 años de experiencia laboral. El lugar de procedencia de este maestro es Puntarenas, cuenta con puesto en propietario. Atiende los niveles de primer ciclo y el centro educativo tiene una maestra asistente que trabaja con el segundo ciclo.

El maestro Caribe vive en la casa que se ha construido para este fin. Se debe aclarar que la maestra asistente de esta escuela no fue considerada para esta investigación, por no tomarse en cuenta esta modalidad.

c. Maestra Montaña, quien labora para una institución de categoría unidocente y tiene tres años de experiencia docente. El lugar de procedencia de esta docente es Heredia. Su puesto es interino. Esta docente vive en la comunidad donde está ubicada la escuela.

La selección de las tres escuelas y sus docentes se hizo a conveniencia, dado que son docentes que han participado en diferentes actividades de investigación, académicas y con las que existía un contacto previo, además de la disposición que mostraron para participar en el estudio.

Durante los meses de setiembre, octubre y noviembre del período lectivo 2003, se dio a conocer la investigación a cada uno de los supervisores de las escuelas participantes para tener un primer acercamiento con docentes colaboradores, con los grupos de niños que atienden y con la comunidad donde esta inmersa la institución.

En un segundo momento, se realizó la programación de las visitas a las escuelas. Se distribuyó en 6 días las visitas para cada una de las escuelas, en semanas continuas los días martes, miércoles y jueves, con un horario lectivo de 7:00 a.m a 1:30 p.m.

En estas dos semanas, se realizaron las observaciones no participantes; el instrumento para realizar estas observaciones fue validado por expertos. Este instrumento de observación contenía un listado de conductas verbales y no verbales; entre las conductas verbales se describen las siguientes: elogia o estimula, acepta sentimientos, utiliza ideas de alumnos y alumnas, usa el conocimiento previo, formula preguntas, da la lección, da instrucciones, justifica la autoridad, expresa frases inconclusas, usa muletillas, usa expresiones afectivas, lenguaje asertivo, promueve la reflexión y motiva el aprendizaje.

En la segunda, se detallan las conductas no verbales, entre ellas: posiciones del cuerpo, expresiones faciales, gestos, voz (tono, volumen, sonrisas), expresión de enojo o desaprobación.

La tercera parte detalla expresiones del docente fuera del aula, tales como: expresiones faciales, voz, sonrisa, gestos, temas de conversación, considerando el contexto donde estas se realizan.

Este instrumento se complementó con las notas en el diario de campo, otro recurso para recolectar información fue la utilización de videocámara que registraba diferentes momentos del desarrollo de las lecciones.

Además, se aplicaron dos cuestionarios a los niños y niñas: a) Uno en el que se presentan dos frases incompletas: "Mi maestra casi siempre usa la palabra..." "Mi

maestra casi siempre usa este gesto...” Este instrumento contenía un espacio para que los niños y las niñas dibujaran a su maestra o maestro.

El segundo cuestionario contiene preguntas abiertas para los niños y niñas. El propósito es conocer la percepción que tienen sobre aspectos relacionados con las interacciones verbales y no verbales de la maestra o el maestro con el grupo.

Entre las preguntas abiertas que contiene dicho instrumento, se pueden citar ¿qué hace la maestra o el maestro cuando está contento o contenta?, ¿qué hace la maestra o el maestro cuando está triste?, ¿qué hace la maestra o el maestro cuando está enojado o enojada? y otras. Estas respuestas fueron sistematizadas y aportaron evidencias a la investigación.

La entrevista a profundidad hecha a las y los docentes, se triangula con el análisis de los vídeos, las observaciones realizadas durante el desarrollo de la lección, las anotaciones y socialización de las observadoras en el diario de campo y las respuestas brindadas por los niños y las niñas en el cuestionario.

Los instrumentos seleccionados permitieron recoger datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor, S.J. y Bogdan, R. 1996); estas son técnicas que favorecen la evidencia de lo que sucede en el aula (la observación y la grabación de vídeo); ayudan a conocer, comprender y profundizar en lo observado, además brindan la perspectiva de los participantes en la investigación (los cuestionarios, los documentos y material bibliográfico), así como el aporte de las perspectivas de las investigadora en el estudio (diario de campo).

La combinación de las técnicas e instrumentos aplicados permitieron lograr un alto grado de veracidad, objetividad y confiabilidad de los hallazgos.

