

370.7
P71
E.1

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000400

PRÁCTICAS Y SABERES PEDAGÓGICOS DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS
SOCIALES EN EL C.E.D. JAIME GARZÓN
INFORME DE INVESTIGACIÓN

ESTUDIANTES UNIVERSIDAD DISTRITAL

ARMANDO COLMENARES GERENA
HUGO ARMANDO SALINAS
LUS DEYANIRA LEON
MARCELA HERNÁNDEZ
KELLY VIVIANA HERRERA C.
CESAR AUGUSTO MAYORGA MENDIETA
EDWARD GIOVANNI CARRANZA Q.
SANDRA CHAPARRO

DIRECTOR DE PASANTIA
EDILBERTO HERNANDEZ

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
BOGOTÁ. NOVIEMBRE
2004

Inventario IDEP
346

000077 03/01/08

"Es un grupo al que le tengo cariño, aunque los conocí hasta este año. Es un grupo que me ha recibido bien, me ha conocido, sabe como es mi trabajo, que poco a poco se fueron acoplando a mi forma de ser y me fui acoplando también a como eran ellos, las dos partes se fueron conociendo"

(entrevista realizada a la profesora Alcira Gonzáles)

INTRODUCCIÓN

El informe que se presenta a continuación, es el resultado del desarrollo del proyecto de investigación: *"prácticas y saberes pedagógicos de los docentes en ciencias sociales del CED Jaime Garzón"* el cual se asume como un proyecto de investigación en el aula, formulado por los estudiantes de la universidad Distrital bajo la dirección del profesor Edilberto Hernández. Esta propuesta de trabajo se presenta como apoyo al proyecto: *"investigar, interpretar y actuar desde el saber social: una propuesta para la comprensión de las ciencias sociales"*; proyecto implementado en el C.E.D Jaime Garzón .

El CED Jaime Garzón ubicado en la localidad 8ª de Kennedy, en el barrio Britalia, hace parte del grupo de colegios de concesión, allí la alianza educativa como institución administradora del plantel, implementan un proyecto de innovación pedagógica centrado en la enseñanza para la comprensión, estrategia que retoma los postulados de la escuela activa y el constructivismo. El apoyo al proceso de investigación ofrecido por la Universidad Distrital consistió básicamente en un proceso de investigación de carácter etnográfico, específicamente microetnografía, desde donde se intenta reconstruir las prácticas del maestro de ciencias sociales en el aula a través de un proceso de recopilación y sistematización de la información pertinente, que luego fue evaluada a la luz de los fundamentos teóricos planteados en este proyecto.

El documento que a continuación presentamos está organizado en tres partes: la primera, expone toda la fundamentación epistemológica y metodológica del proyecto de investigación; la segunda, define el marco a partir del cual se organiza la información y su necesario análisis; y la última contempla la interpretación de las prácticas y saberes de los docentes en cada uno de los grados (6, 7, 8 y 9) y por último las recomendaciones dadas por el grupo de pasantes a la institución.

La información aquí contenida no es más que el resultado de un proceso continuo y detallado en la investigación de una problemática que en nuestro contexto merece de toda la atención y estudio posibles: implementación de proyectos de innovación pedagógica y efectivos modelos de enseñanza en la escuela, con miras a la construcción de un proceso educativo de calidad.

Se espera que el presente estudio sea un insumo importante para futuras investigaciones y sobre todo que contribuya al mejoramiento de nuestro sistema educativo.

OBJETIVOS

Los objetivos desde los cuales se implementó la práctica investigativa fueron los siguientes:

OBJETIVOS GENERAL

- Desarrollar un proyecto de investigación de aula a través del cual se reconocieran las prácticas y saberes pedagógicos de los docentes de ciencias sociales involucrados en el proyecto: “investigar, interpretar y actuar desde el saber social: una propuesta para la comprensión de las ciencias sociales” en el CED Jaime Garzón.
- Reconstruir los procesos que se desarrollan al interior del aula con el propósito de comprender las dinámicas que adquieren los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en el aula.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Interpretar las prácticas y saberes pedagógicos en el aula de los docentes de ciencias sociales involucrados en el proyecto.
- Reconstruir la interacción maestro-estudiante en el aula, con el fin de velar la dinámica que adquieren los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y su efecto en los alumnos.
- Realizar un análisis de la interacción en el aula desde los procesos de interacción y los modelos de enseñanza-aprendizaje (observación participante.)
- Interpretar los productos escritos en el desarrollo de la propuesta pedagógica.
- Acompañar a los docentes de Ciencias Sociales.

PROBLEMA

¿Cómo la labor de los docentes de ciencias sociales (sus prácticas y saberes pedagógicos) y los contextos institucionales inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje de las disciplinas y dentro de éstas las Ciencias Sociales? es la pregunta que dentro del problema de la enseñanza de las ciencias sociales suscita un proceso de investigación permanente, y encuentra en el aula de clase un escenario apropiado para su develamiento y comprensión.

Reconocer como se esta llevando a cabo la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones educativas y a su vez como se imparte esta disciplina en cada una de las clases a través de las mediaciones pedagógicas; Enfoques, modelos, escuelas clase magistral, talleres y lecturas; permite generar nuevos conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los efectos que estas mediaciones tienen sobre la comprensión y los aprendizajes significativos en los estudiantes.

A partir de lo anterior, pretendemos resolver los siguientes interrogantes como ejes articuladores del proceso investigativo:

- ¿Cuáles son las prácticas y saberes pedagógicos de los maestros de Ciencias Sociales del CED Jaime Garzón?
- ¿Qué incidencia tienen en el trabajo pedagógico el entorno físico y espacial del aula?
- ¿Cómo se dan los procesos de participación y comunicación en la clase de ciencias sociales?
- ¿Cuál es la incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales del modelo pedagógico (Enseñanza para la Comprensión) adoptado por la institución?

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que la metodología es “la estrategia general que guía el proceso de investigación en con el fin de lograr ciertos resultados, específicamente, aquellos definidos en los objetivos de estudio”¹ este proyecto está vinculado a la investigación educativa que a su vez se halla inmersa a la investigación en Ciencias Sociales. La investigación educativa pretende superar prácticas tradicionales, venciendo la resistencia al cambio, favoreciendo

¹ BRIONES, Guillermo. La formulación de problemas de investigación social. Facultad de ciencias. Bogotá-Colombia. 1980. Pág. 23

una práctica autónoma y responsable, que fomenta la coherencia en la praxis educativa. Esta se halla sujeta a la naturaleza humana, hombres que comparten el significado de las cosas, por lo que la conducta social se explica por medio de la interpretación que los sujetos hacen de las situaciones en sus respectivas interacciones. Así, al investigar dichas relaciones, interacciones o situaciones debe generarse un enfoque que permita registrar la mayor cantidad de información como "el enfoque cualitativo que pretende ofrecer profundidad, a la vez que el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso"². Es así como la presente investigación fue guiada por la Investigación cualitativa, que "surge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprende en toda su extensión desde la metodología cuantitativa"³.

Este enfoque cualitativo se caracteriza por:

La teoría constituye una reflexión en y desde la práctica. Es decir, esta constituida por los hechos observables y externos y por los significados y símbolos e interpretaciones del sujeto por medio de la interacción con los demás. Esta metodología propicia la construcción de teorías, a partir de la práctica y constituida por reglas y no por normas. "Los problemas educativos tienen un carácter global y se pone el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones"⁴

Intenta comprender la realidad. Desde este enfoque se da por entendido que los seres humanos se mueven en interacciones y comunicaciones con seres semejantes y desde este escenario es que los seres humanos constantemente redefinen sus actos interpretando y negociando las reglas para convivir con los otros. "Así el objeto básico de estudio es el mundo de la vida cotidiana tal como es aceptado y problematizado por los individuos interaccionando mutuamente"⁵.

² ibid., pág. 32

³ PEREZ SERRANO, Gloria. Investigación cualitativa retos e interrogantes. Vol. I. Ed. La Muralla S.A. Madrid-España. 1994. pág. 26

⁴ ibid., pág. 28

⁵ ibid., pág. 28

☑ Describe el hecho en que se desarrolla el acontecimiento. Produce datos descriptivos las propias palabras de las personas, hablada o escritas, y la conducta observable. Por lo que opta por tomar diversos instrumentos fiables, diseños abiertos y emergentes de la multiplicidad de observaciones. La investigación cualitativa “no busca la explicación, sino la comprensión y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso”⁶

☑ Profundiza en los diferentes motivos de los hechos. Como la realidad social es fluida y abierta, en la que la realidad social no se halla conformada solo por las reacciones medibles y observables sino también por la intencionalidad y el significado que dan los seres humanos. “La característica esencial de la realidad es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas de sus miembros individuales”⁷.

☑ El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo que comparte significado. Como los hombres comparten significado, la conducta social solo puede explicarse por medio de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones. “el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad, a la vez que el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso”⁸.

Entonces, es la investigación etnográfica, la que guió el desarrollo de esta investigación y desde esta se toma la microetnografía, la cual se aplica en los escenarios concretos y reducidos como el aula de clase. La etnografía en los últimos años ha adquirido una relevancia significativa en el escenario educativo, básicamente por su carácter descriptivo y de reconstrucción analítica de escenarios y de grupos culturales. Su importancia como herramienta en la investigación de aula radica en la posibilidad de integrar dos funciones básicas del trabajo pedagógico y educativo: la producción de conocimientos y su aplicabilidad en la práctica educativa.

Los investigadores han centrado su interés en el aula, pues ésta se ha convertido en el espacio donde se reflejan los fenómenos del entorno escolar, pedagógico y contextual de los actores del proceso educativo. Los estudios se acentúan básicamente en tres componentes: partiendo de este enfoque la investigación se centro en la interpretación y

⁶ ibid., pág. 30

⁷ ibid., pág. 30

⁸ ibid., pág. 32

comprensión de los procesos de interacción en el aula, el entorno físico y espacial, las subculturas estudiantiles y los procesos de enseñanza-aprendizaje; cuya finalidad radica en la conciliación entre la investigación y la pedagogía, la producción de conocimientos y su aplicabilidad en el aula hacia un mejoramiento del sistema educativo.

En este sentido, en las últimas décadas se ha buscado integrar la etnografía al campo educativo, incorporándola como método y estrategia investigativa en la escuela, haciendo referencia así a la etnografía educativa entendida como: "una experiencia educativa donde se integran la producción de conocimientos, y el propio trabajo pedagógico", ó en otros casos a la pedagogía etnográfica referida como "el camino que permite al maestro observar la interacción social en situaciones naturales, acceder a fenómenos no documentados, contextualizar y conservar la complejidad de los procesos sociales, descubrir el saber natural de un grupo de personas y la forma como ese saber es empleado en las interacciones y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje"; a fin de comprender los procesos sociales que conforman la realidad escolar.

Teniendo en cuenta que en el aula se reflejan los aspectos más significativos de la institución educativa, se centra el trabajo en la microetnografía pues siendo más específicos ésta "centra su atención en aspectos concretos y específicos de la vida de las comunidades y grupos, particularmente, su foco de atención es la institución educativa y más concretamente la interacción maestro alumno y subculturas escolares". A partir del trabajo etnográfico se ha podido reconstruir una cultura del aula y redimensionar las particularidades del sistema educativo.

El desarrollo de un proyecto de aula, introduce necesariamente el conocimiento de una serie de fenómenos y procesos que se practican al interior de ella con el fin de entender y dar sentido a su realidad específica. Tales fenómenos pueden ser comprendidos en las siguientes fases, que fueron igualmente las fases en las que se desarrolló el proyecto:

FASE I RECONOCIMIENTO DEL ENTORNO FISICO Y ESPACIAL EN EL AULA:

Objetivo: Descripción y especificación de las particularidades del espacio físico y contextual, y configuración del entorno.

La especificidad del aula se configura en función de la disposición espacial que de ella hacen quienes la utilizan, es por esta razón que a la vez que cada aula es única e irrepetible, también son únicas e irrepetibles las condiciones que ella genera a quienes la utilizan como escenario para el acto educativo. Por este motivo se hace necesaria la sistematización detallada de la disposición que se hace de este espacio; por ejemplo la ubicación de los asientos, decorado, temperatura ambiente, materiales didácticos; descripción cuyo objetivo final sería determinar en qué medida influye en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje la disposición del espacio que se tiene en el aula.

FASE II RECONOCIMIENTO DE LAS SUBCULTURAS PROPIAS DEL AULA

Objetivo: Establecer las Percepciones y/o representaciones que tienen los estudiantes del que hacer pedagógico del maestro y las relaciones maestro-estudiante; específicamente las formas de enseñanza en la clase de ciencias sociales.

Esta fase apunta a determinar las diferentes formas en que los diversos grupos de estudiantes perciben el acto educativo, y todos los elementos que se ven inmersos en su dinámica, como lo son: los contenidos curriculares, la disciplina, la figura del profesor entre otros.

FASE III

PROCESOS DE INTERACCION DE AULA:

Objetivo: Sistematizar y determinar los procesos de participación; de interacción verbal y no verbal y comunicativos en general presentes en el interior del aula.

Para cumplir tal objetivo la herramienta fundamental fue la observación etnográfica, determinante a la hora de establecer los elementos y circunstancias influyentes en las formas de relación en el interior del aula.

FASE IV

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

Objetivo: Caracterización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del modelo de interacción adoptado por el maestro y de la dinámica que para tal fin siguen el maestro y los estudiantes.

Lo fundamental en esta fase fue determinar en que medida la interacción generada tendiente a reforzar el proceso enseñanza-aprendizaje orientado desde la Enseñanza para la Comprensión cumple con tal objetivo, determinar también en que medida las acciones realizadas tanto por los maestros como por los estudiantes delimitan o por el contrario estimulan un ambiente propicio para un aprendizaje acorde con lo presupuestado

FASE V

ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:

Objetivo: Selección y catalogación de la información recolectada.

Siguiendo las características del enfoque etnográfico, esta etapa se comenzó en forma paralela a la recolección de la información, revisando el marco conceptual a la luz de los registros recolectados y realizando una selección categorizada en función de la pertinencia y las herramientas que brindó para el análisis cualitativo del proceso en el interior del aula.

COBERTURA POBLACIONAL

El trabajo de campo se llevó a cabo en los grados 6, 7, 8 y 9º y se centró en el análisis de la interacción en el aula desde los procesos y modelos de interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje (modelo proceso-producto -ROSENHINE 1971- Y modelo de mediación en el aprendizaje -DOYLE 1978-).

INSTRUMENTOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN

El trabajo de campo se destinó específicamente para la observación y el registro de la clase de ciencias sociales con el debido rigor que requiere la técnica etnográfica: registros textuales realizados simultáneamente por dos pasantes lo que da mayor confiabilidad de los registros. Se realizaron observaciones no estructuradas y observaciones estructuradas relacionadas específicamente con los propósitos de la investigación. Por otro lado se obtuvo información a partir de la aplicación de un formato de encuesta a los estudiantes, una entrevista realizada a los profesores de Ciencias Sociales, otras fuentes de información fueron facilitadas por la institución como el currículo, las matrices de evaluación entre otros documentos que permitieron realizar procesos de triangulación lo cual da más confiabilidad a los resultados obtenidos.

El trabajo de campo se inició el 26 de Julio de 2004 y se terminó el 7 de septiembre de 2004. El número de registros realizados en el diario de campo fueron en promedio 16. El formato de entrevista, las encuestas y los diarios de campo se encuentran en la sección de anexos.

MARCO REFERENCIAL

EL AULA

El aula usualmente se relaciona con el salón de clase, el lugar, el espacio físico donde se enseña. Sin embargo, la práctica educativa desborda dicha concepción más aún en la realidad actual que requiere pautas abiertas y flexibles por los vertiginosos cambios que se desarrollan, hoy casi cualquier ámbito o entorno puede convertirse en aula. Entonces, cuando nos referimos a aula se señala el entorno de encuentro y desencuentro del profesor y los estudiantes, es decir es el espacio que va más allá de espacio físico, es donde interaccionan los estudiantes y los profesores, desarrollando el proceso de enseñanza – aprendizaje. El aula, “no sólo es el escenario físico donde se efectúa el trabajo pedagógico de la escuela, sino fundamentalmente es un ámbito socio afectivo donde se produce el

encuentro y la interacción entre los dos protagonistas del proceso educativo”.⁹ El este escenario continua siendo el ámbito donde se desarrollan la mayor parte de actividades de la práctica educativa, entorno de esta se establece el núcleo institucional y pedagógico. “El eje sobre el cual se entretete ese producto educativo, no debe ser concebido sólo como un simple espacio, ni únicamente como ambiente o contexto social, sino como un grupo socio psicopedagógico”.¹⁰

El aula entendida como grupo no debe entonces ser para el docente una suma de individualidades, por el contrario el docente debe comprender que el aula se compone a través del tiempo y en forma sistemática, es decir el docente debe plantear su que hacer desde la comprensión del aula no solo como ámbito físico como grupo con el cual debe alcanzar los objetivos que se planteen, por medio de la comunicación interpersonal y la cohesión. Obviamente estas concepciones surgen paralelas al surgimiento de las corrientes pedagógicas como el constructivismo y las pedagogías activas. Para las corrientes tradicionales el aula esta circunscrita no solo al espacio físico estático, sino también a relaciones autoritarias y casi fosilizadas que impiden la cohesión por medio de la comunicación y la participación.

*Sólo durante estas últimas décadas en el marco de los postulados de la escuela activa comenzó a existir interés por analizar el tema desde un referente diferente a la escuela tradicional donde el aula era el altar sacrosanto de la enseñanza y el aprendizaje. Todos sabemos que la escuela activa aspiraba a articular la teoría con la práctica, la realidad interna de la escuela, con la vida, de ahí que se haya comenzado a replantear el trabajo del aula, buscando siempre que en esta se reflejaran los momentos más significativos de la vida social e individual del niño.*¹¹

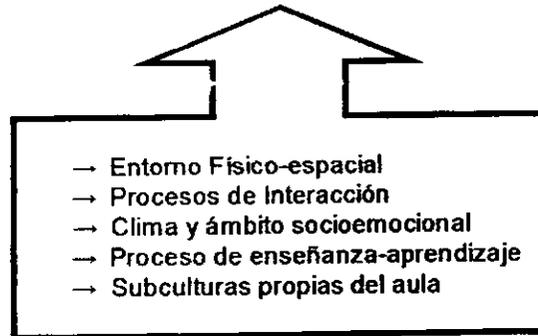
Así, cualquier investigación del aula exige el conocimiento de los fenómenos y procesos que participan, para Cazden y Coll predominan cinco fenómenos dentro de un aula:

⁹ CERDA GUTIERREZ, Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Cooperativo Editorial Magisterio. Bogotá-Colombia. 2002. p.p. 180

¹⁰ Ibid., pág. 12

¹¹ Ibid., pág. 16

FENOMENOS DEL AULA



es por esto que un proyecto de aula enmarcado específicamente en las prácticas y saberes de los docentes y en los procesos de enseñanza-aprendizaje posee una referencia intrínseca en este espacio de complejidad y multiplicidad de elementos que intervienen en ella.

El texto que nos presenta CERDA¹², pone de manifiesto una serie de elementos constitutivos del aula, alrededor de los cuales intervienen los actores principales del proceso educativo educando y educador:

En primer lugar, aparece la categoría espacio-temporal la cual ha entrado en una serie de resignificaciones en consonancia con las modificaciones del escenario político, económico, social y cultural actual permeando irrevocablemente la estructura educativa.

La reflexión en torno al aula nos traslada inicialmente ya sea a un escenario físico, a un entorno humano, a un campo simbólico ó a un ámbito socio afectivo; cada una de las anteriores aseveraciones mantienen un aspecto en común que consiste en la referencia a un lugar específico, delimitado y de alguna manera materializado. Y posteriormente, en una dimensión temporal a partir de la cual se organiza y se estructuran las relaciones maestro-estudiante ajustadas a unos tiempos previamente establecidos.

Sin embargo es importante anotar como ya se dijo anteriormente que estas categorías han adquirido diversos matices en relación al proceso educativo y viceversa tal es el caso del aula abierta y del aula virtual.

El aula abierta engloba una serie de programas propios de la educación abierta y a distancia que se empezaron a desarrollar masivamente en la década del cincuenta iniciando al mismo tiempo el interés por profundizar acerca de la naturaleza, componentes y estructura del aula como realidad social:

¹² CERDA GUTIERREZ, Hugo. El Proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento. Editorial Magisterio. 2002. 180 PP. Cáp. 1 ¿Qué es el aula?.

“el término aula se aleja de una supuesta presenciabilidad física y se comienza a hablar de “aula abierta” donde no existe un contacto directo entre educador y educando, donde el trabajo pedagógico no se realiza en un espacio temporo-espacial predeterminado sino en un espacio abierto e ilimitado.”

El aula virtual está íntimamente ligada con el inusitado desarrollo de los medios tecnológicos y su posterior incorporación en la educación teniendo en cuenta la importancia que ha adquirido el término virtual en el contexto actual, donde ya ha pasado a ser parte del lenguaje común entre los jóvenes:

“... nos referimos al aula virtual, un concepto que surge y se desarrolla en un contexto dominado por el ordenador, los medios audiovisuales y toda la gama de variantes de la informática, (...) hoy día, el aula virtual es un espacio donde el estudiante tiene la oportunidad de acercarse al mundo de la realidad sin la necesidad de estar en ella, o sea, por medio de una representación o de elementos mediadores que la representan”.

En segundo lugar no podemos desconocer la necesaria ligazón entre el aula y la realidad inmediata. Es prioritario reconocer y convertir la escuela en una extensión de la realidad cotidiana, es decir reflexionar y comprender los procesos de interacción que se desarrollan en el interior de ella en una relación de causa y efecto, entendiendo al aula como una realidad física, social, ecológica y pedagógica.

En tercer lugar la influencia que ejercen los medios tecnológicos y electrónicos, especialmente los propios de la tecnología de la comunicación, la informática y la telemática en el trabajo pedagógico suscitan una tensión entre el abandono del aula tradicional y el auge del aula virtual, problemática que exige una reflexión en torno al uso pertinente de estos medios sin incurrir en el desplazamiento y debilitamiento de la figura del docente “este desarrollo tecnológico enriqueció notoriamente el escenario pedagógico donde despliegan todas sus capacidades sociales, cognoscitivas y afectivas, la enseñanza y el aprendizaje”

Podemos entender el aula entonces, como un acto educativo en donde la pedagogía y la comunicación intervienen como elementos mediadores que posibilitan el intercambio de diversos saberes hacia la construcción de nuevos actores sociales.

CLIMA SOCIAL Y RELACIONES SOCIALES EN EL AULA.

El ambiente que domina en un aula es vital para el desarrollo de actividades y la clase de interacción que se realice. El clima se conceptúa “como sinónimo de sistema social dinámico que afecta tanto a la actuación del profesor como de los alumnos, especialmente a

la interacción socio afectiva que se establece entre los miembros de la clase. Cada miembro configura su propia interpretación perceptiva que le sirve de medio para comunicarse con profesor y los demás compañeros".¹³

El concepto "clima social en el aula" hace referencia a la forma en que se desarrolla la relación maestro-estudiante y estudiante-estudiante teniendo en cuenta tanto los elementos propios del proceso cognitivo, como lo son lo pedagógico y lo actitudinal; como lo extra-cognitivo, que es fundamentalmente lo relacionado con el contexto físico y situacional en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

La palabra clima nos remite directamente a pensar un ambiente determinado; el ambiente en el cual se gestan las relaciones en el acto educativo y bajo el cual se van a configurar las relaciones entre los diferentes actores. Pero pensar este "Clima" comprende no solo elementos ambientales como fácilmente podría pensarse; es fundamentalmente como lo pensó Withalt (1963) "un atributo sicoemocional" entendiendo éste como esa ligazón existente entre las condiciones cognitivas propias del sujeto y la apropiación que éste hace de su entorno, esto en función de la constante reconfiguración, o asimilación y acomodación en palabras de Piaget, que hacemos constantemente como proceso cognitivo propio de los seres humanos. En otras palabras podríamos decir que la función fundamental de un estudio acerca del clima social en el aula nos brinda elementos fundamentales en relación con la manera cómo el ambiente y las formas de relación (atributo sicoemocional) influyen en la configuración de el proceso enseñanza aprendizaje en el entorno educativo, específicamente en el aula.

ENTORNO FISICO Y ESPACIAL.

Cada aula cuenta con espacio un físico limitado, que cuenta con determinado mobiliario pupitre, mesa y silla del profesor, estantes, armarios, tablero, material didáctico, objetos decorativos. Hace parte también las paredes, techos, ventanas y el ambiente en general. Estas características deben de tenerse en cuenta al investigar pues estas influyen en la

¹³ MEDINA RIVILLA, Antonio. Didáctica e interacción en el aula. Círcel Kapelus. 1989

práctica pedagógica. "El trabajo pedagógico del maestro o maestra es fundamental, pero también las condiciones materiales y físicas donde se desarrolla".¹⁴

PROCESOS DE INTERACCION

El ser humano está en constante interacción con otras personas a lo largo de la vida, por medio de ellas se va modelando el ser de las personas, sus creencias, actitudes, convicciones, etc. Somos el resultado de esa interacción. En el proceso educativo debe existir una participación activa del docente y los estudiantes en todos los niveles, espacios y actividades que se generan en el aula. Se generan entonces procesos de participación activos, eficientes, deliberados, decisivos y organizados. Paralelamente a esto se desarrolla la comunicación, la participación no es posible sin esta. "El maestro sólo es un iniciador y un facilitador de este proceso que es la suma total de influencias sociales, personales y culturales, presentes y futuras, que caracterizan el conjunto de interacciones que se llevan a cabo influenciados por la personalidad, el lenguaje y el entorno físico."¹⁵

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Tienen como propósito enseñar y aprender por medio de un proceso donde interactúan los profesores y los estudiantes en el cual el maestro crea procesos de enseñanza y los estudiantes crean productos del aprendizaje

En este proceso es importante conocer evaluar o estimar los efectos de las acciones del profesor sobre el proceso de aprendizaje del estudiante lo cual desde un modelo educativo tradicional refuerza el esquema del profesor que se constituye en el eje del proceso de enseñanza aprendizaje. Dentro de la autonomía que ejerce el maestro sobre el proceso educativo, este decide como y que debe aprender el alumno mientras participa en la elaboración de las actividades que serán realizadas por el estudiante.

Es de ahí que dentro del modelo de interacción planteado en el aula existan cambios en la forma de entender la visión del maestro y el estudiante; desde esta visión se busca una comunicación y una comprensión entre ambos.

De otro lado las investigaciones realizadas en el aula de carácter etnográfico han buscado de manera particular desde la visión y criterio propio de los actores del proceso educativo

¹⁴ Ibid., pág. 25

¹⁵ CERDA GUTIERREZ, Guillermo., Idem., pág. 36

una interacción que valla más allá de su vida social y cultural, teniendo de ante mano su autonomía en su manera de pensar.

Al tener una perspectiva sobre el proceso educativo que se maneja en el aula, se destaca aspectos concretos y específicos sobre la vida de las comunidades que participan particularmente en este, se crea la micro etnografía, la cual vislumbra de manera particular y concretamente la interacción entre el maestro y el alumno, permitiendo así crear una herramienta evaluativa que permite reformar de manera específica una realidad en marcada en el aula.

Desde la visión de la micro etnografía se busca contrastar la norma dada por principios pedagógicos con la realidad abordada desde el aula de clase dando pie a formulaciones y reformulaciones del quehacer pedagógico.

Es entonces, el aula, el microcosmos que articula la propuesta de trabajo y los objetivos perseguidos dentro de ella, la problemática planteada y los resultados que esperan obtenerse al finalizar el proyecto de investigación, pues ella determina la realidad escolar, aquella que observamos a simple vista y aquella que escapa a la percepción del maestro y de los propios alumnos.

Tradicionalmente la relación enseñanza aprendizaje, reflejaba la relación de autoritarismo docente-estudiante, el profesor decide que y como aprenderá el estudiante generalmente desde la lógica de las disciplinas, y evalúa cuanto ha aprendido, lo cual conduce a una educación memorística, bancaria cuando no desarrolla aprendizajes significativos (Rogers 1.991) (ausubel Y NovaK). Si bien aún esta educación prevalece, existen modelos que estimulan una interacción estudiantes-profesor, si bien cada uno cuenta con su propia interpretación si existe comunicación estas podrán generar comprensión. "Para que exista identidad entre lo que se dice y se entiende, debe haber una comunicación y una relación muy estrecha entre ambos, de lo contrario el proceso pedagógico no será beneficioso para nadie"¹⁶.

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se hace necesario referenciar la Enseñanza para la Comprensión como estrategia pedagógica desde la cual se pueden abordar las disciplinas escolares.

¹⁶ Ibid, pág 40

ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN

El siguiente referente para la investigación se toma textualmente de <http://learnweb.harvard.edu/andes/tfu/index.cfm>

¿Qué es comprensión? Cuando los estudiantes logran la comprensión, ¿qué han logrado? Difícilmente podemos preguntarnos algo más básico sobre la construcción de una pedagogía de la comprensión. Si el objetivo es lograr una forma de pensamiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje centrados la mayor parte del tiempo en la comprensión, más nos vale saber a qué le estamos apuntando

El conocimiento, las habilidades y la comprensión son las acciones en la empresa de la educación. La mayoría de los maestros muestran un compromiso enérgico hacia los tres. Todos desean que los estudiantes salgan de las escuelas o de otras experiencias de aprendizaje con un buen repertorio de conocimiento, de habilidades bien desarrolladas y con una comprensión del sentido, significado y utilización de lo que han estudiado. Por lo tanto vale la pena preguntarse ¿qué concepto de conocimiento, habilidad y comprensión garantiza lo que sucede en las aulas entre maestros y estudiantes para fomentar estos logros?

Para el conocimiento y las habilidades, surge con facilidad una respuesta. El conocimiento es información a la mano. Nos sentimos seguros que el estudiante tiene conocimiento cuando puede reproducirlo cuando se le pregunta. El estudiante puede contar lo que hizo Magallanes, dónde está Pakistán, para qué sirvió la Carta Magna, cuál es la primera ley de movimiento de Newton. Y si el conocimiento es información a la mano, las habilidades son desempeños de rutina a la mano. Para saber si un estudiante tiene buena redacción y ortografía, les hacemos una prueba escrita. Para verificar sus habilidades aritméticas, les hacemos un examen o les asignamos un conjunto de problemas para resolver.

Pero la comprensión demuestra ser algo más sutil. Ciertamente no se reduce al conocimiento. Comprender lo que hizo Magallanes o que significa la primera ley de movimiento de Newton requiere más que una simple reproducción de información. La comprensión es también más que una habilidad rutinaria bien mecanizada. El estudiante que resuelve hábilmente problemas de física o escribe párrafos con frases introductorias puede no comprender mucho acerca de física, de composición, o de lo que está escrito. Aunque el conocimiento y las habilidades pueden traducirse en información y desempeños de rutina a la mano, la comprensión se escapa de estas normas simples.

Por lo tanto ¿qué es comprensión? En pocas palabras, comprensión es la habilidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que uno conoce. Para decirlo de otra forma, el comprender un tópico es una "capacidad de desempeño flexible" con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo a esto, el aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible—es más como el aprender a improvisar jazz, a mantener una buena conversación o a escalar una montaña que tener que memorizar las tablas de multiplicar o

las fechas de los presidentes. Aprender hechos puede ser un telón de fondo crucial para el aprendizaje para la comprensión, pero aprender hechos no es aprender para la comprensión.

¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión?

¿Que es comprensión?" es una pregunta difícil. Pero en términos prácticos, la gente no está tan desconcertada. Lo sabremos cuando lo veamos. Los maestros y de hecho muchos de nosotros compartimos una buena intuición sobre cómo apreciar la comprensión. Le pedimos a los estudiantes no sólo que conozcan sino que piensen a partir de lo que conocen

Por ejemplo, una maestra que participó en el proyecto Enseñanza para la Comprensión estaba presentando la taxonomía de las plantas y animales. Con el fin de probar la comprensión inicial de los estudiantes sobre los sistemas de clasificación, la maestra les solicitó que construyeran una. Casi todos tiene en casa un cajón lleno de cosas inútiles - lápices viejos, abrelatas, clavos, cucharas gastadas. El ejercicio de la maestra para sus estudiantes consistió en que investigar sobre el contenido del cajón y crear un sistema de clasificación para su contenido. La forma como lo hicieron los hizo más conscientes de la clasificación como empresa, le mostró a la maestra lo que habían comprendido hasta el momento y le permitió resaltar algunos de los propósitos y retos al diseñar un sistema de clasificación.

Más adelante en el desarrollo del mismo tema, la maestra asignó una tarea más tradicional pero igualmente desafiante. Los estudiantes debían utilizar una "clave" de las características críticas para clasificar organismos. Si lograban que funcionara la taxonomía, esto demostraría por lo menos una comprensión parcial.

Dos ideas claves surgieron de estas observaciones de sentido común. Primero, para apreciar la comprensión de una persona en un momento dado, solicítele que haga algo que implique poner la comprensión en juego - explicar, resolver un problema, construir un argumento, armar un producto. Segundo, lo que los estudiantes hacen como respuesta no sólo muestra su comprensión actual sino que también es probable que avancen más. Al utilizar su comprensión como respuesta a un desafío en particular, llegan a comprender mejor.

La idea de que la gente reconoce la comprensión a través del desempeño, no sólo tiene sentido sino que aparece durante toda una gama de investigaciones sobre la cognición humana. Jean Piaget, psicólogo suizo sobre el desarrollo, probó con niños la comprensión de estructuras lógicas básicas. Le dió a unos niños tareas a desarrollar; por ejemplo, separar por series una colección de palillos desde los más pequeños hasta los más grandes. Quienes investigan la comprensión de los estudiantes acerca de la física plantean problemas cualitativos que les piden que piensen en la física, más que girar una manivela cuantitativa bien practicada. Por ejemplo, cuando se deja caer un objeto desde un avión, ¿atterrizará adelante del avión, directamente debajo del avión, o detrás del avión, desconociendo la fricción del aire? Sin tener números a la vista, las respuestas de los estudiantes y sus explicaciones revelarán si entendieron los principios de la física.

Para generalizar, reconocemos la comprensión por medio de un *criterio de desempeño flexible*. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar flexiblemente con lo que sabe. Por el contrario, cuando un estudiante no puede ir más allá de un pensamiento y acción memorísticos y rutinarios, significa que hay falta de comprensión.

¿En qué consiste el marco de la Enseñanza para la Comprensión?

Hasta este momento, hemos venido pensando en términos generales acerca de la comprensión y sobre lo que sugiere una opinión de un desempeño sobre aprender y enseñar. Ahora, abramos otra ventana para la pregunta, "¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión?" mirando los cuatro elementos del marco para la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

El marco de la Enseñanza para la Comprensión, desarrollado en un proyecto de investigación en el Proyecto Cero a comienzos de los años 90, enlaza lo que David Perkins ha llamado los "cuatro pilares de la pedagogía" con cuatro elementos de planeación e instrucción.

Cuatro preguntas centrales acerca de la Enseñanza

¿Qué debemos enseñar?

¿Qué vale la pena comprender?

¿Cómo debemos enseñar para comprender?

¿Cómo pueden saber estudiantes y maestros lo que comprenden los estudiantes y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda?

El elemento de la EpC que aborda cada una de las preguntas

Tópicos Generativos

Metas de Comprensión

Desempeños de Comprensión

Valoración Continua

Tópicos Generativos

No todos los tópicos (conceptos, temas, teorías, ideas, etc.) se prestan de igual manera para la Enseñanza para la Comprensión. Por ejemplo, es más fácil enseñar estadísticas y probabilidad para la comprensión que ecuaciones cuadráticas, debido a que estadísticas y probabilidad se conectan más fácilmente con contextos familiares que otros temas. Es más

fácil enseñar para la comprensión sobre **The Boston Tea Party (La Fiesta del Té de Boston)** que sobre las políticas tributarias de la colonia, debido a que la fiesta del Té de Boston dramatiza los hechos alrededor de las políticas tributarias de la colonia. Los Tópicos Generativos cuentan con varias características claves: Son fundamentales para una o más disciplinas o campos. Son interesantes para los estudiantes. Son asequibles para los estudiantes (hay muchos recursos disponibles para ayudar a los estudiantes a que se esfuercen por el tópico) y tienen múltiples conexiones con las experiencias de los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela. Y, tal vez lo más importante, son interesantes para el maestro.

Claro está que uno podría argumentar que cualquier cosa puede enseñarse para la comprensión—inclusive las ecuaciones cuadráticas! Es solo cuestión de tener una Buena enseñanza. Esto es cierto, pero algunos tópicos son más fundamentales para la disciplina o campo, más asequibles, más interesantes y ofrecen más oportunidades para hacer conexiones que otros tópicos. Estos tópicos deben formar el núcleo del currículo.

Sin embargo, muchos de nosotros nos sentimos restringidos por un currículo ya establecido: en especial tópicos que son de enseñanza obligatoria, sin tener en cuenta su capacidad de generación. Una solución sería darle a un tópico un molde más generativo agregándole un tema o una perspectiva—por ejemplo, enseñar sobre el Rey Edipo como una exploración de las relaciones familiares, o enseñar sobre la cadena alimenticia para ilustrar que todas las cosas vivientes están interconectadas.

Metas de Comprensión

El problema con los Tópicos Generativos es que son casi demasiado generativos. Cada tópico ofrece la oportunidad de desarrollar muchas comprensiones diferentes. Para crear un enfoque, los maestros han encontrado útil identificar una cuantas metas específicas de comprensión para un tópico. También se ha visto que ayuda hacer una lista de estas metas tanto como frases de la forma, "los estudiantes entenderán..." o "los estudiantes apreciarán..." como con preguntas abiertas que se puedan formular directamente a los estudiantes.

Suponga que el Tópico Generativo es "La Fiesta del Té de Boston como Protesta Política". Una Meta de Comprensión para esa unidad puede ser: "Los estudiantes comprenderán qué características que hacen que la Fiesta del Té de Boston sea o no como otras protestas políticas durante los distintos períodos históricos ". Esta frase se podría expresar en forma de pregunta así: "¿En qué es similar o no a otras protestas políticas la fiesta del Té de Boston y por qué?" Otra Meta de Comprensión sería: "Los estudiantes apreciarán el estado de ánimo provocado por la pérdida de los derechos civiles". (La pregunta sería, "¿Qué sucede cuando se priva a la gente de sus derechos civiles?") No existe la lista "correcta" de las Metas de Comprensión. El punto es centrar la consiguiente instrucción.

Además de las unidades de metas para la comprensión, también hay Metas de Comprensión de todo un año o que implican demasiado esfuerzo, llamadas algunas veces "Hilos Conductores". Las Metas de Comprensión que implican demasiado esfuerzo describen las comprensiones que usted cree que es lo más importante que deben aprender los estudiantes.

Pueden existir diversos Hilos Conductores para un curso. Cada una de las unidades individuales que constituyen ese curso tendrá Metas de Comprensión que se relacionan de manera estrecha con las Metas de Comprensión de amplio alcance o de los Hilos Conductores para dicho curso.