3. Marco de referencia teórico

- Concepto de interacción

El concepto de interacción se define como una forma de comunicación en el que el docente intercambia significados y creencias a través del lenguaje verbal y no

verbal. En el caso del no verbal, se observan gestos y actitudes que se reflejan en su rostro o cuerpo, con las y los alumnos en el salón de clase.

Desde hace varias décadas, ha existido interés por esta temática. Los estudios pioneros (Flanders, 1977; Landsheere, 1983; Medina, 1989) revelaron datos importantes en relación con la interacción verbal y no verbal que aún tienen vigencia. Un ejemplo de ello son los estudios de Galton (1980) y los de Bennett en 1984, que determinaron que alrededor del 80% del tiempo de la clase en las escuelas primarias, se utiliza en hablar, entre el o la docente y su estudiante, distribuido en el 50% de forma individual, el 15% durante toda la clase, el 7% en pequeños grupos. En algunos momentos, el maestro o la maestra ignora cuando el niño o la niña levanta la mano y, en otras ocasiones, se le da participación a unos y a otros no.

Autores como Flanders y Stenhouse (citado por Zúñiga, 2002), destacaron la importancia de analizar las interacciones como estrategia de desarrollo personal e investigación sistemática en el aula, pues de esa manera se facilita el planteamiento, la ejecución y evaluación de alternativas de cambio.

- Importancia de las interacciones

Su estudio permite al docente establecer marcos de referencia partiendo de lo que los estudiantes expresan de sus experiencias previas en escenarios educativos formales y no formales. El docente realiza una interpretación de este conocimiento que poseen los estudiantes y lo relaciona con el conocimiento sistematizado.

Si el maestro logra desarrollar con sus estudiantes estrategias metodológicas que permitan establecer una relación entre lo que han aprendido en su entorno (familia, comunidad y la escuela) y el conocimiento sistematizado, obtiene un aprendizaje significativo. Estos aprendizajes previos sirven, por lo tanto, para comprender y asumir lo que el maestro le enseña en forma directa o a través de otros

medios como libros, películas, guías. En consecuencia, se requiere de una motivación permanente.

Por su parte, los estudiantes, mediante la interacción verbal y no verbal, hacen evidente la comprensión de las tareas académicas asignadas por las y los maestros. Estas interacciones manifiestan el nivel de aprendizaje alcanzado en su proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La investigación sistemática en el aula, asumida como un recurso, le permite al docente desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan a las necesidades e intereses del contexto donde labora.

- Estrategias para el análisis de las interacciones

Flanders (1977) y Bennett (1979) estudiaron las interacciones verbales que se llevan a cabo en el aula y las clasificaron en categorías para analizarlas. Las primeras siete se refieren a un comportamiento verbal y las últimas al comportamiento no verbal.

Las categorías que se relacionan cuando el o la docente habla son las siguientes: acepta sentimientos, alaba o anima, acepta o utiliza ideas de los alumnos y alumnas, formula preguntas, expone y explica, da instrucciones, critica o justifica su autoridad.

Las interacciones en la categoría cuando habla el o la alumna son las siguientes:

las respuestas de estos cuando cada uno inicia el discurso, el silencio o confusión.

Otra estrategia metodológica para el estudio de las interacciones fue el aporte brindado por Landsheere (1983), quien elaboró una lista correspondiente a nueve variables para el estudio de las interacciones:

- a. De organización de la clase: organización de la participación de los estudiantes, normas de trabajo y funcionamiento, control de situaciones conflictivas o de competencia.
-

- b. De imposición: indicación de tareas, respuestas, opiniones o juicios de valor y prestar ayuda aunque ésta no se solicite.
- c. De desarrollo: estimular iniciativa de las y los alumnos, investigaciones personales, aportación espontánea del alumno o la alumna, estructuración del pensamiento o ayuda solicitada por el mismo.
- d. De personalización: atención personalizada para el estudiante.
- e. Retroalimentación positiva: diferentes maneras o formas de aprobación.
- f. Retroalimentación negativa: diferentes maneras o formas de desaprobación.
- g. De concretización: maneras de presentar la información con apoyo de material concreto.
- h. Afectividad positiva: de alabanza o recompensa
- i. Afectividad negativa: acusa, critica, reprende o castiga.

- Interacciones y modelos educativos

Las interacciones tienen relación estrecha con los modelos existentes en educación. Se hace necesario considerar que los distintos modelos que se plantean en la literatura y estudios realizados no se manifiestan de una manera pura. Según Kaplún (1985), en algunos casos, pueden manifestarse relacionados unos con otros.