Por ejemplo, una Meta de Comprensión de amplio alcance para un curso de Historia de los Estados Unidos puede ser, "¿Cómo podemos saber la verdad sobre las cosas que sucedieron mucho tiempo atrás?" (En forma de afirmación se leería así: "Los estudiantes entenderán las diferentes consideraciones y estrategias que los historiadores utilizan para interpretar evidencia acerca del pasado"). Si dicho curso incluye una unidad sobre la Revolución Americana, una meta relacionada con el nivel de la unidad sería, "Los estudiantes comprenderán cómo leer y juzgar la confiabilidad de las fuentes primarias sobre la Revolución Americana".

El hacer explícitos estos Hilos Conductores para los estudiantes ayuda a asegurar que los estudiantes se mantengan enfocados en el desarrollo de las comprensiones más esenciales. El analizar los Hilos Conductores con los estudiantes les da la oportunidad de repasar aquellas comprensiones durante el curso de varios Tópicos Generativos diferentes a medida que avanzan durante el semestre o el año.

Los Desempeños de Comprensión son el corazón del desarrollo de la comprensión y deben unirse estrechamente con las Metas de Comprensión. Los estudiantes deben concentrarse en desempeños que demuestren comprensión desde el inicio del curso o unidad hasta su terminación.

Por ejemplo, se puede dedicar una clase durante varias semanas (o inclusive meses) a un Tópico Generativo. Durante este tiempo, los estudiantes se dedicarán a una variedad de Desempeños de Comprensión (apoyados con información apropiada proveniente de los textos y de los maestros sobre ese tópico) a medida que trabajan en algunas Metas de Comprensión. El desempeño inicial de comprensión seguramente será relativamente sencillo: En la unidad sobre "La Fiesta del Té de Boston como Protesta Política," los estudiantes pueden comenzar discutiendo sobre protestas políticas que hayan presenciado. Luego pasan a una tareas un poco más exigentes tales como explicar en sus propias palabras por qué los Hijos de la Libertad optaron por botar el té por la borda y especularon sobre lo que hubiera sucedido si su protesta hubiera resultado de otra forma. Los Desempeños de Comprensión sucesivos le presentará a los estudiantes desafíos progresivamente más sutiles pero aún asequibles. Por ultimo, los estudiantes pueden desarrollar unos desempeños "culminantes" de comprensión como por ejemplo una exhibición o composición ampliada (arguyendo, por ejemplo, que la edad promedio transformó la naturaleza de las protestas políticas).

Desempeños de Comprensión

Los Desempeños de Comprensión son el corazón del desarrollo de la comprensión y deben unirse estrechamente con las Metas de Comprensión. Los estudiantes deben concentrarse en desempeños que demuestren comprensión desde el inicio del curso o unidad hasta su terminación.

Por ejemplo, se puede dedicar una clase durante varias semanas (o inclusive meses) a un Tópico Generativo. Durante este tiempo, los estudiantes se dedicarán a una variedad de Desempeños de Comprensión (apoyados con información apropiada proveniente de los textos y de los maestros sobre ese tópico) a medida que trabajan en algunas Metas de Comprensión. El desempeño inicial de comprensión seguramente será relativamente sencillo: En la unidad sobre "La Fiesta del Té de Boston como Protesta Política," los estudiantes pueden comenzar discutiendo sobre protestas políticas que hayan presenciado. Luego pasan a una tareas un poco más exigentes tales como explicar en sus propias palabras por qué los Hijos de la Libertad optaron por botar el té por la borda y especularon sobre lo que hubiera sucedido si su protesta hubiera resultado de otra forma. Los Desempeños de Comprensión sucesivos le presentará a los estudiantes desafíos progresivamente más sutiles pero aún asequibles. Por ultimo, los estudiantes pueden desarrollar unos desempeños "culminantes" de comprensión como por ejemplo una exhibición o composición ampliada (arguyendo, por ejemplo, que la edad promedio transformó la naturaleza de las protestas políticas).

Valoración Continua

Tradicionalmente, la valoración se produce al final de un tópico y se centra en calificaciones y en responsabilidad. Estas son funciones importantes en muchos contextos, pero no satisfacen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Para aprender sobre comprensión, los estudiantes necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el inicio y durante la secuencia de la instrucción. En el marco este proceso se denomina "Valoración Continua".

Las ocasiones de valoración pueden involucrar retroalimentación de parte de los maestros, de los compañeros, de la auto evaluación de los estudiantes. Algunas veces el maestro puede dar unos criterios, algunas veces puede involucrar a los estudiantes para que desarrollen los criterios. Aunque existen muchos enfoques razonables para la Valoración Continua, los factores constantes se comparten, criterios públicos, retroalimentación regular y reflexión frecuente durante todo el proceso de aprendizaje.

El marco de la EpC no es una receta, sino una serie de pautas generales. Para citar a David Perkins, proporciona "ambigüedad óptima"— es decir, suficiente estructura como suficiente flexibilidad para satisfacer las necesidades del maestro en el aula. En el Instituto '96, utilizamos la metáfora del tejedor—el maestro—que tiene control de su tapiz del aula para describir cómo esperamos que la gente utilice EpC. ¿Por qué? Porque tanto en el Proyecto Cero como en el campo de la educación, existen muchas ideas, muchas interpretaciones y muchas aplicaciones—en contraposición a una sólo forma de hacerlo. Creemos que los educadores necesitan personalizar sus innovaciones, adaptando las ideas a sus propios caracteres e instituciones. Sin embargo, también sabemos que los educadores no cuentan con el tiempo ni con la energía para reinventar cada rueda; por lo tanto queremos proporcionar suficientes pautas para apoyar los esfuerzos de los maestros en la transformación de sus propias prácticas. Esto es lo que pretende hacer el marco de la Enseñanza para la Comprensión—guiar y proporcionar suficiente espacio para la expresión personal.

Hilos Conductores

Introducción a Hilos Conductores

Las Metas de Comprensión Abarcadoras o Hilos Conductores describen las comprensiones más importantes que deberían desarrollar los estudiantes durante el curso. Las Metas de Comprensión de las unidades particulares deberían relacionarse estrechamente por lo menos con una de las Metas de Comprensión Abarcadoras del curso.

Cómo identificar los Hilos Conductores

Una forma de identificar los Hilos Conductores puede ser después de haber desarrollado algunas de las unidades del curso. Se debe observar las metas similares que aparecen en forma recurrente en más de una o dos unidades. También se puede comenzar por escribir, al principio del semestre, las cosas más importantes que los estudiantes deberían obtener de sus clases, pero recuerde que tendrá que volver a la lista y revisarla durante el año.

Como ocurre con las Metas de Comprensión de una unidad, el desarrollo de una buena lista de Hilos Conductores implica por lo general varias rondas de revisión. Sin embargo, a diferencia de las Metas de Comprensión de la unidad, es preciso que los Hilos Conductores aprehendan la esencia de todo el curso.

Estos Hilos Conductores a menudo proceden de creencias y valores profundamente arraigados (pero rara vez enunciados) respecto de la materia, de la enseñanza y del aprendizaje. Por consiguiente, lleva más tiempo—en ocasiones incluso años—desarrollar y mejorar los Hilos Conductores que las Metas de Comprensión de la unidad.

Tópicos Generativos

Introducción a los Tópicos Generativos

Determinar el material de enseñanza que se utilizará a largo del curso es una de las tareas más arduas que enfrentan los docentes. Los estudiantes tienen mucho que aprender pero en las clases disponen de muy poco tiempo para hacerlo. ¿Cómo decidir entonces lo que incluiremos en el curso? ¿Qué material resultará más fructífero? En la Enseñanza para la Comprensión la respuesta es los "Tópicos Generativos".

Los Tópicos Generativos son temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc. que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones poderosas por parte del estudiante.

Características claves de los Tópicos Generativos

- Los Tópicos Generativos son **centrales para uno o más dominios o disciplinas**. Los temas que promueven la comprensión dan a los estudiantes la oportunidad de

adquirir las habilidades y comprensión necesarias para emprender con éxito trabajos más sofisticados dentro de ese dominio o disciplina. Esos temas también despiertan, invariablemente, el interés de los profesionales en ese campo de estudio.

- Los Tópicos Generativos **suscitan la curiosidad de los estudiantes**. El caudal generativo de un tópico varía con la edad, el contexto social y cultural, los intereses personales y la experiencia intelectual de los estudiantes.
- Los Tópicos Generativos son **de interés para los docentes**. Su pasión y curiosidad por un asunto específico o un interrogante son el mejor modelo para los estudiantes que están aprendiendo a explorar el territorio desconocido y complejo de las preguntas abiertas.
- Los Tópicos Generativos son **accesibles**. La accesibilidad significa, en este caso, disponer de muchísimos recursos adecuados a la edad para investigar el tópico y poder abordarlo mediante una variedad de estrategias y actividades que ayudarán a los estudiantes a comprenderlos, cualesquiera sean sus capacidades y preferencias.
- Los Tópicos Generativos **ofrecen la ocasión de establecer numerosas conexiones**; por ejemplo, vincularlos a las experiencias previas, tanto dentro como fuera de la escuela. Y tienen una cualidad inagotable: la de permitir exploraciones cada vez más profundas.

Metas de Comprensión

Pocos de nosotros emprenderíamos un viaje sin saber exactamente a dónde vamos. La idea de viajar sin rumbo se relaciona con la aventura y con la dicha de vernos libres de toda presión, pero en realidad es que el dinero que llevamos no es ilimitado, ni tampoco lo es el tiempo de vacaciones. Dado que nuestros recursos tienen un límite, tratamos de usarlos con sensatez. De manera que seleccionamos cuidadosamente el lugar y partimos con ese destino en mente. Saber a dónde vamos nos permite estimar los progresos durante el viaje, decidir cuándo hacer un alto en el camino e incluso cambiar el itinerario si es necesario.

De igual manera, al comienzo de cada unidad emprendemos un viaje intelectual con los estudiantes con el fin de explorar el "territorio" de un Tópico Generativo. Como hay muchos sitios interesantes, los estudiantes pueden ir a donde más les plazca y a donde más les interese. Pero nuestro tiempo es muy limitado. Queremos que los estudiantes tengan tiempo suficiente para explorar aquello que más les llame la atención pero al mismo tiempo queremos asegurarnos de que visiten los lugares importantes y difíciles de encontrar sin guía. Afortunadamente existen algunos mapas de esos territorios. Los expertos en las distintas disciplinas, nuestra propia experiencia y los trabajos previos realizados en clase son útiles para trazar el mapa del lugar y localizar los sitios más interesantes y prometedores para hacer un alto. Algunas partes del viaje quedan libres a la exploración independiente pero otras requieren de nuestra guía, para así asegurarnos que al guiar a los estudiantes a algunos destinos específicos, que consideramos de importancia, éstos lleguen sin problema alguno.

En el marco de la Enseñanza para la Comprensión, esos destinos se conocen como Metas de Comprensión y son los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los estudiantes y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse.

Características claves de las Metas de Comprensión

Las Metas de Comprensión identifican los conceptos, los procesos y las habilidades que deseamos que nuestros estudiantes comprendan especialmente. Se formulan de dos maneras: como enunciados ("los estudiantes desarrollarán comprensión..." o "los estudiantes apreciarán...") y como preguntas abiertas ("¿Cuáles son las similitudes o diferencias más importantes entre los diversos géneros literarios?")

Las Metas de Comprensión de las unidades se enfocan en los aspectos centrales del Tópico Generativo.

Desempeños de Comprensión

Supongamos que tratara de aprender a conducir un automóvil ateniéndose a las instrucciones de un libro o en clases magistrales dictadas por conductores expertos. Usted estudia los diagramas donde se muestra la posición de los pedales correspondientes al acelerador, al freno y al embrague. Se entera del proceso de saltando el embrague a medida que presiona el acelerador. Memoriza la distancia correcta de frenado ("se permiten 3,5 metros adicionales por cada kilómetro por hora cuando la velocidad excede los 80 kilómetros por hora"). Un conductor experimentado le explica cómo calibrar las oportunidades para sumergirse en una corriente de tráfico veloz. En las clases magistrales también le explican cómo se estaciona en forma paralela. Una vez escuchado y leído lo suficiente sobre las distintas habilidades y técnicas usadas para conducir, usted se sienta por primera vez frente al volante y presenta el examen para obtener la licencia de conducción.

Sobra decir que pocos lo aprobaríamos en tales circunstancias. Ciertamente los libros y las conferencias nos brindan información esencial acerca de la conducción de automóviles; por ejemplo, que es necesario hacer la señal de giro toda vez que se dobla o que las leyes municipales exigen en las bocacalles ceder el paso a los transeúntes. Podemos saber de memoria la forma de colocar los pies en los pedales y las pautas comunes para accionar la palanca de cambios. Pero no sabríamos usar con sensatez esos conocimientos en la infinita variedad de circunstancias que pueden presentarse en cualquier momento a lo largo de la ruta. Sin manejar realmente el automóvil en distintas situaciones y sin recibir entrenamiento continuo y retroalimentación por parte de un instructor experimentado es imposible aprender a conducir bien y sin correr riesgos.

Los estudiantes que aprenden en establecimientos escolares necesitan pasar por el mismo tipo de experiencias. Pueden adquirir fragmentos de conocimiento a partir de los libros y de las clases magistrales, pero si no tienen la ocasión de aplicarlos a una diversidad de situaciones con la guía de un buen entrenador, es indudable que no desarrollarán ninguna comprensión. Los Desempeños de Comprensión son las actividades que proporcionan a los estudiantes esas ocasiones. Les exige ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo reconfigurando, expandiendo y aplicando lo que ya saben, así como extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos. Los mejores Desempeños de

Comprensión son los que le ayudan al estudiante a desarrollar y a demostrar la comprensión.

Características claves de los Desempeños de Comprensión

Los Desempeños de Comprensión son actividades que exigen de los estudiantes usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico de la unidad. En los Desempeños de Comprensión, los estudiantes reconfiguran, expanden, extrapolan y aplican lo que ya saben. Además, desafían los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático y rígido de los estudiantes.

Los Desempeños de Comprensión ayudan a construir y a demostrar la comprensión de los estudiantes. Aunque el término "desempeño" parece aludir a un acontecimiento final, se refiere en rigor a las actividades de aprendizaje. Estas le brindan tanto a usted como a sus estudiantes la oportunidad de constatar el desarrollo de la comprensión a lo largo del tiempo, en situaciones nuevas y desafiantes.

Los Desempeños de Comprensión exigen que los estudiantes muestren sus comprensiones de una forma que pueda ser observada, haciendo que su pensamiento se tome visible. No es suficiente, pues, que éstos reconfiguren, amplíen, extrapolen y apliquen cuanto saben en la intimidad de sus pensamientos. Mientras es posible concebir a un estudiante que logre Comprensión pero no se desempeñe, en tal caso, esta comprensión quedaría sin demostrarse, sería probablemente frágil y no podría ser sometida a evaluación. En cierto modo, ello se asemeja a la diferencia entre la ilusión y la realidad; por ejemplo, cómo le gustaría comportarse en una situación concreta y su manera real de conducirse cuando esa situación se presenta; la ilusión y la realidad tal vez resulten similares, pero tal vez no. Así, pues, los Desempeños de Comprensión obligan a los estudiantes a demostrar públicamente cuanto han aprendido.

Las Metas de Comprensión enuncian aquello que los estudiantes deberán comprender. Los desempeños son lo que hacen los estudiantes para desarrollar y demostrar esas comprensiones.

Valoración Continua

¿Cómo podemos valorar con exactitud y equidad lo que aprendieron nuestros estudiantes? Se trata de una pregunta que a menudo se debaten los docentes. Pero cuando el propósito de la instrucción es la comprensión, el proceso de valoración es más que una evaluación: es una parte importante del proceso de aprendizaje y debe contribuir significativamente al mismo. Las valoraciones que promueven la comprensión (más que simplemente evaluarla) tienen que ser algo más que un examen al final de una unidad. Estas valoraciones deben informarles a los estudiantes y a los docentes las comprensiones que se han alcanzado y cómo proceder en la enseñanza y el aprendizaje posteriores.

Este tipo de valoración es frecuente en muchas situaciones que no pertenecen al ámbito escolar. Imaginémosnos a un entrenador de baloncesto durante una sesión de práctica con su equipo. Tal vez comience por pedirle a los jugadores que se concentren en unas habilidades

particulares o en algunas jugadas específicas. Cuando los jugadores se entrenan, él estudia sus movimientos comparándolos con los estándares de habilidades para lograr un buen juego de baloncesto. Generalmente les presta particular atención a las estrategias y habilidades en las cuales les ordenó centrarse al comienzo de la práctica. Analiza los problemas cuando el desempeño de los jugadores es deficiente y a medida que juegan, les indica cómo pueden mejorarlo. En ocasiones detiene la sesión de práctica, reúne al equipo para proporcionarle una retroalimentación más prolongada y les asigna nuevas tareas a partir de la valoración del desempeño.

Esta clase de entrenamiento es habitual en los juegos deportivos comunes. Los partidos terminan no sólo con la obtención de un puntaje que informa sobre la calidad del desempeño del equipo, sino también con interrogatorios y charlas en los vestieres, posibilitándoles al entrenador y a los jugadores la discusión acerca de lo que hicieron bien y qué conviene seguir trabajando con miras al próximo partido.

También podemos pensar, por ejemplo, en un director que prepara a un grupo de actores para la presentación de una obra teatral. Mientras los actores trabajan en las escenas, cada ensayo es un ciclo continuo de desempeños y de retroalimentación. El director da las instrucciones iniciales, brinda consejo y dirección adicional durante cada escena y también convoca a sesiones de retroalimentación más formal en distintos momentos del ensayo.

Integrar el desempeño y la retroalimentación es justamente lo que necesitan los estudiantes cuando trabajan en el desarrollo de la comprensión de un tópico o concepto específico. En el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) esto se denomina Valoración Continua (al igual que evaluación diagnóstica continua) y es el proceso de brindar respuestas claras a los Desempeños de Comprensión de los estudiantes, de modo tal que permita mejorar sus próximos desempeños.

Características claves de la Valoración Continua

El proceso de Valoración Continua consta de dos componentes principales: establecer criterios de valoración y proporcionar retroalimentación.

Los criterios para valorar cada Desempeño de Comprensión deben ser:

- Claros (enunciados explícitamente al comienzo de cada Desempeño de Comprensión— aunque pueden elaborarse en el curso del desempeño mismo, sobre todo si es la primera vez que el docente y los estudiantes lo abordan)
- Pertinentes (estrechamente vinculados a las Metas de Comprensión de la unidad)
- Públicos (todos en la clase los conocen y los comprenden)

La retroalimentación debe:

- Proporcionarse con frecuencia, desde el inicio hasta la conclusión de la unidad junto con los Desempeños de Comprensión. A veces la retroalimentación puede ser formal y planeada (tal como la retroalimentación sobre las presentaciones) y otras

veces pueden ser más informal (como responder a los comentarios de un estudiante en las discusiones de clase).

- Proporcionar a los estudiantes información sobre el resultado de los desempeños previos y también sobre la posibilidad de mejorar los futuros desempeños.
- Informar sobre la planeación de las clases y actividades siguientes.
- Venir de diferentes perspectivas: de las reflexiones de los estudiantes sobre su propio trabajo, de las reflexiones de los compañeros sobre el trabajo de los otros y de los docentes mismos.

Retroalimentación para la Valoración Continua: Los estudiantes comparten entre sí los borradores de las encuestas para someterlos a crítica y recibir retroalimentación. Entregan al docente el primer bosquejo de los gráficos y los cuadros, quien aporta sus comentarios. Para la calificación definitiva, el docente tiene en cuenta la versión final del trabajo y también la autoevaluación que la acompaña.

LAS SUBCULTURAS EN EL AULA Y EN LA ESCUELA

El término subcultura se refiere al conjunto de valores, normas, actitudes, creencias y conductas que asume un grupo en un medio social determinado. “Es la actitud que sume el estudiante frente al acto de enseñar y aprender, frente a los programas la disciplina, los contenidos de los programas, a la figura del profesor, a las normas vigentes en la escuela, etc., no hay que engañarse el estudiante ve y percibe la realidad escolar en forma diferente al profesor”¹⁷.

¹⁷ Ibid., pág. 46

ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACION

2. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: La siguiente matriz recoge un marco general del proceso abordado, tomando como punto de partida los datos y áreas de pregunta, como categorías y analizadores abordadas de manera deductiva y que en su desarrollo permitieron desarrollar la investigación

Matriz No 1

CATEGORÍA DE ANALISIS	EL DATO (AREAS DE PREGUNTA)
<p>ENTORNO FISICO Y ESPACIAL EN EL AULA</p>	<p>¿Cómo el contexto físico y espacial del aula condiciona la vida y el comportamiento de los estudiantes? ¿Qué incidencia tiene en el trabajo pedagógico? -Reconocimiento del terreno -Características más importantes del grupo -Realización del plano del lugar -Descripción del contexto del aula en la clase de ciencias sociales -Elaboración de un esquema de la utilización del tiempo y de los acontecimientos -Distribución del mobiliario -Relación espacio-alumno -Actividades que se realizan -Objetos permanentes y ocasionales -Disposición de los objetos y elementos.</p>
<p>SUBCULTURAS EN EL AULA</p>	<p>-Cómo el alumno ve y percibe: La clase de ciencias sociales Los sistemas de calificación El rol del profesor Lenguaje -Cómo son: Formas de trabajo Creencias Valores Costumbres.</p>
<p>PROCESOS DE INTERACCION EN EL AULA</p>	<p>-Niveles de participación. El rol del maestro y del estudiante en este proceso. ¿Cómo es la participación?. Es activa, eficiente, deliberada, decisiva, organizada, o es</p>

	<p>anárquica, improvisada. Se definen los temas, los procedimientos, los propósitos y las reglas de juego del trabajo que se realiza en la clase de ciencias sociales.</p> <p>Se estimula y motiva para la participación</p> <p>Tipos de decisiones en las que no se participa, ni se está en condiciones de participar</p> <p>Formas de trabajo en el aula –técnicas, métodos-</p> <p>-La comunicación. ¿Cómo es la experiencia de comunicación? (relación maestro-alumno en este proceso). Es informativa, transmisiva, unidireccional (emisor-receptor)</p> <p>¿Quién establece la comunicación, a quien se dirige, qué se comunica? (mensaje explícito e implícito, pautas, contenidos, experiencias)</p> <p>Tipos de mensajes</p> <p>¿Dónde se realiza la comunicación?</p> <p>¿Cómo se ejecuta? (métodos, técnicas de acción orientadas a fines definitivos previamente –pedagógicos, didácticos, sociales-)</p> <p>Conflictos en el aula, procesos utilizados en su resolución –conflicto de roles-</p> <p>Tipos de relaciones (cooperación, competitividad, empatía, rechazo, actividad, pasividad, igualdad, desigualdad)</p> <p>Formas de interacción: preguntas y respuestas, tipos de preguntas</p>
<p>PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</p>	<p>Situaciones de enseñanza-aprendizaje:</p> <p>-¿Cómo se elaboran los programas?</p> <p>-¿Cómo se determinan los contenidos, cuáles son los criterios para su selección?</p> <p>-¿Qué se enseña?</p> <p>-¿Qué tipo de materiales didácticos se elaboran o se utilizan?</p> <p>-¿Cuáles son las elecciones para facilitar el aprender, el comprender, y movilizar el saber?</p> <p>-¿Quién enseña?</p> <p>-¿Cómo se enseña? (decisiones preactivas, interactivas y postactivas)</p> <p>-Evaluación del aprendizaje</p> <p>-Funciones específicas del profesor y el</p>

	alumno. -Modelos de interacción.
--	-------------------------------------

ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Continuación se presentará el análisis de la información partiendo del proceso adelantado en cada uno de los grados, ya que dadas las características particulares de los grupos se pudo obtener una información particular y diferenciada dados los contextos generacionales de los educandos.

ANALISIS DE LA INFORMACION GRADO NOVENO A

ENTORNO FISICO Y ESPACIAL DEL AULA

El grado Noveno A, se encuentra integrado por 39 estudiantes, de los cuales, 22 son de sexo masculino y 17 del sexo femenino. En su mayoría perteneciente al estrato II, siendo habitantes de la misma localidad donde esta ubicada la institución.

El Aula se encuentra en la segunda planta del bloque de secundaria. Tiene una sola ruta de acceso que viene del oriente, diagonal a la entrada principal del colegio. Consta de una puerta de ingreso en lámina, la cual se abre únicamente desde adentro, o desde el exterior con llave, una parte de la puerta consta de una ventana vertical. Sus paredes son en ladrillo sin pintar (3), una cuarta en vidrio, que junto con la pared oriental que esta construida en ladrillo y ventana, permiten una buena iluminación y ventilación en el aula, al mismo tiempo que generan distracción en los alumnos durante la clase debido a los acontecimientos exteriores. La estructura fisica impide que entre el ruido generado al exterior del aula. El piso es baldosín gris. El aula tiene dos tableros acrilicos con pisa papel, tres carteleras en corcho (o madera), forradas en paño. Dos papeleras adheridas a la pared, un estante donde se depositan los libros y demás implementos utilizados en clase. Al interior del aula se encuentran 42 mesas, incluida la del profesor, y 40 sillas. La plataforma de la mesa y silla es de color gris y lo restante (patas) rojas. Una guitarra, una planta, una escoba y una canasta de refrigerios.

En la gráfica se puede observar que la disposición de sillas y mesas se realiza en forma lineal y vertical, ocupando la totalidad del espacio. Como ya se afirmó, el aula cuenta con un estante en madera de 5 compartimentos en los cuales se deposita, de arriba hacia abajo: Un globo Terráqueo y los atlas asignados a grado noveno; Libros de Ciencias Sociales, copias y cuadernos de otros estudiantes para ser revisados por el maestro; papel y plástico recolectado por los estudiantes para reciclaje (son los residuos del refrigerio) y libros utilizados por el docente; una planta, un rollo de papel higiénico; el número 5 se encuentra vacío.

La mesa y silla del maestro se encuentra ubicada en un costado del aula parte frontal, de cara a los estudiantes. De tras de ella se encuentra la guitarra, la escoba, el recogedor, el papel para carteleras y la canasta de refrigerios. El refrigerio consta de un refresco, una mantecada, una fruta y un dulce, los alumnos reciben dos al día. En la pared una cartelera donde se accede a información dirigida a los estudiantes como el horario de clases y frases con mensajes considerados importantes por el maestro como son:

- **Al Éxito no se llega sin trabajo.**
- **El secreto más grande para triunfar es nunca nunca darse por vencido.**
- **En lugar de palabras complicadas queremos regalarles hoy la sencillez de la bienvenida.**

En las dos carteleras restantes se encuentran adheridas dos mapas. Uno de ellos es de Colombia y el otro representa la división física y política de Bogotá. De igual forma, adherida a la pared ubicada en la parte izquierda al acceder al aula, se encuentran las papeleras para basura (2), de las cuales los estudiantes tienen conciencia, pues el aula permanece aseada la mayor parte del tiempo. La pared que se encuentra ubicada tras los estudiantes es adornada por un reloj y una cartelera. En cada una de las 4 paredes hay enchufes para electricidad.

Los tableros son en acrílico de color blanco, hay dos pero solo uno de ellos es utilizado y sobre el se encuentran pegados los hilos conductores del bimestre. El restante permanece libre de mensajes y su tamaño es menor que el principal. Las paredes presentan uno que otro escrito con referencia a parejas y por ende, mensajes de amor. Son escritos en esfero y es necesario ubicarse muy cerca de ellas para percibirlos.

Los Textos

1. Atlas Universal y de Colombia. Educar Editores. Alianza Educativa.
2. Milenio 9. Historia y Geografía. Grupo Editorial Norma Educativa. Primera edición 1997.

El aula como espacio físico y social dentro del cual se desarrollan los procesos de interacción Maestro – Alumno, Alumno – Alumno y, Alumno – Maestro, permite, por medio de la investigación etnográfica, comprender las dinámicas que adquieren los procesos de enseñanza – aprendizaje en la educación, más exactamente, como producto de nuestro ejercicio investigativo, de las Ciencias Sociales y el trabajo pedagógico que ella

articula. Como el aula vislumbra los fenómenos presentes en la institución, el proceso educativo y el contexto donde se insertan, esta centra el interés del observador con base en la microetnografía articulando la observación con la propuesta general, "PRACTICAS Y SABERES PEDAGÓGICOS DE LOS DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES DEL CED JAIME GARZON". Es por ello, que una de las primeras fases del proceso de observación ha centrado su atención en la descripción de esa realidad, sus acontecimientos y por supuesto, las significaciones que los propios sujetos otorgan a su que hacer escolar en procura de comprender las características culturales de la escuela y, como objetivo esencial, poder realizar una reconstrucción analítica de los escenarios y grupos culturales que en ella se originan y se interrelacionan, claro esta, este tema se desarrollará más adelante.

De acuerdo con lo anterior, al entrar en contacto directo con el CED JAIME GARZON, se ha podido determinar que esta institución educativa esta ubicada en la localidad Octava, Kennedy, estrato II, en la ciudad de Bogotá. Su planta física consta de 4 bloques, (pre-escolar, primaria y secundaria), construidos en materiales fuertes (ladrillo, cemento, plaquetas, etc.) dentro de los cuales se encuentra: aula múltiple, salón de audiovisuales, un patio de recreación, zona verde, parqueadero, área administrativa, consultorio médico, sala de profesores, baños, pasillos de acceso a las aulas, laboratorios, biblioteca, sala de sistemas, caseta de comidas. Tiene dos rutas de acceso pero solo una de ellas es principal. En ella se ubican dos vigilantes quienes cumplen la función de recepción. La segunda pertenece al área del parqueadero y generalmente no se permite entrada o salida de los estudiantes por esta vía.

Identificación de los líderes

La identificación de líderes por medio de la observación y acompañamiento en la clase de ciencias sociales no obtuvo los resultados esperados. En parte, por que durante el acompañamiento no se realizaron actividades que requirieran o exigieran la dirección o destacamento de una persona con esas cualidades, y en parte, por que para los alumnos entrevistados, en el aula de clase esta figura no existe y ninguno de los estudiantes ha convocado la atención de los demás para la consecución de objetivos comunes.

En relación con lo anterior, una alumna señala:

"Líderes, no aquí no hay líderes. De pronto Yurani, pero por que ella grita todo el tiempo cuando necesitamos ponernos de acuerdo en algo, pero en si que le hagamos caso o que lo sigamos, no, a nadie".

En otra entrevista un grupo de alumnos afirmo:

"Aquí todos hacemos lo que queremos. Cuando es necesario ponernos de acuerdo todos participamos y después tomamos una decisión, pero un líder dentro del salón no hay. Nadie tiene esa cualidad, aquí es el que más grite".

Para el Docente Germán Buitrago, dentro del aula si existen líderes. Son jóvenes estudiantes que según él, se destacan por su responsabilidad, participación, cumplimiento dentro de las clases.

SUBCULTURAS PROPIAS DEL AULA Y DE LA ESCUELA

Siguiendo a Hugo Cerda, la investigación en el aula permite integrar en una misma persona dos funciones básicas del trabajo educativo: la producción de conocimientos y su aplicabilidad en la práctica educativa. Dentro de ella, la micro etnografía, centra su atención en aspectos concretos y específicos de la vida de las comunidades y grupos, particularmente, su foco de atención es la institución educativa y más concretamente la interacción maestro alumno y subculturas escolares. El desarrollo de esta fase permitirá establecer las subculturas propias del aula, las representaciones que tienen los estudiantes de lo que hacer del maestro. La percepción de la clase de Ciencias Sociales y los procesos de enseñanza – aprendizaje.

De acuerdo con lo afirmado en páginas anteriores sobre las características del grupo (Noveno A), acerca de su conformación y ubicación dentro del aula por regular de forma autónoma, es necesario agregar que los 39 estudiantes se subdividen en grupos conformados por sus gustos (ropa, música, deportes, programas, etc.), comportamientos y empatía. Estos grupos conforman aquello que denominamos como subculturas propias del aula. La observación ha permitido establecer que el eje articulador de los mismos son sus comportamientos internos y que su ubicación en el aula es una forma de identificación frente a los demás y frente al maestro. En ese sentido, tanto el maestro como los compañeros asocian el rincón o la parte final del aula, como el lugar en el cual se ubican los alumnos más indisciplinados y el frente de la misma perteneciente a aquellos alumnos cuyo rendimiento académico es mejor. Estos alumnos tienen por supuesto sus grupos conformados que no superan los 5 estudiantes. Cerca de la puerta y en los costados del aula, se ubican las alumnas que permanentemente esperan el descuido del maestro durante alguna actividad en grupo y se escapan por minutos. Como la puerta se abre desde adentro, una de las integrantes del grupo al que las alumnas pertenecen generalmente hace la charla al maestro para distraerle y permitir que otro alumno(a) abra la puerta en su retorno al salón.

En el aula los ^{se} se integran para llevar cabo las actividades requeridas por el docente. Generalmente los grupos que permanecen juntos y se cohesionan mutuamente son los mismos que se desarrollan las actividades académicas, es decir, el intercambio o salto de un alumno(a) a otro grupo no es una práctica común entre ellos y si esto se presenta, terminada la actividad puede decirse que termina la interacción y se despliegan de nuevo a su grupo anterior. Esto sucede más a menudo cuando es el maestro quien determina la conformación de los integrantes por medio de la lista o del sorteo.

Fuera del aula se presenta la misma situación. Cada uno de los grupos se distancia de los demás para compartir con alumnos de grado diferente o para charlar, jugar o caminar entre ellos. La integración se presenta en el momento en que se decide participar de un juego de balón o de un juego de integración como Soldado Libertador, etc.

Se ha indagado con los estudiantes su pertenencia o participación de las actividades extra aula, siendo estas: danzas, música, deportes, teatro, club de geografía, natación, desafortunadamente ninguno de los estudiantes ha integrado o hecho parte alguna vez de ellos. Su interés no se centra en esos grupos debido a, según sus propias palabras

“no estamos dispuestos a reunirnos con ellos después de clases o los sábados, días de natación y geografía por que salimos muy cansados y porque los sábados preferimos dormir”.

Sin embargo, esa no parece ser la verdadera razón, porque muchos de los alumnos en entrevistas informales afirman que se reúnen en el parque o en casa de alguna amiga(o), para escuchar música, jugar, hablar, ver televisión o caminar. Parece ser que la motivación por parte de la administración o personas a cargo de los grupos extra aula (danzas, música, deportes, teatro, club de geografía, natación), al igual que la cohesión entre los integrantes de las subculturas por gustos compartidos, no permite, a si se desee, el ingreso a actividades que no involucren a la totalidad de sus integrantes. En ese sentido una alumna afirmaba:

“a mi me gusta la natación, pero para pertenecer al club es necesario no perder ningún logro, yo perdí dos. Como nadie del salón se integro y preguntaron por los alumnos que querían ingresar al club teniendo dos logros pendientes, tampoco levante la mano, pues me tendria que hacer sola ya que mis amigos, con los que yo me la paso no les gusta nadar”.

Una pregunta que surge frente a la falta de unión entre los grupos, es ¿Qué motiva esta situación?. Cuando se habla con los estudiantes se percibe que la empatía juega un papel trascendental. Esa identificación con el grupo no se encuentra con los demás por el solo hecho de pertenecer al mismo grado y de acuerdo con un alumno y una alumna:

“No me hago con ellos porque molestan mucho en clase y no hacen nada” o “es que esas niñas de allá son muy loquitas, les gusta pintarse cada nada y no hacen nada más sino hablar de los demás”

Como ya se ha señalado, en el fondo del aula se ubican generalmente hombres. Dos de ellos, cuya presencia física hace pensar que son los más grandes en edad dentro del grupo en general, de acuerdo con el docente y de acuerdo con los alumnos, generan los mayores brotes de indisciplina dentro del aula. Su grupo esta conformado por 5 alumnos, todos ellos con comportamientos que se pueden denominar rebeldes (por la edad en la que se encuentran), gomina en su cabello y cadenas y anillos en sus manos. No son violentos con los demás compañeros, pero no permiten en muchos de los casos, que la clase se desenvuelva sin ruido, juegos, gritos o groserías.

Frente a esta situación los otros grupos de niños y niñas están de acuerdo en afirmar que:

“ellos son muy indisciplinados, molestan mucho y al profe le falta mano dura con ellos”

"El problema es que ellos eran de otro grupo y este año fueron trasladados por su indisciplina a nuestro salón y aquí son peores. No me gusta hacerme con ellos en nada, ni en grupos de trabajo".

Para terminar esta parte, se puede concluir, sin pretender que esta sea final, afirmando que el grupo presenta una clara separación en su conformación y ubicación dentro del aula por sexos. Que esta división se mantiene presente en el momento en que ellos integran grupos de trabajo académico y grupos articulados por sus gustos, comportamientos y empatía, trasladando el entorno del aula fuera de ella, corredores, áreas de descanso, parque y casas cuando hay reunión de ellos extra clase y que su cohesión interna limita el deseo de participar en actividades donde no se encuentren con ellos (danzas, teatro, música, natación, club de geografía, etc. Cuando se indaga el porque no hay subgrupos de carácter mixto afirman:

"Nosotros hablamos con ellos, pero no me gusta hacerme con los niños por que son muy bruscos y muy groseros. No respetan que hay niñas con ellos". "es que ellos son muy voletas y fastidiosos y todo el tiempo molestan en clase".

"Las viejas son muy tontas, no les gusta que las molestemos o que hablemos mal delante de ellas, además no tienen de que hablar sino de novelas. Nosotros preferimos niñas de otros salones".

Cómo el alumno ve y percibe la clase de ciencias sociales (Enseñanza y Aprendizaje):

El maestro organiza trabajos grupales e individuales dentro del aula. El sistema de conformación de los grupos varía, unas veces son determinados por el profesor y en otras ocasiones los alumnos se agrupan conforme a sus intereses personales. Para dar cuenta de las actividades grupales, los alumnos deben presentar los temas específicos por medio de exposiciones (político, económico, social, cultural y geográfico). Realizan carteleras, mapas y gráficos. El Maestro delega en los estudiantes la preparación, consulta, presentación de los contenidos, así como parte de la evaluación. Durante este proceso, brinda asesorías y realiza un seguimiento a los alumnos.

Con base en el marco anterior y para abordar este tema, se ha aplicado una encuesta a los alumnos de grado noveno A del CED Jaime Garzón, entre las preguntas se realizó la siguiente: ¿Cómo percibe la clase de ciencias sociales?. De acuerdo con la respuesta de cada uno de ellos, se ha elaborado las siguientes categorías: Agradable, Productiva, Aburrida, Interesante.

Las respuestas evidencian que los alumnos de noveno relacionan el desarrollo de la clase de ciencias sociales con la percepción que se tiene del maestro, claro esta que no podemos desligar que esta percepción depende del interés y motivación que el docente ejerce en sus alumnos, al igual que de su comportamiento con ellos. Sin embargo, si el maestro es injusto, deja perder trabajos, no se hace respetar o permite el desorden la clase se considera deficiente y se obtiene una imagen negativa.