Un modelo es el que centra el aprendizaje en los contenidos. Bajo este modelo, las interacciones que se efectúan en el aula escolar son de carácter unidireccional, del maestro o maestra hacia sus alumno o alumnas. En este modelo, el maestro juega un papel protagónico, porque el conocimiento reside en él.

Los estudiantes son receptores pasivos y los contenidos sólo son transmitidos sin significación o relevancia. En muchos de los casos, los contenidos se aprenden en forma memorística, para ser trasladados a una prueba sumativa. Es importante considerar que en este tipo de enseñanza y aprendizaje no se toma en cuenta las experiencias cotidianas que cada estudiante desarrolla en su contexto.

El educador es la autoridad en el aula, quien decide qué hacer, cuándo, cómo y dónde y no da cabida al desarrollo de la creatividad. El comportamiento de los niños y las niñas es dirigido bajo técnicas o lineamientos previamente establecidos, lo que reduce el desarrollo de las interacciones.

Otro modelo es el que enfatiza en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues en la dinámica de aula, se observa el intercambio de opiniones y las interacciones se manifiestan como reflejo del trabajo de aula.

La interacción con el docente o con los niños así como el entorno, promueve aprendizajes pertinentes, significativos y, por lo tanto, duraderos. De lo anterior se concluye que el modelo de educación adoptado en el aula escolar rural, influye, de manera directa o indirecta, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en consecuencia, en el tipo de interacción que se presenta dentro y fuera del aula.

Se hace necesario que para que el aprendizaje contenga el carácter significativo, el maestro debe comprender o hacerles entender a sus estudiantes que no están obligados a saberlo todo y que se hace necesario de los aportes y las experiencias de los involucrados en el proceso.

Las interacciones verbales y no verbales juegan un papel básico para la realización de un trabajo colaborativo con carácter participativo. Propicia interacciones positivas, se practica el respeto mutuo, la solidaridad, autoestima, afectividad entre la población estudiantil.

4. Proceso de análisis

Para analizar los datos de la investigación, se relacionan los resultados obtenidos en las observaciones no participantes (listado de las categorías verbales y no verbales, diarios de campo, vídeos), con los instrumentos (cuestionarios a estudiantes con frases incompletas y preguntas abiertas, y la entrevista aplicada a los

docentes). Toda esta información se sistematiza en una matriz general para determinar aquellos indicadores que se repiten. Estos indicadores, considerados relevantes, fueron seleccionados para ser analizados y transformarlos en los hallazgos de la investigación.

5. Resultados del estudio

Los hallazgos del estudio se organizaron a partir de las categorías emergentes, que son aquellos aspectos o situaciones que se repiten con mayor frecuencia, al triangular la información que se obtuvo con los instrumentos, y que se caracterizan como aspectos positivos que pueden aportar y retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales.

- **El aula multigrado: ¿Posibilidad de aprender juntos?**

En la escuela unidocente, los estudiantes comparten un mismo espacio y, por lo tanto, las relaciones entre ellos han de ser de trabajo compartido, respeto, cooperación, autonomía. De estas buenas relaciones, depende el funcionamiento de la clase y facilitan el trabajo y la adquisición de los conocimientos. Las posibilidades de aprender con otros, se evidenciaron en el estudio, en el desarrollo de las siguientes estrategias:

a) **Niños y niñas líderes de grupo:**

Se le asignan tareas de coordinación a niños y niñas líderes de grupo cuando se organizan actividades, tales como: la distribución de material didáctico, asignación de roles dentro del subgrupo de trabajo; además, brinda información al maestro sobre el desarrollo de las actividades en ejecución, vela porque el trabajo asignado se realice en el tiempo establecido, entre otras.

Estos coordinadores se asignan en forma rotativa. El trabajo cooperativo en el subgrupo, permite al estudiante el intercambio constante de experiencias y de aprendizajes ya adquiridos, comprenden que el tiempo de atención que dedica el maestro a los niños debe ser compartido y esperar su turno para ser atendido.

Asimismo, conocen la organización de las actividades en forma diaria, los cuales se presentan al inicio de cada lección. Cuando terminan los trabajos asignados, generalmente, se dedican a realizar una actividad recreativa, sin interrumpir a los compañeros y compañeras que no han finalizado. En palabras de Roser (1995, p.38), los y las estudiantes llegan a aceptar que "...el maestro no puede estar a su disposición..., lo cual supone que el alumno debe tomar confianza en sí mismo y seguridad en sus acciones". Esta situación fortalece en los estudiantes actitudes de cooperación y autonomía en su propio proceso de aprendizaje.

b. El aprendizaje por proyectos

Una estrategia metodológica relevante observada fue el trabajo por proyectos como parte de una propuesta de adecuación del currículo en la institución. Se basa en dos componentes: el productivo y el didáctico.