También encontramos respuestas que dejan claro la percepción de la clase de ciencias sociales. Estas resaltan los conocimientos adquiridos y aprendidos, las disciplinas estudiadas, la didáctica e interacción entre maestro – alumno y contenidos. Entre ellas se puede señalar:

“es muy buena ya que uno aprende mucho a conocer nuestro país y además es muy monótona siempre”.

“es agradable porque hay veces que el trabajo que se realiza es productivo y de una forma diferente a solo hablar se aprende”

“aprendemos muchas cosas de la vida, de la historia hace muchos años porque nos hace descubrir el origen de las cosas, como las leyes, presidentes, guerras, países, potencias, personajes, geografía, nos ha llenado de mucha cultura”.

“porque es una clase la cual nos deja mucho porque tocamos temas interesantes las cuales nos dejan mucha enseñanza”.

“por medio de las ciencias sociales conozco mas sobre la historia de Colombia y no solo de ella sino sobre los demás países del mundo”.

“aburrida porque en ocasiones se trabajan temas los cuales requieren de mucha intensidad y se trabajan demasiadas exposiciones y no se trabajan temas o se realizan actividades dinámicas con relación a los temas trabajados en clase, para que ayuden al afianzamiento y mejor entendimiento de los temas de la clase”.

“en algunos casos es muy interesante en los casos de hacer mapas, investigar entre otras cosas pero en otros casos es aburrida cuando hacen exposiciones largas”.

“es una clase en donde se aprende mucho con gran facilidad y sin ningún problema”.

Igualmente, la encuesta entrevistó la percepción que los alumnos hacen acerca de las disciplinas que configuran esta área. En ese sentido citan la historia y la geografía para referirse a la clase de ciencias sociales, desligando la economía, sociología, democracia, etc. De acuerdo con el currículo, se pretende que la clase permita una visión interdisciplinar sobre las temáticas estudiadas, pero los alumnos, de acuerdo con las entrevistas y las encuestas no lo observan de esa manera. En ese sentido, una alumna manifestó:

“El profesor divide los temas en lo social, político, económico, cultural, geográfico, etc. Eso está bien, el problema está en que especializa a los uno o dos alumnos sobre eso y nada más. Nos pide que llevemos la información al grupo y la discutamos pero eso no se hace por que él no está sobre nosotros”.

Otro grupo de alumnos comenta:

“Nosotros buscamos información en varios libros, pero cuando exponemos generalmente utilizamos lo que está escrito en el libro de Milenio. Siempre es un pedacito y ya”.

Frente a lo anterior, el acompañamiento en clase ha permitido establecer que no existe un currículo interdisciplinar. Hay una visión netamente disciplinar y es la historia quien actúa como eje articulador de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula.

AGRADABLE

Los números corresponden al número de registro en el diario de campo

- 2.. porque el profesor nos da toda la libertad para presentar los trabajos y tareas y además me gusta su forma de actuar ya que él no es amargado y a veces recochamos con él.
- 7.. es muy buena ya que uno aprende mucho a conocer nuestro país y además es muy monótona siempre.
- 8.. es agradable porque hay veces que el trabajo que se realiza es productivo y de una forma diferente a solo hablar.se aprende.
28. el profesor es todo pelión pero a la vez es chistoso, me agrada mucho esta clase y además es interesante.
35. el profesor hace que la clase se ponga interesante y es muy chévere.
39. porque es chévere las exposiciones que realizamos creo que así aprendo más.

PRODUCTIVA

- 1.. el profesor regaña mucho y no me parece que nunca hace una clase didáctica pienso que debería cambiar su metodología para la clase.
3. primero que todo la clase de ciencias sociales es un poco interactiva pero no da mucho de que hablar de ella ya que mediante las explicaciones del docente se puede sacar como conclusión que algunos estudiantes atienden a ellas y comprenden lo que se esta diciendo pero otros por el contrario no lo hacen.
- 4.. aprendemos muchas cosas de la vida, de la historia hace muchos años porque nos hace descubrir el origen de las cosas, como las leyes, presidentes, guerras, países, potencias, personajes, geografía, nos ha llenado de mucha cultura.
- 5.. porque es importante aprender de la historia de nuestro país y de otros también.
- 6..porque por medio de esta clase aprendemos todo lo relacionado con historia, geografía, etc.
- 9.. es muy productiva ya que uno aprende mucho pero es muy monótona siempre lo mismo.
- 11.en esta clase puede conocer y enterarme más sobre la historia colombiana y como fue evolucionando poco a poco Colombia y otros países.
- 13.por medio de esta aprendemos cosas que más adelante podremos aplicar más adelante.
- 14.porque es una clase la cual nos deja mucho porque tocamos temas interesantes las cuales nos dejan mucha enseñanza.
- 15.es productiva porque obtenemos conocimiento sobre diferentes acontecimientos históricos de los cuales algunas veces me dejan participar.
- 17.no se hace respetar y me quedo dormido si no es porque grita mucho dormiría más.
- 18.porque en ella conocemos cosas nuevas que no conocemos y las cuales nos ayuda para un mejor aprendizaje.
- 21.porque aunque algunos no trabajen otros tratan de sacarle provecho y de aprender algo nuevo.
- 24.productiva porque igual todos entendemos y conocemos los temas pero aburrida porque creo que es muy monótona y no debería ser solo "teoría".
- 29.por medio de las ciencias sociales conozco mas sobre la historia de Colombia y no solo de ella sino sobre los demás países del mundo.

30. la clase yo o mejor dicho mis compañeros la recibimos un poco productiva ya que podemos aprender mucho de algunos temas nuevos para nuestra vida.

33. porque el profesor no se hace respetar ni hace respetar la clase.

34. podemos aprender muchas cosas como la ubicación de traslación interiormente y exteriormente

38. con esta clase aprendo cada día un poco más me interesa mucho y aprendo rápido gracias a las explicaciones del profesor.

ABURRIDA

8. aburrída porque hay días que se pasan de aburridos porque el profesor no hace más que hablar.

10. porque en ocasiones se trabajan temas los cuales requieren de mucha intensidad y se trabajan demasiadas exposiciones y no se trabajan temas o se realizan actividades dinámicas con relación a los temas trabajados en clase, para que ayuden al afianzamiento y mejor entendimiento de los temas de la clase.

19. el maestro no se preocupa por realizar actividades dinámicas para no aburrirnos y lo único que hace es ponernos a leer o a copiar.

20. el profesor no hace clases o actividades chéveres o interesantes solo se mete en la base de las revoluciones y eso aburre mucho.

37. no tiene cosas tan agradables claro que el profesor es buen profesor pero hacemos mucha recocha.

INTERESANTE

12. puedo aprender cosas que nunca había visto como los presidentes-

16. aprendemos muchas cosas, geográficas, políticas e históricas, y son muy interesantes por lo menos yo lo pienso así, además son muy curiosa con lo histórico, porque me gusta saber muchas cosas del pasado.

22. en algunos casos es muy interesante en los casos de hacer mapas, investigar entre otras cosas pero en otros casos es aburrída cuando hacen exposiciones largas.

23. porque la clase exponen unos temas que nos pueden servir para más adelante por ejemplo las revoluciones ese tema es muy interesante por eso todos los temas de sociales son interesantes.

25. porque trata sobre temas que yo no tengo muy bien aclarados por eso me parece interesante.

26. es una clase en donde se aprende mucho con gran facilidad y sin ningún problema.

31. porque allí aprendemos sobre los países que estuvieron en guerras como la primera guerra mundial y la segunda guerra mundial, hablamos sobre los presidentes entre otras cosas.

32. hacen diferentes actividades en la clase para que no se vuelva totalmente monótona.

36. nos enseña todo lo que tienen que ver de nuestros antepasados hasta hoy día.

OTRO

27. porque algunas veces uno no entiende que esta hablando el profesor pero otras veces si y a uno le parece interesante.

Sistemas de calificación

La calificación de las actividades de los estudiantes se realiza por medio de letras (E, S, A, I, D). Estas a su vez se encuentran representadas por los siguientes símbolos: Un Mapa de Colombia, que acompaña la calificación cuando esta es E o S. Y un Gorila acompañando la calificación cuando esta es I o D. La letra correspondiente a la calificación A, fue suprimida por el maestro a consecuencia de la pérdida del símbolo correspondiente (una carita feliz).

De acuerdo con las entrevistas realizadas a más del 50% de los estudiantes el sistema de calificación se ve y se percibe como bueno o mejor que el anterior (cuantitativo), aunque muchas veces:

“Es un poco injusto por que deja perder los trabajo y dice que no se le ha entregado nada”.

Frente a los símbolos, en general se puede decir que

“el gorila significa para mi que hay que mejorar y el mapa que nos felicita”

De acuerdo con los estudiantes, ninguno de ellos relaciona el símbolo con algo negativo como un insulto, pero prefieren que el docente ponga sobre sus cuadernos el mapa de Colombia. *“ es mejor un mapa que un mico”.*

Realmente, los alumnos han interiorizado los símbolos como algo positivo. Nadie siente que el maestro los insulta con figuras animales, es más, esta figura le incita a mejorar sus calificaciones y la presentación de trabajos o tareas. Lo anterior se observa en las entrevistas realizadas con los estudiantes y en una final realizada al Docente Germán Buitrago, quien en relación con los símbolos y el sistema de evaluación señala:

“Yo trato de ser original en mis clases,son símbolos por que de todas maneras la nota esta ahí. Yo establecí desde un principio que el mapa de Colombia es un estímulo que no dice que somos colombianos y correspondía a la notas, en el caso nuestro, de la E y la S, que es excelencia y sobresaliente. Ellos obviamente buscan que todo el tiempo sea el mapa de Colombia. ...hay un símbolo intermedio que desafortunadamente se perdió, era una carita feliz que era la nota A y va en la mitad, con el cual las personas quedaban contentos ... pero no les llamaba la atención. Y en realidad les crea pavor tener un mico en su cuaderno. El mico implica y es un símbolo que representa la I y la D, que son insuficiente y deficiente.... son las peores notas que sacan los chicos en el cuaderno.

Esos símbolos han sido como un cliché interesante y me han marcado aún en el colegio, por que ellos saben que Germán califica con mapas de Colombia a los que son excelentes y con micos a los que son malos, que además es un poco hiriente el símbolo en si mismo, un mico, ellos inclusive lo llaman gorila, por que siempre un gorila es una persona como loca, que no hace nada, como que es un vago. Esos

simbolos son interesantes como para darle un poquito de matiz a la clase y la calificación, pero de resto no quieren decir más allá de eso, por que en última instancia las calificaciones son las mismas”.

En este orden de ideas, se puede afirmar que los alumnos del CED Jaime Garzón consideran que el sistema de evaluación desarrollado en el aula esta bien determinado y es bueno. Sin embargo, durante el acompañamiento en las clases se evidencia que para cada uno de ellos y en su imaginario colectivo, este sistema cualitativo se equipara con el sistema cuantitativo. Es decir, hacen cuentas con las letras como si se tratará de números y determinan, a manera de ejemplo, que si tienen un Excelente, un Sobresaliente y un insuficiente, la materia queda en sobresaliente o aceptable, a pesar que esta ultima nota, según el maestro, no existe para ellos.

Lenguaje

Dentro del aula de clase, el maestro utiliza un lenguaje comprensible y generalmente explica los conceptos desconocidos a los alumnos, siempre y cuando ellos realicen las preguntas puntuales. Si no hay preguntas, el maestro parte de la idea de que cada uno de los estudiantes ha comprendido lo explicado ese día en clase. Cuando las preguntas se presentan, el maestro espera que los alumnos intervengan en la respuesta y solicita su participación, se presenta entonces una lluvia de ideas por que en sí, conceptualmente los alumnos se muestran deficientes. La transposición de términos por parte del profesor es muy común y cuando el estudiante solicita al maestro explicar de nuevo, con un lenguaje más simple, este accede e inicia otra vez.

La encuesta aplicada a los estudiantes indago puntualmente lo siguiente: ¿El lenguaje del maestro es comprensible para usted? La respuesta estableció las siguientes categorías: Sí 82%, No, 5%, Regular 13%.

Sí

- 26. si porque habla de una manera clara y concisa
- 24. si, pero a veces utiliza términos que no conocemos pero igual los explica.
- 15. el profesor sabe y tiene el conocimiento de lo que habla, pero en algunas ocasiones se dirige mal a los estudiantes.
- 27. si es muy fácil de entender, pero a veces unas palabras son muy complicadas y uno no entiende nada de lo que esta hablando.
- 9. si, se comprende mucho porque uno repite hasta que uno entienda el tema.
- 7. si, porque nosotros tratamos de entender, pero es que algunos se pasan con el maestro, por eso el profé saca a los alumnos que no lo dejen hablar o explicar.
- 16. si, porque se destaca mucho para explicar y vocaliza muy bien, y la mayoría de veces no se equivoca.
- 8. si, porque no tiene palabras que nunca antes hubiese escuchado.
- 37. él habla como nosotros con expresiones de los jóvenes.

30. si, es un poco comprensible ya que explica el tema que propone.
23. si, porque lo he visto bravo, pero no tanto como para tratarnos mal y decir vulgaridades, en si el lenguaje del profesor es bueno.
2. si, él es una persona que tiene un lenguaje apropiado para nosotros y actúa de forma correcta en su debido momento.
35. si, porque yo le entiendo, y cuando no le entiendo yo le pregunto y él me explica.
1. pues si pero le falta más comprensión hacia los estudiantes y ser justo y no tan distraído.
3. si, porque se le comprende al docente las explicaciones dadas en la clase.
14. si, ya que él tiene un lenguaje muy comprensible y así yo lo puedo entender todo.
18. claro que si es comprensible ya que él se da a entender como es con un lenguaje simple y sencillo.
21. si, es comprensible porque cuando el dice algo que nadie lo entiende nos da ejemplos o nos lo repite.
34. totalmente relacionado con mi vida cotidiana.
38. si, porque utiliza un lenguaje adecuado, o sea el común.
13. sabe hacerse entender muy bien y si por alguna razón no entiende algún tema se esfuerza por explicarlo mejor.
4. Si, porque lo comprendo totalmente, su argumentación y conocimiento de los temas hace ver más fácil los temas de la historia, además porque él puede explicar muy bien lo que uno no entiende, deja claro los temas y hace que estos nunca se olviden...
39. si, porque nos habla con claridad y sin términos desconocidos, además nos explica hasta que entendamos bien.
28. claro, me agrada y le entiendo en los términos que él se trata de expresar.
22. si, es comprensible ya que se hace primero una investigación y Yo, después, uno ya sabe los términos del tema que esta viendo.
17. si, porque habla muy duro y me quedo dormido.
12. si, porque lo que yo no entiendo, él lo explica varias veces hasta que lo entienda.
32. si, porque habla como uno y por eso uno entiende a la perfección.
36. si, es comprensible se le entiende y se le oye.
33. si, porque siempre que explica yo le entiendo y nunca me ha faltado al respeto.
29. si, porque él usa el lenguaje sencillo y apropiado para que se entienda para sus estudiantes, además es un lenguaje muy cotidiano para mí.
25. el lenguaje que usa el profesor es bueno ya que todos lo entendemos.

REGULAR..

20. más o menos, porque a veces no se le entiende lo que dice.
10. en algunas ocasiones no, porque en algunas ocasiones integra temas que no se están trabajando en clase, y es lo que hace que las actividades de la clase sean menos entendibles.
6. en ocasiones es imprudente, se le salen las palabras.
5. más o menos, porque no entiendo la explicación de algunos temas.
11. algunas veces, porque en algunas clases se porta bien y utiliza un lenguaje que todos lo entendemos y otras veces, utiliza otro donde no entiendo.

NO

19. no, porque se enreda demasiado y no tiene tantas habilidades para hablar.

El no. porque a veces habla muy rápido y no le alcanzo a entender nada de lo que está explicando, sin embargo, es un buen profesor de sociales

PROCESOS DE INTERACCIÓN EN EL AULA

Hablar de los procesos de interacción en el aula denota una fuerte interpretación de lo que se entiende por interacción dentro de un marco escolar, y más aun de los sujetos que intervienen dentro de ésta, teniendo presente la comunicación y participación que se entabla dentro del aula.

Desde la visión de Hugo Cerda, la interacción es entendida como la influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un determinado entorno, que a su vez lleva a unas relaciones mutuas que generan un proceso de comunicación a través de la enseñanza, donde estas relaciones se caracterizan por la reciprocidad de los sujetos que participan en ella.

En el aula del grado noveno A del CED Jaime Garzón se evidencia la interacción a través de la participación de los estudiantes para el desarrollo de las actividades y contenidos, los cuales se imparten desde la didáctica del maestro, así como desde la dinámica de grupo por intercambiar ideas y saberes los cuales llevan a un producto final que se socializa dentro del aula.

La participación dentro del aula de clase es improvisada y desorganizada, en la medida en que, los estudiantes preguntan o responden en la mayoría de los casos solo por hacerlo. Ante preguntas como *¿Quién asumió el poder en México después de la revolución?, se encuentran respuestas como: "El Chavo, George Bush, Osama Bin Laden"*.

La definición de los temas y contenidos desarrollados en el aula de clase no son discutidos, ni estructurados junto con los alumnos. Es la Alianza Educativa quien determina los mismos y son los maestros quienes se encargan de los procedimientos, reglas, juegos y socialización del trabajo.

Dentro del marco de la participación se puede ver que en la mayoría de las observaciones del aula, los estudiantes se organizan para realizar trabajos en grupos y se preocupan por lo que deben presentar al maestro, como por ejemplo

"Dentro de la clase, los estudiantes se interesan en su exposición y no le ponen atención al profesor, ni a los expositores."(ver anexo), olvidando en muchos de los casos los otros temas que se trabajan en la clase, así como los que sus compañeros exponen sobre un tema específico para dar cumplimiento a los hilos conductores propuestos para el tercer período por parte de la Alianza Educativa.

PAPEL DEL MAESTRO

El papel que juega el maestro dentro de la interacción en el aula, corresponde a una participación oral donde interactúan las explicaciones, el uso de recursos didácticos y el dialogo que éste entable con el grupo de clase. Por otra parte la interacción busca ser dada

por estímulos a las actividades creativas, libres, los trabajos individuales y trabajos de imaginación. Para el caso del grado noveno A, los estímulos se evidencian en la calificación; el profesor califica a través de símbolos (mapa de Colombia y Gorila) los cuales representan el grado de esfuerzo y trabajo que hayan elaborado y presentado para la materia.

El maestro organiza trabajos grupales e individuales dentro del aula. El sistema de conformación de los grupos varía, unas veces son determinados por el profesor y en otras ocasiones los alumnos se agrupan conforme a sus intereses personales.

Para dar cuenta de las actividades grupales, los alumnos deben presentar los temas por medio de exposiciones. Realizan carteleras, mapas y gráficos.

El Maestro por su parte delega en los estudiantes la preparación, consulta, presentación de los contenidos, así como la evaluación. Durante este proceso, brinda asesorías y realiza un seguimiento a los alumnos; lo que nos lleva a preguntar por el rol del maestro.

Dentro del Rol del Maestro la mayoría de los estudiantes del aula afirman que el profesor es bueno porque explica lo que los muchachos no entienden, además de esto, ellos expresan que el profesor tiene las mismas actitudes y lenguaje de los alumnos, permitiendo una clase amena donde quedan bien explicados los temas y mejor aun tiene una comprensión clara de lo que se trabaja. Estos aportes se analizan desde la visión de los estudiantes cuando afirman que el profesor es:

"bueno porque hace una clase amena donde quedan bien explicados los temas y además planea los temas que se van a desarrollar."

"bueno porque él se esfuerza por hacer que comprendamos los temas. "

" bueno ya que tiene las mismas actitudes y lenguaje que nosotros, piensa como nosotros."

Sin embargo se contrastan ideas de estudiantes que ven el Rol del maestro, como injusto y autoritario; ellos asumen una actitud de apatía hacia la clase afirmando que es monótona donde no se entiende ni se aprende. Ejemplo claro de esto es lo que escriben en las encuestas realizadas a los estudiantes donde afirman:

"el maestro solo se preocupa por leer y no porque nosotros entendamos, y tampoco se preocupa por si aprendemos y da las calificaciones muy mal".

"el profesor nada más se interesa por leer y uno no aprende nada, y a uno lo aburre tanta lectura"

"me la llevo bien con él aunque creo que es un poco injusto a la hora de valorar los trabajos."

Las interacciones que se dan en el aula también responden a la comunicación entre los alumnos y el maestro que se da de manera recíproca, y que se relaciona con la participación de los sujetos, buscando ser interactiva y no impuesta; ésta debe responder a unos intereses y no a la imposición.

ROL DEL ESTUDIANTE

El rol del estudiante que se evidencia en el grado noveno, es del estudiante que llega a clase con expectativas de que se va hacer hoy, más aún de si su participación para el desarrollo de la clase será necesaria o por el contrario puede pasar desapercibido y solo cumplir con lo necesario para pasar la materia.

Dentro del grupo de noveno se trabajan con estudiantes que según el profesor tiene un coeficiente intelectual de la materia muy bajo por no decir nulo; ellos consultan por imposición, mas no por gusto, entregan trabajos con lo estrictamente necesario, sin embargo la toma de apuntes sobre los temas que se exponen dentro de la clase es de manera trascrita y puntual, aunque algunas veces no interpretan lo que escriben llegando al punto de no entender. Al tener ese contexto los estudiantes crean burla a lo que se trabaja en la clase con intervenciones fuera de contexto y cargadas de irrespeto.

Sin embargo a la percepción de ellos frente a la clase se pueden generar controversias al punto de que ellos son buenos dentro del papel de estudiantes, porque entregan trabajos, realizan las actividades propuestas por el maestro, pero en ninguna instancia hablan de la calidad de lo que entregan o lo que desarrollan. Un ejemplo de ello es sobre su desempeño en la clase en el cual afirman:

"... Soy excelente porque soy una persona que cumple en la entrega de los trabajos y soy muy responsable con mis deberes, además trabajo en la clase y me gusta opinar en algunas ocasiones..."

"...comprendo la clase, la sé entender, puedo inferir cosas, sucesos que pasaron, no es muy difícil, simplemente es de atención, aprendizaje, investigación, me desenvuelvo muy bien en las exposiciones, etc..."

"...no soy excelente porque molesto, pero bueno porque trabajo y saco buenas notas. Peleo con el profé pero para algo bueno..."

COMUNICACION

Los procesos de interacción ven en el maestro al facilitador de la comunicación dentro del aula de clases, así mismo como el generador de la participación a través de los contenidos o de intereses que respondan a las expectativas del aula y a las inquietudes de los estudiantes.

La comunicación se realiza dentro del aula de clase. Esta es establecida por el maestro y se dirige Maestro -- Alumno, Alumno – Alumno.

La comunicación dentro del aula de la clase en el grado noveno es de carácter informacional. De acuerdo con las formas de trabajo establecidas dentro del aula, el desarrollo de los temas y la complementación que de ellos hace el maestro, se convierten en un intercambio de información. El medio es el siguiente: Alumno- Alumno; Maestro - Alumno.

Empezar a plantear unas relaciones dentro de los procesos de interacción, han llevado a distinguir unos tipos de relaciones correspondientes a los comportamientos y actitudes que se enfocan en la cooperación de las partes (Maestro-Alumno), en la competitividad, la autonomía, el rechazo, la dependencia, la empatía, la actividad, la pasividad, el rechazo, la igualdad y la desigualdad.

Todas estas relaciones crean unos principios pedagógicos, que dan cuenta de la realidad del aula de clase enfocando para nuestro caso (grado noveno A) unos comportamientos que se analizan a continuación y que responden a la reciprocidad que se da entre los sujetos.

La cooperación se determina a través de la escucha hacia el otro, de compartir los puntos de vista, del intercambio de experiencias, de las actitudes de respeto y apertura. En el grado noveno existe una falencia, muy notoria hacia la cooperación; los estudiantes centran su atención a cosas que motiven el espacio de la clase, la mayoría de veces el trabajo en grupo no permite crear actitudes de respeto hacia sus compañeros, y más si son expositores, sus puntos de vista pocas veces enriquecen o aportan para el grupo un mayor grado de conocimiento, por el contrario, lleva a críticas y comentarios, que opaca lo que los compañeros quieren expresar. Ejemplo de esto se dio en las exposiciones que realizaron, donde las preguntas hacia el grupo expositor se reflejaba más a la pronunciación o a los contenidos del material didáctico, que a los aportes enriquecedores del grupo como tal... *Los estudiantes que exponen se remiten a la lectura. Uno de ellos se equivoca en la pronunciación de lo que leen. Dentro de esto una de las estudiantes "Yurani" se remite a corregir lo que está escrito en la cartelera. El profesor pide tolerancia para ellos...*

Por otra parte, la autonomía, es vista como un principio ligado al concepto de la educación, donde se constata el sujeto por su capacidad para actuar de manera responsable y singular manteniendo su juicio y sus pensamientos. En Noveno la autonomía por el saber en muchos de los casos se condiciona o se relega a lo que el profesor les pueda aportar. La realización de talleres y ejercicios, en el aula dan cuenta de lo anterior, los alumnos, se quedan con los aportes, que el libro de texto les puede ofrecer, más aun dentro de las exposiciones, la mayoría de ellos lo hacen de forma textual, llegando al punto de no tener buena pronunciación, y de no cuestionarse sobre lo que está aprendiendo y comprendiendo. Un ejemplo de ello se observa en las exposiciones sobre la Revolución y Guerra Civil... *"Los estudiantes que exponen se remiten a la lectura. Uno de ellos se equivoca en la pronunciación de lo que leen"...* Por otra parte las actividades propuestas dentro del aula no son en común acuerdo, son actividades propuestas por el profesor, que dan cuenta de los hilos conductores, que se trabajan para el tercer periodo. La autonomía del grupo donde el alumno, es agente de sus decisiones, de sus aportes, comentarios no se refleja en el grado noveno aunque existan los trabajos en grupo y las exposiciones; ellos afirman que el profesor es quien prepara la clase, y se hace lo que él propone.

En cuanto al principio de la Empatía, es visto como un modo de interacción comunicativa basada en el respeto hacia el otro. La empatía se basa sobre la comprensión sincera hacia el otro: para el caso del aula de clases del grado noveno se evidencia trabajo en grupo en el desarrollo de todas las clases, esto busca generar inquietudes dentro del grupo, sin embargo la dinámica de exposición ha llevado a los mismos a generar una apatía hacia el trabajo de los compañeros, la cual se evidencia cuando ellos pasan a socializar sus consultas de trabajo... "El estudiante "Oswaldo" maneja una apatía hacia un compañero expositor, en este contexto el grupo muestra desinterés por la exposición..." Dentro del respeto que debe existir hacia el otro, se muestra un grado de indisciplina, que lleva a la intervención constante del maestro para plantear el papel que juegan ellos como estudiantes, así como la función que cumple el trabajo de grupo para el proceso de comprensión.

En contraste con lo anterior, se evidencia el rechazo principio que plantea dificultades en las reglas de juego donde se oriente el grupo humano a la consecución del desarrollo de los trabajos; esto se busca dentro de la didáctica del maestro, que para el caso de Noveno, el maestro esta en una constante atención respecto a lo que sus alumnos quieren, ellos manifiestan sus debilidades en cuanto al conocimiento de los temas, sin embargo lo plantean con la indisciplina y falta de interés hacia la clase, a lo cual el maestro recurre a la planilla de calificación, o al llamado de atención que durante la clase es repetitivo e incomodo para los estudiantes, quienes afirman que "el profesor solo encuentra en los gritos la atención de ellos"...

La forma como se preparan las clases según los estudiantes, no permiten un estímulo o motivación, por el contrario se imponen dando en ellos un rechazo hacia lo que trabajan o aprenden. Algo que evidencia rechazo es cuando el maestro realiza preguntas abiertas y específicas. Generalmente espera que los estudiantes tomen la iniciativa y den la respuesta, pero en la mayoría de los casos, es él quien selecciona a los alumnos para que participen. Esta selección se realiza por medio del señalamiento. Otros de los puntos de rechazo hacia la clase se da cuando un estudiante no se encuentra concentrado en la clase (participación del maestro o del alumno), y realiza otras actividades, el profesor le pregunta sobre lo que se ésta hablando y al no encontrar respuesta utiliza la calificación como reconvencción.

Al hacer énfasis en lo que se puede entender dentro de las relaciones de igualdad, vista como la actividad de tomar decisiones y de actuar en el aula en un nivel de cercanía y corresponsabilidad, se denota una falta de interacción debido a las relaciones de poder que se manejan en el aula donde el profesor es quien dirige las actividades, además de ser el que comunica lo que esta estipulado desde la Alianza Educativa con referencia los contenidos, hilos conductores, metas de comprensión y evaluación de los mismos. Desde esa postura los estudiantes quedan en el papel de cumplir a cabalidad lo propuesto, además de responder a unos intereses de la clase el cual se evidencia a través del desarrollo de los hilos conductores propuestos en nuestro caso para el tercer bimestre.

Otros de los principios de las relaciones dentro del aula es la pasividad, vista como la negación del rol del maestro por el estudiante, donde el primero debe ser quien enseña y promovedor del aprendizaje, y el segundo debe ser consecuente con lo que se aprende. Para este tipo de relaciones, el grado noveno plantea por parte de los estudiantes, una

pasividad dado en la forma como participan en clase, en el poco entusiasmo que le encuentran a los temas. aunque no es la totalidad de los estudiantes si es un número proporcionado de estudiantes que plantean su inconformidad hacia la clase, y hacia el papel del maestro. Cuando se les pregunta por el desempeño de la clase, ellos dicen:

"...es interesante pero no le pongo mucha atención ya que no me sirve de nada para mi futuro, es decir, la carrera que yo quiero..."

"...no hay entendimiento de los temas trabajados en clase y son temas los cuales requieren más tiempo para trabajar y tratarlos en la clase. Se realizan demasiadas exposiciones que no ayudan a mis niveles de comprensión y de capacidades para llevar un buen rendimiento en la clase..."

"a veces el profesor no le valora los trabajos, uno se los entrega y los bota o se los roban y después dice que no se lo entregamos..."

Lo anterior da cuenta de las actitudes que se presentan en la clase, así como de la visión de mundo que les puede ofrecer una materia como ciencias sociales para su desempeño laboral en un futuro próximo.

PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Cuando se plantea los procesos de enseñanza aprendizaje se denota el significado del enseñar y del aprender que según Hugo Cerda muchas de las veces se enseña sin que nadie aprenda y se puede aprender sin que otro enseñe. Para los modelos de enseñanza aprendizaje tradicionales se deben enmarcar dentro del modelo procesoproducto, se afirma que el profesor es el encargado de todos los procesos de enseñanza que se deben impartir a los estudiantes, estos a su vez responden con un producto el cual denota el aprendizaje a través de las actividades que el profesor practique y elabore para tal fin.

Con la propuesta que se esta implementando en el CED Jaime Garzón a través de la enseñanza para la comprensión se esta replanteando la idea tradicional acerca del modelo proceso.- producto. Aunque los contenidos se determinan para cada grado, esta modalidad plantea una interrelación entre maestro alumno gracias a la metas de comprensión y evaluación que valoran un proceso de construcción de conocimientos entre iguales; además el retroalimentar genera propuestas sobre en que se debe reforzar y que se debe estructurar para una mejor comprensión.

ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSION (EpC).

La Enseñanza para la Comprensión se fundamenta en la tradición norteamericana de la educación progresista que busca promover la excelencia académica en las aulas a través de los estándares de evaluación dentro de los marcos conceptuales abiertos donde el aporte fundamental lo da la disciplina en la que se desarrolle.

La Enseñanza para la Comprensión se establece a través de elementos básicos que permiten al profesor la planeación de su trabajo en el aula con una mirada crítica que oriente el proceso curricular de una manera efectiva. Esos elementos son los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños y la evaluación continua.

Los tópicos generativos son los ejes organizativos que estructuran los temas de las diferentes áreas centrando el dominio de disciplinas establecidas en el caso de esta investigación es ciencias sociales. Dentro de este marco se pretende que el alumno se estimule por los conocimientos que planteen las disciplinas.

Las metas de comprensión plantean lo que el alumno debe o llegara a comprender, estas son útiles en la medida que se publiquen y se definan de manera explicita, estas a us vez se centran en conceptos claves y modalidades claves de cada materia.

Las metas de comprensión son los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los estudiantes y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse.

Para el grado noveno en el tercer bimestre se plantean unas metas de comprensión que se estructuran así:

Temporalidad y Cronología:

- . La posibilidad de que en un mismo período histórico ocurran procesos completamente distintos.

Causalidad:

- . El carácter espiral de las relaciones causa efecto.

Empatía

- . Cómo reconstruir la historia a partir de la circunstancias y el contexto del pasado.
- . La existencia de una idea de humanidad compartida con el pasado.
- . Cómo actuaron los personajes históricos de acuerdo con sus circunstancias particulares.

Las Metas de Comprensión identifican los conceptos, los procesos y las habilidades que deseamos que nuestros estudiantes comprendan especialmente. Se formulan de dos maneras: como enunciados y como preguntas abiertas.

Los Desempeños de Comprensión son las actividades que proporcionan a los estudiantes esas ocasiones. Les exige ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo reconfigurando, expandiendo y aplicando lo que ya saben, así como extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos. Los mejores Desempeños de Comprensión son los que le ayudan al estudiante a desarrollar y a demostrar la comprensión.

Los desempeños, se dice que estos deben estar ligados a las metas de comprensión, porque desarrollan y aplican la comprensión a través de la practica, utilizando múltiples estilos de aprendizaje. Para el grado noveno la Alianza Educativa plantea unos desempeños que dan cuenta de lo que van comprendiendo los estudiantes; los del tercer bimestre son:

- Identifican y describen las causas, características y consecuencias de cada uno de los procesos estudiado: *Revolución Mexicana, Revolución Rusa, Guerra Civil Española, Pedro Nel Ospina*
- Explican las contradicciones sociales y políticas propias de cada conflicto y su relación con el contexto internacional: *Revolución Mexicana, Revolución Rusa. Gran Depresión, Primera Guerra Mundial, Civil Española.*
- Explican el efecto / influencia que cada uno de estos conflictos tuvieron en Colombia.

Estos desempeños, corresponden a unos hilos conductores que plantean un universo de cuestionamientos en los estudiantes, los cuales, responden a inquietudes que se desarrollaran a lo largo del bimestre; estos son:

**Cuál es la importancia de la utilización de las fuentes primarias y secundarias en la recopilación de datos?*

** Cuáles son las principales características de las revoluciones Mexicana, Rusa y Guerra Civil Española?*

** Cuáles fueron los aportes y la influencia de Lenin, Pancho Villa, Francisco Franco, Pedro Nel Ospina en el proceso histórico de comienzo de siglo XX? *Cuál fue la influencia que estos tuvieron en Colombia?.*

Por ultimo la evaluación continúa esta directamente vinculada con las metas de comprensión, se fundamentan y se relacionan en criterios relevantes, explícitos y públicos, con fuentes que permitan vislumbrar el avance y la planificación de las actividades del estudiante.

Integrar el desempeño y la retroalimentación es justamente lo que necesitan los estudiantes cuando trabajan en el desarrollo de la comprensión de un tópico o concepto específico. En el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) esto se denomina Evaluación Continua y es el proceso de brindar respuestas claras a los Desempeños de Comprensión de los estudiantes, de modo tal que permita mejorar sus próximos desempeños.

En el grado noveno el profesor lleva una evaluación continua de los desempeños que realiza con sus estudiantes, esto permite ver el proceso que los estudiantes van desarrollando durante la clase, un ejemplo de esto es:

-No se alcanzo a hacer el carrusel pues hubo reunión general en el patio de banderas. Se copiaron metas y desempeños (21 - vi - 04) 9A. 9A Tarea y Carrusel.

-La mayoría presenta tareas. Se hace recuperación de información sobre el tema tratado. Aleja indisciplina..

De acuerdo con el marco teórico desarrollado para el currículo por la Alianza Educativa en ciencias sociales, este organiza el aprendizaje de los estudiantes de tal manera que, siguiendo una secuencia que los enfrenta a ideas, situaciones y decisiones cada vez más complejas y apoyándose en contenidos temáticos diversos, hace énfasis en el desarrollo de

las destrezas y habilidades a través de la experiencia escolar. En ese sentido, los estudiantes se enfrentan al uso crítico y analítico de las distintas fuentes primarias y secundarias, a la búsqueda de vínculos entre el pasado y el presente y a intentar explicar rupturas y continuidades entre fenómenos y hechos pasados y actuales, reflexión que conlleve a la toma de posturas personales

El currículo busca promover una mirada interdisciplinar que incluya la complejidad de los sistemas político, económico y social y la intrincada red de interrelaciones que los une.

El currículo promueve desde miradas interdisciplinarias y complejas la concepción de los sistemas políticos, económicos y sociales dentro de las interrelaciones, que los une. Este currículo hace contrastes en lo que se debe enseñar en el aula y lo que se debe aprender a través del descubrimiento del entorno o espacio físico.

Dentro de las decisiones que el maestro tiene frente a su disciplina, ha enfocado la autonomía a promover, las actividades que responden a las metas de comprensión planteadas por la Alianza Educativa. El maestro desde su dinámica de clase ha dejado su relevante clase magistral por interactuar con los alumnos los cuales a través de la comunicación del aula, dan cuenta de nuevos conocimientos que se construyen y se reconstruyen, por este proceso construcción se deben realizar actividades dentro del aula, para el grado noveno en su mayoría son en grupo, que den cuenta del proceso y de los resultados que se pretenden conseguir con un modelo de enseñanza que deconstruye todos los contenidos jerarquizados para dar paso a la innovación.

En el aula de clases, se desarrolla la elaboración de los contenidos a través de exposiciones, trabajos en grupo, y se retroalimenta con evaluaciones que den cuenta del proceso de comprensión que se trabaja en la materia.

Para esto los estudiantes elaboran sus materiales dentro de la hora de clase "... Se organizan en grupo para la realización de carteleras, para esto el profesor organiza a los estudiantes en equipos de trabajo..." A la vez se hace una consulta previa sobre los temas a trabajar es por eso que los estudiantes, se remiten al libro de texto o a enciclopedias.

"...Se busca que los grupos se fusionen en los temas de especializaciones geográfico, económico, social, después se reúnen los grupos para compartir y exponer la consulta sobre las distintos temas..." Se promueve la búsqueda en fuentes primarias, sin embargo los estudiantes afirman que acceder a un texto de esos es complicado, además de no tener las bases para interpretarlo, de otro modo ellos se cuestionan por lo que puede perjudicar a otros, esto se evidencia en las preguntas que realizan a sus compañeros, muchas de ellas eran realizadas por los mismos compañeros de exposición, quienes lo toman a burla o dan otro tipo de interpretación. "... Un estudiante hace una pregunta sobre la población de Guernica, el profesor hace hincapié que ya lo había dicho y lo cita a los talleres de atención. El estudiante expositor siempre se refiere a las fechas de los hechos..."

Dentro de lo que se aprende por parte de los estudiantes en el aula de clase, se evidencia ciertas formas de interés hacia lo que se enseña, refiriéndose a los temas planteados para desarrollar en la clase, los alumnos asumen críticas referente a los temas que se aprenden, afirmando que es interesante saber sobre las guerras civiles o las revoluciones como la

Rusa, donde participan y comparten sus conocimientos a través de exposiciones grupales. Sin embargo se plantea un desinterés por la forma como se comparten las consultas de los temas planteados para la clase, es de ahí que uno se pregunte por las habilidades que ellos poseen para cambiar la formas didácticas de como se enseñan los contenidos.