El productivo contempla la producción de recursos que brindan a la institución la obtención de un ingreso económico y el componente didáctico se refiere al aporte que brinda la participación en la producción y su relación con temáticas propias del curriculum, además de promover actitudes y valores fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta estrategia surge del interés por gestar procesos innovadores y del compromiso del maestro con la escuela y con su labor pedagógica. Para llevar a cabo su ejecución, se destina en el horario escolar un día para atender los proyectos. Ese día, los niños y las niñas asisten sin uniforme escolar y con vestimenta apropiada para atender y participar en diferentes actividades relacionadas con: la huerta escolar, la siembra de tilapias (para venta y/o consumo del comedor escolar), las plantas medicinales, la granja avícola, el biodigestor (el gas que genera se utiliza para la preparación de los alimentos del comedor escolar), la lombricultura y el abono orgánico (para la venta a la comunidad), las plantas ornamentales, el procesamiento del jugo de la piña y la caña de azúcar, además de la limpieza y mantenimiento de la

infraestructura escolar. Todas las semanas se asigna a un estudiante responsable de las actividades que se realizarán en cada uno de los proyectos. Cada grupo de trabajo o grado escolar desempeña una determinada función y desarrolla actividades adecuadas a su nivel. Esta es una estrategia didáctica basada en las interrelaciones personales y sociales de los actores que participan en la escuela (estudiantes, maestros, padres y madres de familia y la comunidad en general), la complementariedad de las ideas y las acciones.

Todos los estudiantes de la escuela, realizan actividades propias de los proyectos una vez a la semana. Este día se ha convertido en un día diferente en el horario escolar. El maestro aprovecha la sesión del círculo de apertura, que consiste en una puesta en común, donde da las orientaciones generales para la organización del trabajo del día. La actividad de cierre, el maestro la denomina *reconstrucción de experiencias*. Dicha actividad es dirigida por un estudiante. La misma consiste en una plenaria que tiene como finalidad analizar del desempeño de los integrantes del grupo y del cumplimiento de las tareas asignadas en cada proyecto y en las otras actividades desarrolladas.

La promoción del aprendizaje a través de los proyectos favorece la cohesión interna del grupo, la autogestión de los estudiantes, el desarrollo del liderazgo, la autonomía, el valor al trabajo, el compromiso de cada estudiante para el bien común, entre otras actitudes y valores.

- **La mediación pedagógica y las interacciones entre maestro y alumnos**

Las maestras y los maestros generalmente consultan poco los planes o diarios de trabajo en el momento que ejecutan sus clases. Se observó una actitud de espontaneidad cuando se ejecutan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No se descarta que exista previsión de ciertos niveles de organización de la labor docente; pero da la impresión de que la preocupación se centra en enfrentar el momento inmediato. La visión de la enseñanza y del aprendizaje como un verdadero

proceso, que por lo demás debe ser permanente y continuo, no fue posible identificarlo en las prácticas cotidianas observadas.

Entre las actividades de organización de la clase, que se observaron con mayor frecuencia, están los juegos y la resolución de fichas de temas específicos y diferenciados para cada nivel; las plenarias, el trabajo por proyectos, la indagación de un tema y la organización de exposiciones grupales, participación en actividades deportivas como el fútbol y juegos tradicionales, elaboración de materiales para exposición, entre otras.

Las actividades de tipo individual corresponden a la resolución de ejercicios, las prácticas presentadas en fotocopias, los textos que se escribieron en la pizarra, la lectura silenciosa y en voz alta de párrafos y la solución de preguntas realizadas por el docente.

Según el estudio reciente sobre el Docente Rural en Costa Rica (Solano, van Kampen y Ovares, 2003), cuando se les consultó sobre las técnicas, anotaron que las que utilizan con mayor frecuencia en la fase de inicio de la lección son la lluvia de ideas, las dramatizaciones, las demostraciones, los trabajos de campo, los juegos, los ejercicios de dinámicas de grupo y los cuentos. En la fase de desarrollo de la temática, utilizan el trabajo grupal e individual y a las exposiciones. Las actividades como las plenarias, la elaboración de informes, las mesas redondas y las exposiciones se utilizan en la fase de cierre. Sin embargo, estas no fueron observadas en su totalidad en este estudio.

La evaluación de los procesos se hizo a partir de las revisiones que hace el maestro o maestra desde la pizarra o en los cuadernos de sus estudiantes, actividad que se realizó de manera individual. También, se estimuló la participación de los alumnos o las alumnas en la solución de ejercicios en la pizarra; en su mayoría, se calificaron con “bueno” o “malo”. Esta forma de evaluar no aprovecha el error como una oportunidad de generar o construir el conocimiento. Se le indicó al estudiante

“corrija”, “revise”, “está malo”. Pocas veces se buscan las causas del error, lo que implica que el o la estudiante asuma una actitud pasiva y acepte el criterio de su maestro o maestra acerca del resultado obtenido.

De la Torre (1995, p.5) apunta que el error es “un argumento de la libertad humana y que un planteamiento didáctico del error, además de comportar una profunda innovación metodológica conlleva cambio de actitudes en profesores y alumnos, una forma operativa de enseñar procesos y estrategias”. Esta concepción del error responde a los planteamientos del enfoque cognitivo del aprendizaje y de la metodología heurística, que muchos educadores conocen en forma general, pero en la labor cotidiana del aula, su implementación se aprecia como una utopía.

Para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las escuelas rurales se usan otros espacios como los corredores, los salones destinados al comedor escolar y las zonas verdes. Esto se ha demostrado en otros estudios como el de Solano y Díaz (2002). Además, la concepción del tiempo escolar en estas instituciones se percibe es flexible. Se observaron momentos en que el desarrollo de una actividad o temática no se interrumpió por la iniciación de otra lección para tratar otro contenido que pertenece a otra disciplina y cumplir con el horario llamado “mosaico”.

El aula multigrado se divide forma imaginaria, la distribución del mobiliario del aula suele separarse según el nivel o grado que cursan los y las estudiantes. Se encontró que los grupos de primer grado, por lo general, son ubicados en el espacio cercano a las paredes laterales; posiblemente, con el objetivo de tener contacto visual con materiales didácticos que apoyan el aprendizaje de la lectoescritura. Cercano al grupo de primer grado, se colocó el de segundo, luego el de tercero y continúan así, en forma ascendente, hasta el sexto grado. Esta forma de distribución del espacio le permite al docente tener un mayor control y manejo de grupo. La distribución del espacio y del mobiliario, en ocasiones, se realiza atendiendo a un criterio de estética

o deseo de romper la rutina y monotonía de los pupitres. Pareciera que en las escuelas rurales unidocentes, obedece más que por estética, a criterios que define la misma dinámica de trabajo con varios grupos a la vez.

a. El discurso pedagógico

En este estudio, el discurso pedagógico se entiende como la forma de comunicación oral que practican los maestros y las maestras para lograr el acto pedagógico, que se genera a partir de la conversación y el diálogo en el ambiente de aula. Se determina que el discurso que usan es de carácter espontáneo, según lo planteado por van Dijk (2000) y, en su mayoría, tiene propiedades del habla improvisada que se caracteriza por pausas, errores, falsos comienzos, repeticiones y otros. Lo anterior se evidencia en las siguientes expresiones que emitió una de las maestras, en estudio: - “dije que estaba buena pero estaba mala, (refiriéndose a una respuesta de una pregunta), yo me equivoqué”-, -“ya es demasiada la habladera que se tienen..., ¿y las tablas tuyas?..., ¿ya guardó su hojita?, ¿ya copiaron los que faltaron?..., ¡otra vez la habladera!..., ¡otra vez!” -indica la maestra.

El maestro o la maestra invierte un tiempo considerable de su labor para dar instrucciones como las anteriores; muchas de ellas repetitivas que crean confusión y provocan un clima de interferencia constante que, por lo demás, implica un desgaste tanto para la maestra como para sus estudiantes.

Las instrucciones o indicaciones que el maestro o la maestra da a sus estudiantes puede facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje o llegar a confundirlos. Una forma de verificar los logros en el aprendizaje, es mediante la formulación de preguntas que inviten al razonamiento y no a la repetición de conceptos. En este caso, el maestro o la maestra deben respetar los tiempos de espera. Así como él o ella tiene un tiempo para formular una pregunta, así debe dar tiempo para que los niños y niñas estructuren sus respuestas, dar igualdad de

oportunidades y evitar con esto que sean siempre los mismos estudiantes quienes contestan.