Desde una visión teórica se afirma que la *practica* de los estudiantes dentro del trabajo educativo se da por las inteligencias donde puede desarrollar a plenitud su capacidad de construcción en cuanto a la forma como se exponen los temas para nuestro caso del área de ciencias sociales. Se afirma que el estudiante solo comprende bien si desarrolla múltiples representaciones acerca de lo que conoce o para el caso de noveno de lo que se enseña y aprende y de la forma como utiliza los medios didácticos para socializarlo hacia sus compañeros y hacia el maestro.

Al tener en cuenta los intereses del estudiante, se busca que él escoja los temas que le llamen la atención y que se estructure dentro del trabajo de grupo la forma como transmitir la información que posee.

RECOMENDACIONES

- Al realizar la investigación nos damos cuenta que la forma como se desarrolla la Enseñanza para la comprensión en el grado noveno, responde a las disciplinas que se manejan desde el área (historia y Geografía) y no la interdisciplinariedad que se busca con este tipo de propuesta, es de ahí que las mayoría de estudiantes se remitan solo a los textos de consulta y busquen solo lo necesario para sus trabajos ya sea de historia o de geografía, y no se preocupen por ver como lo que trabajan se pueda estructurar desde otras visiones criticas y son complementariedad de la historia y de la geografía (apertura de las ciencias sociales). Para lo anterior sería necesario dar otras miradas o interrelacionar los contenidos desde los tópicos generativos, dando cabidas no solo a la historia y a la geografía sino a la interdisciplinariedad que desde las ciencias sociales se puede abordar.

- Cuando se reviso el currículo para el área de ciencias sociales, se plantean unos contenidos y se enmarcan dentro de lo que los estudiantes deben ver en el grado para nuestro caso noveno. Olvidándose de los lineamientos curriculares planteados por el Ministerio de Educación, los cuales plantean ejes curriculares donde el maestro tiene cabida para proponer y desarrollar los temas y contenidos de su área teniendo en cuenta el contexto social de sus estudiantes. Desde esta postura sería bueno recoger las inquietudes de los estudiantes acerca de lo que quieren conocer y de como lo quieren conocer, además de una participación más activa por de los maestros, sobre la forma como se debe elegir y trabajar los contenidos. Estos deben responder a las necesidades actuales del país.

- En cuanto a la forma como se utilizan las ayudas didácticas por parte de los estudiantes, durante el tiempo que realizamos la investigación se evidencia una subutilización de los materiales que les ofrece la institución, esto se evidencia en la realización de las exposiciones donde todos utilizan el método de carteleras para la socialización de los temas, así como los libros de texto del salón para la consulta, es de preguntarse por los

medios electrónicos para las búsqueda de consultas o de lo que la biblioteca les pueda brindar, así como de los medios audiovisuales. Sería necesario revisar que posibilidades tienen los alumnos de acceder a esos materiales como pueden servir par ampliar su conocimiento

ANALISIS DE LA INFORMACION GRADO OCTAVO

ENTORNO FISICO Y ESPACIAL EN EL AULA

En un primer acercamiento, la reflexión en tomo al aula, nos remite, a centrar la atención en tomo a la perspectiva fisico-contextual. Esta perspectiva presupone un conjunto de elementos que dan cuenta de la relación espacio-alumno a partir de donde se concibe el aula como un espacio limitado y concreto, que posee un mobiliario y una ambientación en un ámbito habitado por los alumnos. El aula denota así un espacio fisico ocupado tanto por objetos como por sujetos, que participan de todo el conjunto de las relaciones pedagógicas y educativas:

*" (...) todos estos elementos están dispuestos de una forma diferente y configuran un entorno determinado que va a condicionar la vida y el comportamiento de los sujetos que en ella actúan (...) "*¹⁸

Esta relación entre el espacio fisico y los procesos educativos es de gran importancia, puesto que el escenario fisico tiene incidencia en la actuación de las personas y además influye en el desarrollo de las actividades que se realizan:

*"Las características físicas, económicas, sociales o educativas le van a imprimir un sello propio a cada una de estas aulas (...) en cada caso existe una atmósfera que la hace diferente a las demás y perfectamente reconocible "*¹⁹

Es de nuestro interés entonces, reconocer específicamente en el grado 8^a del CED Jaime Garzón: ¿Cómo el contexto fisico y espacial del aula condiciona la vida y el comportamiento de los estudiantes?, y además ¿Qué incidencia tiene en el trabajo pedagógico?. Bajo este orden de ideas, apoyados básicamente en los aportes arrojados por el diario de campo y la entrevista daremos sentido y especificidad a estos cuestionamientos.

¹⁸ CERDA GUTIERREZ, Hugo. El Proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento. Editorial Magisterio. 2002. 180 PP. Cáp. I ¿Qué es el aula?. PP 24

¹⁹ Ibid. PP. 24

Para este efecto, el trabajo se organizará de la siguiente manera: en primer lugar se realizará una descripción física y contextual del aula lo que contemplaría: el plano del lugar, el reconocimiento del terreno, la descripción del contexto, la distribución del mobiliario, la disposición de los objetos y elementos (cuáles son permanentes y ocasionales), y en segundo lugar se analizará la relación espacio-alumno, incluyendo las características más importantes del grupo y las actividades que se realizan.

A través de varios estudios, se ha comprobado la influencia que ejerce el espacio en el trabajo pedagógico, todas las relaciones y actividades inmersas en el espacio del aula pueden o no asegurar unos óptimos niveles de aprendizaje:

“Sillas y mesas incómodas, no funcionales, tableros inadecuados, la iluminación deficiente, elevado nivel de ruidos, temperaturas demasiado altas o bajas, falta de ventilación y otros, son aspectos que influyen en el desarrollo de las actividades cotidianas de una clase”²⁰.

Si bien el trabajo educativo realizado por el maestro es fundamental y sumamente importante, también lo son las condiciones materiales y físicas donde éste se desarrolla, en el caso del Jaime garzón podemos resaltar varios elementos de suma importancia, a saber:

Atendiendo la descripción expuesta en el diario de campo:

El tablero es extenso y de acrílico, posee buena acústica, se concentra solo el ruido del salón lo que quiere decir que no hay entradas de ruido exterior. La iluminación es buena, posee un ventanal de extremo a extremo y ocupa más de la mitad de la pared, la ventilación es regular aunque no se logra concentrar el calor debido al espacio del salón pero tampoco circula el aire. Las ventanas corredizas son pequeñas. también hay cuatro lámparas que ayudan a la iluminación del salón.

Podemos afirmar que en términos de acústica, iluminación tanto artificial como natural, de temperatura, las instalaciones se encuentran en términos óptimos, aunque la ventilación sea un poco deficiente. Estos elementos favorecerían en términos amplios y apropiados el trabajo pedagógico, pues como ya se dijo, las condiciones son lo suficientemente recomendables. El salón es amplio y posee una buena distribución de los elementos.

El mobiliario se convierte en factor fundamental en el aula, ya que éste dispone el ambiente de un conjunto de elementos que le dan distintos sentidos y diversos significados al espacio, a razón de los efectos que proponga:

“Para Bronfenbrenner (1986), la decoración del aula, el aprovechamiento de las paredes –si es un entorno cerrado–, pone de manifiesto la sensibilidad y preferencia de sus miembros salvo cuando el aula deja de tener sentido y significación interexistencial para convertirse en un escenario Multifuncional, impersonal y empleado por diversos grupos. En

²⁰ Ibid., pp. 25

*estos casos se hace difícil lograr que cada grupo dé su propia impronta a la clase*²¹

En nuestro caso, el mobiliario dispuesto en el aula, se plasma en objetos como: carteleras, (espacios para apuntar la información), los tableros, el armario, la mesa y silla del profesor y la decoración.

En cuanto a la decoración del salón al lado izquierdo del tablero hay un espacio destinado para colocar avisos, un cartel dice bienvenidos a sociales, un calendario, otro letrero que dice: "Bienvenidos, el esfuerzo y la dedicación son las bases del éxito", y tres hojas a computador con las siguientes frases: "La grandeza es la lucha contra la mediocridad", "Al éxito no se llega sin trabajo ", "La vida consiste esencialmente en perseguir los sueños". En la pared izquierda está el ventanal. En la parte posterior un tablero en acrílico más pequeño que el primero y en donde están escritos los hilos conductores para octavo, en la parte de arriba un letrero grande que dice bienvenidos, en la parte izquierda un aviso que dice paz y amor en 8 A, en el costado derecho hay un estante en metal donde hay algunos trabajos y libros y al lado una cartelera para colocar avisos. En la pared derecha está los hilos conductores de sexto y séptimo y en la parte de arriba hay otra ventana que abarca toda la pared y están ubicadas las cuatro canecas.

A partir de esta descripción, podemos identificar al interior del aula, una ambientación ajustada al entorno educativo, es decir, aparecen varios elementos alusivos a la importancia de estudiar, la insistente invitación a las ciencias sociales y por último un elemento fundamental: los hilos conductores de 6 a 8. Si nos ajustamos a la cita anterior podríamos afirmar entonces, la existencia en el aula de la construcción de un ambiente exclusivo y propicio para la enseñanza de las ciencias sociales, que en últimas lo que busca es crear grados de identificación y pertenencia a partir de lo físico. Es importante aclarar que el salón es únicamente para la clase de sociales y allí hacen rotación los cursos de 6 a 8, lo cual no se convierte en impedimento para generar sentido y menos aún en convertirse en un espacio personal y cercano en contraposición a lo impersonal y ajeno. Allí, contrario a lo que afirma *Bronfenbrenner* cada grupo ha logrado darle una impronta al espacio.

En la decoración aparecen nuevos carteles, uno ubicado encima del tablero que dice: *ciencias sociales*, dos carteleras sobre la biografía de Francisco de Paula Santander y un aviso en la puerta que dice: *ciencias sociales. 8ª. Alcira Gonzáles.*

Alrededor del salón hay 11 carteleras que hacen alusión al tema de la colonia en América, organización económica, organización social y la esclavitud. Otras 2 carteleras muestran la colonización de los EU, una trabaja la expansión territorial de los EU y la otra la guerra de secesión

²¹ Citado por CERDA, Hugo. *Ibid.* PP. 25

El día de hoy aparecen los hilos conductores del III bimestre de 6 y 7, los de 8 no aparecen pues según la maestra no hay espacio.

Se puede ver claramente entonces, la forma en que la profesora ha intentado relacionar dos elementos: las actividades y la utilización del espacio, las actividades se enmarcan en la elaboración por parte de los estudiantes de los distintos cursos, de carteleras alusivas al tema tratado en clase y el espacio se convierte en la forma de exponer los trabajos, con lo que se hacen públicos, se puede a su vez informar a todos los estudiantes sobre otros temas y además podemos ver la manera en que es instrumentalizado el espacio con el fin de crear grados de familiaridad con el entorno y con la materia. Todo esto ha permitido la conformación de un ambiente que habla y comunica sobre las ciencias sociales, de esta forma se crea pertenencia al espacio en torno a una temática.

En cuanto a la disposición de los objetos se encuentran organizados y distribuidos por todo el salón, aunque al principio el escritorio y el estante mantenían una desorganización constante, pero a partir de la 3 o 4 clase aproximadamente, la situación cambió. Algunos elementos son permanentes como por ejemplo el mapamundi, las carteleras con frase de ánimo y bienvenida, otros ocasionales como las carteleras respecto a los temas de clase y obviamente los hilos conductores. Respecto a esto último es importante aclarar que los hilos conductores correspondientes al III bimestre, aparecieron un poco tarde con relación al inicio del bimestre, pues se publican el 17 de agosto y las clases correspondientes a este bimestre habían comenzado el 27 de julio (nos atenemos a la información ofrecida por el diario de campo). Al respecto la profesora opina lo siguiente:

“si eso debe ser público, por ejemplo los hilos conductores pienso que aquí estuvimos demorados pero si deben ser públicos”

“los muchachos de grado 8ª saben la importancia de los hilos conductores (...)el verlos allí les implica a ellos como que estar recordando para donde van”

Entendemos entonces, la importancia y efectividad que posee la publicación de los hilos conductores y su constante permanencia.

Podemos entender, entonces la forma en que el entorno produce diversos efectos y reacciones entre las personas tanto en la manera como está dispuesto el espacio físico y contextual, como en la manera en que los sujetos hacen uso de ese espacio, es decir, como lo habitan. Al respecto podemos dirigir nuestro análisis a partir de lo planteado por varios estudios:

“la disposición general del mobiliario en el aula (mesas y sillas), decoración y material didáctico, nos ayudan a identificar el estilo de enseñanza y de comunicación del profesor. Por ejemplo, la alineación horizontal de los pupitres impide a los alumnos interactuar cara a cara, lo contrario sucede con las clases organizadas en forma de círculo (O), y con

*los equipos de trabajo que buscan organizar el espacio de acuerdo a las exigencias de cada dinámica de grupo*²²

Indagaremos entonces, la organización de salón con el fin de entender la relación que establecen los estudiantes y la profesora con el espacio:

La separación de sillas y mesas permite un mayor grado de movilidad en el salón., aunque por lo pequeño de las sillas algunos de los estudiantes más altos se incomodan al estar sentados.

La disposición espacial es óptima, el espacio es amplio hay buena iluminación, un buen tablero y aunque los ventanales sean amplios no son un elemento de distracción para los estudiantes,

Debido a la ubicación de sillas y mesas la movilización por el salón es más fácil y permite una mejor observación.

Existe un buen uso del espacio

Como podemos observar, las condiciones que nos ofrece el espacio en términos de tamaño e iluminación, son favorables para el óptimo rendimiento y comportamiento de los estudiantes. Debido a la separación de sillas y mesas se posibilita una mejor organización por todo el lugar, facilitando los desplazamientos y además permitiendo una mayor movilización y control de todo el grupo.

En cuanto a las diversas formas de organización del salón:

Están organizados en tres círculos utilizando sólo las sillas, las mesas se encuentran alrededor del salón.

Los estudiantes están organizados inicialmente por filas pero, pese al número de copias (sólo 15), las mesas permanecen bajo la misma organización y solo se distribuyen las sillas.

El salón de clase está organizado por filas en cuatro columnas.

Persiste la organización del salón igual a la sesión anterior organizado por filas y posteriormente en grupos.

La profesora afirma que el salón debe estar organizado por filas y no por grupos como estaban dispuestos, para poder dar inicio a las exposiciones.

Podemos distinguir básicamente 3 formas de organización: Una organización que privilegia el uso de sillas y el espacio central organizando el total de estudiantes en tres grupos; otra que utiliza tanto sillas como mesas y se trabaja por grupos y la última que dispone de todo el espacio en filas organizadas por 4 bloques.

Las dos últimas formas de organización son las más utilizadas por la profesora, lo que nos permite identificar un estilo de enseñanza que fortalece el trabajo en grupo, que busca la interacción y comunicación constantes entre los estudiantes, que afianza lazos de solidaridad y amistad, que utiliza todo el espacio y que permite la correlación entre la organización del espacio con las actividades propuestas.

²² Ibid. PP. 27

Con relación a este último aspecto, la intención de proyectar un video, reclama lógicamente la utilización de un espacio acorde para ello, así también se hizo uso de la sala de audiovisuales:

Se hizo uso de un espacio distinto al aula de clase: la sala de audiovisuales. Dicho espacio presenta las características óptimas para realizar un trabajo bueno: Televisor grande, sillas confortables y bien distribuidas y excelente acústica.

La clase se pretendía realizar en el salón de audiovisuales pero el espacio fue negado puesto que no había luz en el sector, por lo que tuvo que realizarse en el aula de clase de la manera acostumbrada.

La sala de audiovisuales, posee por lo tanto todas las características que posibilitan realizar un trabajo excelente, debido a la disposición de todos los elementos que allí se encuentran, además resaltamos la intención de la profesora de utilizar otros espacios que permitan una utilización diversificada de herramientas didácticas y pedagógicas para el abordaje de las temáticas.

La percepción de la maestra respecto a la disposición del espacio físico en el aula, nos ofrece unos elementos interesantes:

“a mi me parece que el estudiante ocupa un lugar importante aquí, o sea tiene su espacio (...) en ocasiones les pongo un puesto rígido (...) pues yo he tratado de ser flexible en eso”

A manera de conclusión, si bien el aula condiciona todo el proceso de enseñanza - aprendizaje, en el caso particular del Jaime Garzón, existe una adecuada incidencia del espacio físico en los estudiantes, esto debido a la óptima y excelente disposición del entorno, y los elementos que el ofrece, además debido a la utilización del ambiente, se han generado unas asociaciones directas con las temáticas propias de las ciencias sociales, es decir de entrada, el lugar nos traslada y detiene en un espacio que por sí mismo habla de la materia, allí se expresa una forma personal de sentir, percibir y entender el mundo.

SUBCULTURAS EN EL AULA

Al hablar de subculturas en la escuela, nos referimos en particular a la forma en que el estudiante percibe su entorno, partiendo del hecho de que su mirada difiere notoriamente de la del maestro:

“(...) No podría ser de otra forma, ya que independientemente de los niveles de interacción que existen entre ambos, son biológica, social, psicológica y culturalmente diferentes. (...) el muchacho, dentro de su grupo, adopta un

*comportamiento diferente al que asume frente al profesor, usa un lenguaje propio y las relaciones con sus compañeros son también diferentes*²³

Es decir, cada agente educativo propone y establece unas formas diferentes de concebir el contexto escolar, a partir de donde entienden y construyen sus relaciones con los otros. Las subculturas pueden ser vistas entonces, como:

*“ la actitud que asume el estudiante frente al acto de enseñar y aprender, frente a los programas, la disciplina, los contenidos de los programas, a la figura del profesor, a las normas vigentes en la escuela, etc ”*²⁴

Podríamos en este caso, entender las subculturas del aula de clase del grado 8 A del colegio Jaime garzón, bajo una categorización que de hecho no es impropia (teniendo en cuenta las aclaraciones hechas anteriormente, además las semejanzas inscritas en el diario de campo y la información recogida de las encuestas) de la siguiente manera:

I. COSTUMBRES

Al observar las costumbres adoptadas por los estudiantes del curso podemos advertir una notoria tendencia por parte de los estudiantes a utilizar objetos distintos al uniforme (gorras, manillas, collares):

Los estudiantes no deben portar manillas, ni collares justificándose en que el colegio posee uniforme propio de la alianza educativa aunque muy pocos lo portan.

Un estudiante se encuentra afuera del salón y la profesora no lo deja entrar a clase porque tiene una gorra (esto lo afirman sus compañeros)

Objetos, que por lo general se convierten en formas alternas de construcción de identidad, que por su uso constante aún entendiendo la restricción que se tiene de su uso, pueden constituir un tipo de inconformidad por parte de los estudiantes a la normatividad establecida por el colegio:

Se hace una observación general relacionada con el cumplimiento de las normas del colegio específicamente en lo relacionado con la entrada de las maletas al salón de clase.

Lo que se convertirá en algunas ocasiones en un constante conflicto con la maestra que por su parte no utiliza otro recurso distinto al decomiso o la exclusión, en su papel de garante del cumplimiento de la norma.