- **El silencio: ¿requisito necesario para aprender?**

Una de las características que se percibe en los centros de enseñanza en las zonas rurales, es el ambiente de aula en donde predomina el silencio. Esta característica se ve favorecida por las condiciones ambientales y geográficas en donde se encuentra la escuela: amplias zonas verdes, poco tránsito vehicular, no existen industrias ni comercios cercanos.

Este silencio que se percibe en las aulas rurales es posible que esté asociado con el contexto sociocultural al cual pertenecen los educandos y a factores como la crianza y la autoridad ejercida por las personas mayores, o por un concepto de disciplina que los padres, madres o docentes establecen, para que el niño y la niña aprendan a conducirse según lo que se espera de ellos.

En las aulas rurales observadas, se notaron diferentes concepciones de la utilización del silencio, quizá asociadas con creencias y formas de entender el concepto de disciplina y de aprendizaje que tienen los participantes en el estudio.

a. Cuando los maestros tienen dificultad para el control de la disciplina de grupo, constantemente se escucha la solicitud: “silencio, por favor”, “usted, Carlos, haga silencio”. Estas frases, por lo general son acompañadas por sonidos como “ehh”, “ahh”, “ssss”, o por códigos invisibilizados pero establecidos y negociados por el maestro y los estudiantes como cerrar el puño de la mano o apuntar el nombre del estudiante en una esquina de la pizarra.

b. Cuando ya los maestros han agotado las diferentes estrategias para solicitar el silencio, acuden a frases de carácter fuerte y en un tono de voz más elevado del que habitualmente emplea, como “cállense”, “cállense ya”. En otras situaciones, se golpea la pizarra con el borrador o la mano.

c. Cuando las actividades son de carácter individual o en aquellas que requiere la concentración de los niños y las niñas, ya sea para explicar, ejecutar una prueba, dar instrucciones o introducir un tema, considera necesario un silencio adecuado para realizar esas actividades; además, el maestro no lo solicita. Sus estudiantes han interiorizado como una norma de su clase, la necesidad de trabajar en completo silencio para realizar estas actividades y lo aplican como un hábito cotidiano.

d. En las actividades grupales, en aquellas en las que el silencio no es requisito indispensable para llevarlas a cabo, como la elaboración de un collage, la construcción de una maqueta, el trabajo en la huerta escolar, la participación en una lluvia de ideas o un recorrido guiado por los alrededores de la escuela, entre otras, existe una gran diferencia en la concepción del silencio y el comportamiento de los y las estudiantes y del maestro. Las interacciones entre el maestro y sus estudiantes y de los y las estudiantes entre sí, se intensifican y el silencio se convierte en un bullicio aceptable.

- **El regaño o el grito: ¿mecanismo de defensa del docente?**

El mundo de las interacciones que acontecen en un aula, es muy complejo y amplio en su tratamiento. Los estudiantes manifestaron a través de instrumentos de investigación que cuando la maestra o el maestro no está de acuerdo con una situación o conducta por parte de sus estudiantes, la manifiesta en forma de enojo; casi siempre recurre a las llamadas de atención de manera individual o grupal, que implican amenazas implícitas o explícitas. Los niños y niñas apuntaron que cuando su maestra o maestro se enoja les dice “vaya siéntese” o “manda boleta”, “si hacemos algo les dice a los papás”, “nos dice que no hay recreo”, o “no nos deja jugar”, entre otras expresiones. Cuando las llamadas de atención y las expresiones de enojo no tienen efecto, se recurre al regaño que, casi siempre, se realiza en público.

El no utilizar el regaño en forma individual y con un grado de intimidad, podría causar en el niño frustración, baja autoestima, romper el vínculo afectivo con la

maestra o el maestro, un trauma, temor o agudiza una problemática en particular del estudiante.

El maestro o maestra, en su intento por controlar el grupo y de imponer normas disciplinarias, se desgasta físicamente y deteriora la relación afectiva con el grupo de estudiantes. En el peor de los casos, estas actitudes ocasionan pérdida de la voz y otras incapacidades asociadas al estado anímico y emocional del educador.

El regaño y el grito parecen ser las estrategias a las que recurre el o la docente ante la falta de control del grupo. Quizás los y las docentes no tengan las herramientas emocionales, profesionales y de personalidad que le permitan enfrentarse, de una manera óptima, ante la gran diversidad de acontecimientos y cambios que suceden en el aula cotidianamente.

Parece ser que los y las docentes no verbalizan aquellas situaciones, que puedan generarle disgusto o enojo, ante el grupo. El que no se presente el mensaje explícito de las conductas no deseables en el aula, podría ser porque se cree que si se hace, se pierde la autoridad o por menosprecio de la capacidad de entendimiento de los niños y niñas.

- **Las interacciones invisibilizadas en el aula multigrado.**

La escuela multigrado trabaja en tareas escolares con ritmos diferentes y niveles de dificultad variados, según sea el grado, la edad, el estilo de aprender, la asimilación del conocimiento y el avance en el proceso de los estudiantes. De acuerdo con Woods (1990), ese conjunto de tareas como “la socialización invisible y los roles olvidados”, que los docentes realizan implican formas de comunicación y de atención de los niños y niñas, que se salen de la temática que se está tratando en un determinado momento, y el docente en forma automática, atiende y ofrece respuestas.

En el estudio, se observaron situaciones en el que las maestras y el maestro crearon espacios de interacción; no obstante, pasaron desapercibidas como tales:

a. Relacionadas con el tema de clase: Se observó que una maestra preparaba un juego de palabras y sílabas para que un alumno trabajara en su casa con ayuda de la madre o padre de familia. Sin embargo, este trabajo invisibilizado no siempre es valorado por la familia. En esta situación que se presenta, la maestra al día siguiente le solicitó al niño: -“escriba en la pizarra las palabras que construyó con su papá”, el niño responde: -“no hice la tarea porque mi papá estaba viendo una novela”.

b. Relacionadas con la dinámica del grupo: Este rubro se refiere a un conjunto de actividades variadas que la maestra realiza en forma simultánea cuando trabaja con varios grupo a la vez. Ejemplo de las mismas es cuando los y las docentes colaboran sirviendo el almuerzo y manteniendo el orden; se aprovecha la oportunidad para recordar hábitos de higiene como el lavado de los dientes y se atienden las labores de limpieza del comedor escolar.

c. Relacionadas con asuntos particulares de los y las estudiantes:

Se ubican aquí todas aquellas acciones que ejecuta el maestro o maestra para solventar problemas específicos de sus estudiantes, cuando se desarrollan los procesos de aprendizaje. Un ejemplo de esta acción se presenta cuando la maestra le pregunta a una niña, -“¿te estás tomando el jarabe para la anemia?, -“¿se lo está dando su mamá?, -“¿o se lo doy yo de esta botella que tengo aquí en la escuela?”. “Yo creo que se lo voy a seguir dando en la mañana, porque yo la estoy viendo igual de pálida?”

Estas y otras interacciones pasan desapercibidas en el relato que hace la maestra de las labores que realizó durante el día. Tampoco tienen crédito en el cúmulo de experiencias que pueda tener un docente, pues ellos, en muchos casos, desarrollan estrategias valiosas y logran soluciones y respuestas ante una gran variedad de situaciones, ya que no se consideran importantes y hay carencia de espacios para compartirlas.

4. Reflexiones finales.

Esta investigación realizada en tres escuelas unidocentes de nuestro país, es un primer intento, aún temeroso, de acercar un lente para dar una mirada al quehacer práctico y cotidiano del aula rural. La mirada ha sido todavía de los rasgos más sobresalientes y visibles de las interacciones que acontecen en el aula rural. Aún así, el estudio permitió encontrar indicadores importantes para reflexionar y continuar investigando sobre temáticas tales como: características del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la escuela rural, aspectos metodológicos, formas de organización de la clase, la afectividad en las interacciones, la invisibilidad de muchas labores docentes, entre otras.

Hace falta todavía una mirada más detenida que permita ver y analizar con detalle otros aspectos que caracterizan la vida del aula rural; por ejemplo, la relación que existe entre las creencias que tienen los maestros y maestras y las interacciones que promueve en su aula y con sus colegas; propuestas de análisis del discurso del docente rural; la relación entre las interacciones que acontecen en el aula y la motivación para aprender; las concepciones de aprendizaje que prevalecen en el docente rural; entre muchas otras interrogantes que puedan surgir.

Definitivamente, la práctica pedagógica pasa por principios morales y éticos y por un conjunto de ideas, creencias y saberes que el docente ha construido a partir de una experiencia de vida y de formación. El aula se convierte en el escenario cotidiano por donde confluyen todas esas ideas, creencias y saberes que posee el docente y a los cuales se suman además, las ideas, creencias y saberes que poseen los niños y las niñas y que tienen un punto de encuentro en la interacción que acontece entre docente- estudiantes y entre estudiante-estudiante. Por lo tanto, las interacciones que establece el docente con sus estudiantes son fundamentales en el desarrollo del aprendizaje y para la construcción del conocimiento.

Las interacciones del docente son también un componente esencial de la mediación pedagógica. El maestro o maestra cumple un papel fundamental en esa

mediación; sin embargo, en muchos casos los docentes han cedido ese papel a los libros de texto, a la fotocopiadora y a la pizarra. Algunos docentes rurales también han caído en esa trampa, pero posiblemente sean los menos, pues las condiciones de lejanía geográfica, la situación económica de la institución y de sus actores obligan a los docentes a realizar una mediación pedagógica basada más en la exposición oral del docente, en la conversación, en el acompañamiento y en la cercanía al estudiante.

A los docentes participantes en el estudio, se les observó constantemente en movimiento, aunque no se realizó un registro detallado de esos movimientos, sí es una característica que se apreció en el campo. No obstante, en dos de las aulas, existía escritorio, este casi nunca fue utilizado por el docente. También se apreció permanencia del docente en los momentos del recreo y del comedor.

El uso de recursos de aprendizaje más comerciales, es limitado. Sin embargo, se observó en los docentes participantes en el estudio, espacios de mediación pedagógica que buscaban tanto la adquisición de conceptos, la formación de valores, como las actitudes fundamentales para un desarrollo integral, por ejemplo el valor del trabajo, la importancia de la educación física, la actitud de cooperar, participar y organizarse, entre otras.

Las interacciones del maestro o maestra deben estar basadas en el afecto y en el logro de la motivación de los estudiantes. Estos factores son esenciales para el logro de aprendizajes significativos, pertinentes y de calidad en los estudiantes. El aula, por consiguiente, deberá convertirse en un espacio armonioso y placentero que invite a permanecer en él. Este es un derecho que tienen todos los niños y niñas y que es responsabilidad del maestro o maestra y del sistema educativo en general.

El quehacer en el aula y en la escuela rural así como la labor pedagógica que realizan los maestros y maestras rurales, son hechos fundamentales que requieren de una mayor comprensión y de un estudio permanente. Ese es el reto que tiene la

Universidad Nacional como formadora de docentes, y los investigadores e investigadoras educativas, en especial los interesados en la educación rural.

6. Referencias bibliográficas

Boggino, Norberto, Avendaño, Fernando. (comp.). (2000) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Candela Martín, María Antonia. (1997). La necesidad de entender, explicar y argumentar. Los alumnos de primaria en la actividad experimental. Editorial Instituto Politécnico. México.

Coll, César. (1997). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. España: Editorial Paidós.

Delval, Juan. (1999) Aprender en la vida y en la escuela. Ediciones Morata. Madrid, España.

García, Nidia., Campos, Natalia., Rojas, Marta., Brenes, Marta., Campos, Emilia. (1994) Conocimiento, participación y cambio: Comportamientos en el aula. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Gibaja, Regina. (1996). La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. Buenos Aires, Argentina.

Jackson, Phillip. (1998). La vida en las aulas. Madrid, España: Morata.

Kaplún, M (1985). El educador popular. I Edición. Quito: colección Intiyán.

Medina, Antonio. (1989). Didáctica e interacción en el aula. Colombia: Editorial Cíncel – Kapeluz.

Mercado, Ruth., Rojas Drummond, y otros. (s/f) La interacción maestro-alumno como vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Manuscrito presentado para su publicación.

Palladino, Enrique. (2002).La teoría y la práctica. Un enfoque interdisciplinario para la acción. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Ramírez, María ,Villegas, Manuel. (1996).Educación en las áreas rurales de Costa Rica. Costa Rica:UNESCO, Universidad Nacional.

Rodríguez Gómez, Gregorio. (1996).Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones ALJIBE. España.

Roser Boix, Tomás. (1995).Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Editorial Graó. Barcelona, España.

Sanjurjo, Lilliana. (2003) Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar. Editorial Homo Sapiens. Santa Fe, Argentina.

Solano, José., van Kampen, Paul., Ovares, Sandra. (2003).El docente rural en Costa Rica: Radiografía de una profesión. Heredia, Costa Rica: Editorial Universidad Nacional.

Stake, Robert. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.

Taylor, S. J. Y Bogdan, R. (1996). Técnicas cualitativas de investigación social. España: Editorial Síntesis, S.A.

Vigotski Liev, Semionovich (2001). Psicología pedagógica. Ediciones Aique. Buenos Aires, Argentina.

Woods, Peter. (1998).La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

W. Jonson, David. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós educador. Buenos Aires, Argentina.

Zúñiga, Irma. (2002). Mejorando las relaciones interpersonales en el aula. Editorial Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