²³ Ibid., pp. 46

²⁴ Ibid., pp. 45

La percepción que tiene la maestra acerca del grupo es la siguiente:

“A mi me gusta trabajar con ellos yo veo que es bueno el trabajo que se hace con ellos pero en ocasiones si entramos chocando, porque acá hay unos parámetros, hay gente pesada, hay gente que si no se le ponen unas normas serias y claras no trabajan y no respetan, empezando en el maestro siguiendo en los estudiantes. Hay que poner en ocasiones parámetros serios pero que ellos entiendan como es que se entra al salón, como es que se come”

Así, se condicionan unas formas distintas que manifiestan los gustos propios de los estudiantes inscritos en una cultura escolar como “*un estilo de ser, de hacer y pensar, propio de las personas que participan directa o indirectamente en la vida escolar*”²⁵; cuyo ambiente se encuentra regido por determinadas normas, sujetas a una rutina institucional que demanda unas formas particulares de asumir los diferentes roles y espacios, demarcando así una diferencia notoria entre las costumbres dispuestas por los estudiantes y la normatividad establecida por la institución, una diferencia que se muestra irreconciliable y al parecer sin posibilidad de negociación.

2. FORMAS DE TRABAJO

El estudiante, por lo general asume diversas formas de apropiación e identificación con el entorno, sujetándose a modos de trabajo adaptativos a su personalidad. En esta parte atendemos, dos formas diferenciadas y a su vez correlacionadas que son visibles en el grupo de estudiantes del grado octavo. La primera tiene que ver con el liderazgo:

Se empiezan a observar dos líderes en la clase (John y José) quienes son los que dinamizan la clase.

- **Se confirma la tendencia de liderazgo de algunos estudiantes (hombres) a su vez que no hay algo de resistencia hacia el trabajo por parte de otros lo que hace que sean recurrentes los llamados de atención por parte de la maestra.**

Definitivamente hay dos líderes en la clase, claramente establecidos e identificables (José y John) que son quienes dinamizan la clase, por no decir rompen con el silencio persistente.

Esta forma de liderazgo observado en la clase puede calificarse de tipo positivo, es decir las personas más sobresalientes (John y José) se destacan en el grupo por aspectos de tipo académico resaltando su participación en clase, sus constantes intervenciones, su interés y sus importantes aportes; lo cual no significa que ejerzan una influencia negativa en el resto del grupo, sino por el contrario dinamizan la clase, promoviendo si se quiere un tipo de

²⁵ *Ibid.*, pp. 46

interés en el resto de estudiantes hacia la misma. Por su parte, el resto del grupo no asume una actitud de rechazo, distanciamiento, ni burla hacia estos estudiantes, lo que nos sugiere una significativa lectura, y es que el grupo en términos generales es flexible, aunque en su interior se encuentren diversas formas de trabajo. Al respecto la maestra opina lo siguiente.

"líderes positivos mucho, porque este curso si tiene muchos líderes positivos y negativos. En sociales los veo desde el sentido que no trabajan, no tanto líderes sino esas personas que se han hecho coger cosita porque no desarrollan sus actividades, no cumplen seriamente con lo que se les está proponiendo, eso los lleva a que los demás los tengan un poquito aparte, pero los líderes positivos si son incentivados, se tienen mucho en cuenta"

La opinión de la profesora resalta la importancia del trabajo en clase y la disposición de los estudiantes, a partir de estos elementos realiza la clasificación. Respecto al desempeño de los estudiantes profundizaremos en el aparte destinado a procesos de enseñanza-aprendizaje.

La segunda tiene que ver con la manera en que algunos estudiantes prefieren participar en el aula y responder a los trabajos establecidos. La mayoría de los estudiantes trabajan en grupo, esto debido en gran parte a que el conjunto de actividades propuestas por la maestra son en binas, o tercios, o hasta mas integrantes, y llama la atención que algunos decidan trabajar solos:

Hay un estudiante que lleva tres clases trabajando sólo.

El estudiante que en las anteriores clases había trabajado sólo ahora trabaja en grupo.

Llama la atención un episodio particular relacionado con el trabajo en grupo: John Freddy Sánchez plantea que no quiere trabajar en grupo puesto que ninguno de sus compañeros "Trabaja", la maestra le dice que si no trabaja en grupo pierde la nota de la actividad (deficiente), y el estudiante decide perder la nota a trabajar en grupo, pero continua haciendo el trabajo asignado.

Con relación al altercado con John Freddy, consideramos que ese tipo de imposiciones obstaculizan el proceso educativo. Si el estudiante se siente mejor y le es mas productivo trabajar individualmente creo que se debe dejar, puesto que si lo que se quiere es una socialización existen muchos otros espacios en donde se puede dar, y en algún momento el estudiante se percatará de la necesidad de relacionarse con los otros, pero que sea él mismo, no que se le imponga.

En el primer caso, el muchacho muestra poco interés en trabajar con sus compañeros, al parecer porque no existe la mayor intención por parte de ellos y al final se resuelven las incompatibilidades. En el segundo caso, la circunstancia es bien disímil, puesto que a parte de que el estudiante es uno de los que se muestra más adaptado a la propuesta de la maestra no desea trabajar en grupo no por rechazo de éste, sino al parecer porque su ritmo de

trabajo es distinto. Aquí como se anota en la cita referida anteriormente es importante resaltar la necesidad de respetar, aceptar e involucrar en la clase formas diversas de trabajo que se propongan desde los estudiantes, es decir, que no exista imposición alguna en la manera en que se deban asumir las actividades, puesto que esto interferiría seguramente en los resultados esperados.

Y por último se enfatiza en el necesario consenso entre maestro- estudiante, alrededor de las actividades propuestas como lo muestra el siguiente caso:

El desacuerdo y el inconformismo por el intempestivo cambio de planes se hace evidente y se manifiesta en el desagrado con que se da inicio a la clase y la no disposición de los estudiantes a la actividad propuesta en el por la maestra.

En este momento, se había pensado la clase en audiovisuales pero no fue posible, esto por razones ajenas a la decisión de la maestra, sin embargo, se observa la manera en que estos incidentes influyen en la disposición que tengan los estudiantes de recibir o no la clase, y más si se trata del uso de herramientas didácticas visuales y mucho más llamativas como es el caso del video.

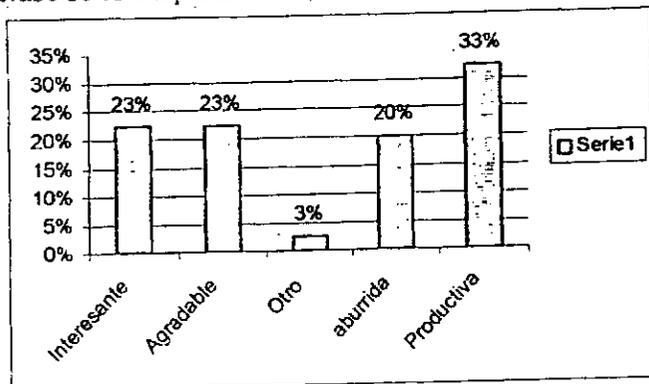
3. PERCEPCIÓN DE LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES

Teniendo en cuenta los datos arrojados por la encuestas podemos apreciar la percepción positiva que tienen los estudiantes acerca de la clase de ciencias sociales, esto evidenciado bajo las categorías de: productivo 33%, Interesante 23% y Agradable 23%. Los argumentos de los estudiantes se enfocan básicamente en tres aspectos: diversión, entendimiento y aprendizaje, como lo podemos ver en los siguientes casos:

La profesora Alcira nos ayuda con lo que no entendemos y en todas las clases utiliza medios agradables para todas, como dibujos que explican más y todo lo hace con chistes.
A veces me parece aburrida porque no entiendo, a veces interesante porque aprendo cosas que no se y productiva porque a veces entiendo.
Productiva porque Alcira nos pone unos trabajos muy buenos por los cuales aprendemos y aburrida porque no pone diversión y cuando Alcira habla toda la clase a veces es peor de aburrida.

A partir de allí podemos entender entonces, que es importante el estímulo dado por las actividades con el fin de hacer más amena la clase y de ésta forma posibilitar el aprendizaje, partir como lo plantea Rogers desde la psicología humanista - aprendizaje significativo - de los intereses y necesidades más apremiantes de los estudiantes. De esta forma el método, la cantidad de elementos didácticos de que disponga la clase, el cómo; asegura en buena parte la disposición y el interés de los educandos y así generar en ellos nuevos aprendizajes, que para ellos se definen como cosas nuevas e interesantes. En las

respuestas algunos estudiantes elegían dos casillas: productiva y aburrida, este tipo de respuesta, argumenta la anterior afirmación en tanto más actividades y más llamativas la clase se toma productiva, a menor número actividades se toma aburrida.



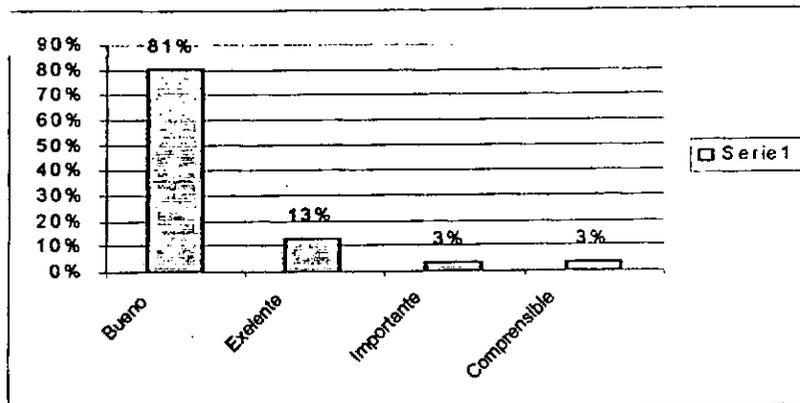
4. EL ROL DEL MAESTRO

El rol del maestro según las encuestas en un 81% es bueno. Las razones tienen una relación directa con la comprensión:

Bueno porque enseña cosas interesantes, formula ideas y preguntas productivas para nuestra mente, nos ayuda, ella sabe lo que está enseñando.
Bueno ya que la profesora le explica a todos lo que pudo pasar, le ayuda a resolver algunas cosas y le explica alguna cosa no entendida.
Supongo que bueno, porque ella hace diferentes cosas para que podamos entender los temas. Sino que a veces nos manda de una a investigar para hacer exposiciones o algo parecido pero en general es bueno.

En definitiva, existe una asociación entre el papel del maestro y el nivel de comprensión que adquieren los estudiantes, es decir, el acto de enseñar para los estudiantes determina el buen papel que desempeña el maestro en el aula, el cual debe a su vez tener varias características: cuestionar, ser interesante, manejar el tema, poseer un manejo y relación positiva con el grupo y ofrecer explicaciones claras.

En cuanto, a la segunda respuesta en grado de importancia, el excelente, se enfatiza de nuevo en lo interesante de los temas, el interés que promueve en las clases, la claridad y la disposición y entrega que la profesora tiene por el grupo. De este modo, los estudiantes conciben el papel de la maestra como un factor importante siempre y cuando sea entendido este desde el acto de enseñar, las claridades y fundamentos que esto contempla.



5. EL LENGUAJE DEL MAESTRO

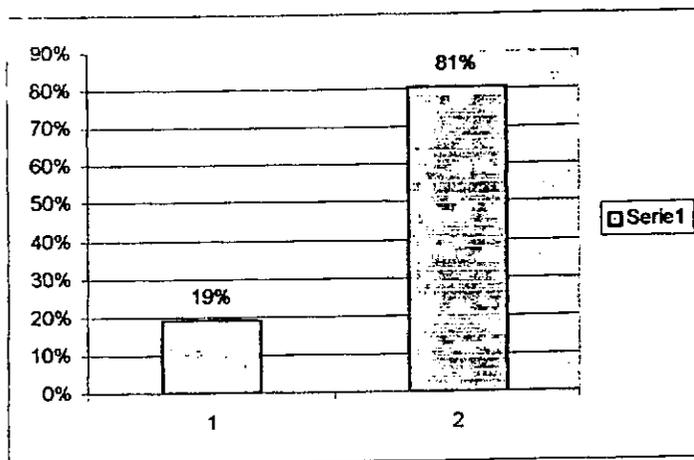
El lenguaje del maestro ocupa un lugar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo partiendo de el lugar que ello posee en la percepción de los estudiantes, puesto que a partir de allí se empiezan a estructurar y a consolidar el aprendizaje.

Para los estudiantes el lenguaje utilizado por la profesora Alcira es comprensible en un 81% , teniendo en cuenta las siguientes afirmaciones:

Si, porque nos trata muy bien, trata que todos cada día vayamos siendo mejores personas, que nuestro conocimiento sobre los temas sea muy bueno, que nos interese por la materia.
si, ella utiliza palabras comprensibles y cuando no entendemos nos lo escribe en el tablero, utiliza mapas conceptuales y líneas del tiempo.
Si, porque utiliza el tono de voz adecuada y las palabras necesarias.

Las razones dadas por los estudiantes, indican que la profesora posee un buen manejo de relaciones interpersonales dentro del grupo, promueve un interés por la materia, y un elemento fundamental para que el lenguaje sea comprensible gira en torno al método, esto se convierte en el eje de todo el proceso: una explicación clara, con unos términos sencillos, permiten que el estudiante tanto se interese por la materia como que aprenda, además cuando se habla de método, se incluye la utilización de otros instrumentos. De nuevo la didáctica aparece en el escenario, como herramienta fundamental, a partir de donde los estudiantes puedan construir su conocimiento y generar procesos de afianzamiento de las ciencias sociales muchísimo más elaborados.

Ante la pregunta ¿El lenguaje del maestro es comprensible para usted? El resultado fue el siguiente:



1- NO 2-SI

PROCESOS DE INTERACCIÓN EN EL AULA

Las relaciones sociales a lo largo de la existencia se convierten en marcos innegables para la comprensión del mundo social. Desde la vejez hasta la niñez nos encontramos en una constante interacción con otras personas, a partir de donde modelamos nuestro modo de ser y por ende nuestra identidad. La forma de entender y ver el mundo radica básicamente en las interacciones que hayan estado de por medio.

Las interacciones pueden ser entendidas como sinónimos de reciprocidad, interrelación, relación dinámica o acción mutua que son establecidas por varios sujetos en un entorno determinando. En términos educativos puede ser comprendida como:

“La interacción en la enseñanza es –un proceso comunicativo- formativo caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella. La interacción se incorpora a la enseñanza, siendo (...) una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal”²⁶

Los elementos prioritarios a partir de donde podemos entrelazar la cuestión acerca de la interacción en un contexto escolar son básicamente dos: la participación entendiendo ésta como un factor de desarrollo intelectual, moral y de compromiso y la comunicación desde su vertiente sociorelacional. Es decir, en el proceso educativo debe existir una participación activa tanto por parte de estudiantes como de maestros en todos los espacios sugeridos para ello a través de diversos canales de comunicación dispuestos en el aula.

En cuanto a la participación es importante revisar el protagonismo de los agentes del aula y a cargo de quien o quienes quedan el conjunto de decisiones tomadas finalmente. El tipo de protagonismo que deben adoptar los agentes en el aula ha sido un tema de amplio debate, sin embargo se acepta que esta participación debe ser compartida, con el fin de establecer

²⁶ Tomado de: “La interacción en el ámbito de la investigación didáctica”

una acción flexible y dinámica, pues de lo contrario se produciría un efecto si se quiere contraproducente en el aula, pues se estaría negando la participación a uno de los agentes involucrados:

“Interactuar es establecer una acción compartida y flexible que ayuda al logro del objetivo que se propongan los participantes. En el aula el profesor y el alumno (...) generan un discurso humano social interinfluyente con el fin de alcanzar la óptima educación”²⁷

Cuando se habla de una participación plena se entiende por ella, aquella que es activa, eficiente, deliberada, decisiva y organizada. En el caso del grado 8º, podemos dar cuenta de algunos rasgos significativos, que nos ayudarían en el análisis respectivo.

Aunque el contexto de la clase propuesto por la profesora es organizado, las actividades a realizar son claras al igual que los objetivos, existe una constante predisposición por parte de los estudiantes a participar, es decir la mayoría de veces los estudiantes participan por invitación de la maestra, ella es quien da la palabra, y elige quien participa. Al respecto la maestra afirma:

“ (...) yo a veces les lanzo preguntas, yo sé que siempre me levantan la mano siempre los mismos, pero yo bueno: haber fulano, haber mengano, yo trato de irlos involucrando a ver que piensan ellos, a ver como van ellos”

Sin embargo tampoco hay ausencia total de participantes, lo que sucede es que siempre son los mismos (aproximadamente unos 3 estudiantes) los más interesados, así la participación se convierte más en un ejercicio “obligatorio” que en un ejercicio autónomo notándose así una ausencia de espontaneidad e iniciativa por parte de los estudiantes:

La profesora propone al grupo que pasen dos voluntarios al tablero para que socialicen los trabajos de la línea del tiempo pero ningún estudiante acoge su llamado por lo que se ve obligada a pasar de manera obligada a dos estudiantes (hombre y mujer) y a dos colaboradores uno para cada uno.

El grupo en general no atiende las exposiciones y no pregunta

La profesora mantiene una constante preocupación por realizar diversas actividades que motivan y estimulan a los estudiantes por los temas, intentando así una participación más libre y espontánea. Esto se vio reflejado en la actividad del teléfono roto y el crucigrama, donde se notó una participación más generalizada por todos (al interior de cada grupo), pero no se externaliza, es decir, al parecer cuando se trabaja en grupo los estudiantes poseen unos niveles mayores de comunicación, diálogo e interés pero en el momento de exponer el trabajo, de hacer la exposición para el grupo en general, no hay respuesta:

**Todos los integrantes de los grupos trabajan activamente
En general el grupo trabaja, o da la impresión de trabajar**

²⁷ Tomado de: “la interacción en el ámbito de la investigación didáctica”

En términos generales el grupo presta atención a la exposición

En este tipo de proceso es importante la dirección del profesor, que a juicio de varios autores esto evitaría que el trabajo se desvíe y tome un curso alejado de los objetivos inicialmente propuestos. La profesora Alcira de este modo mantiene siempre una atención y preocupación constantes por el grupo:

La profesora observa durante toda la clase el trabajo de los estudiantes, permanece haciendo el recorrido por todo el salón y realiza las correcciones pertinentes

La dinámica de la clase es estimulada por la maestra quien se mueve por todo el salón respondiendo preguntas y revisando el trabajo, se evidencia un trato formal y casi jovial.

la maestra como es costumbre incentiva este trabajo pasando por cada uno de los grupos haciendo sugerencias y respondiendo preguntas.

La maestra es un agente dinamizador de la actividad en los grupos

Atendiendo a la importancia que genera en el salón el trabajo por grupos, podríamos anotar varias cosas: es la forma de trabajo más utilizada por la maestra, ella es quien decide el número y los estudiantes eligen con quienes se hacen, lo cual es bien interesante pues esto nos sugiere un espacio de decisión en el que los estudiantes pueden acceder y por último se destaca ya al interior de la organización de los grupos las alianzas por género, es decir estas agrupaciones son las que más prevalecen en el grupo. A continuación se muestran dos actividades -de varias realizadas- que fueron organizadas por grupos. La primera hace parte de una actividad propuesta inicialmente por tríos y la segunda de corresponde a los grupos de exposición:

-Los grupos se organizan de la siguiente manera:

8 grupos de 3 (3 sólo de niñas, 4 sólo de niños, 1 mixto)

2 grupos de 4 (1 sólo niños, 1 mixto)

1 grupo de 2 niñas

4 niños que están trabajando solos (3 niños, 1 niña)

La organización por grupos en su mayoría maneja la categoría de genero.

Grupo No 1. conformado por 2 estudiantes

Grupo No 2. conformado por 4 estudiantes

Grupo No 3. conformado por 3 estudiantes

Grupo No 4. conformado por 4 estudiantes

Grupo No 5. conformado por 3 estudiantes.

Grupo No 6. conformado por 4 estudiantes

Grupo No 7. conformado por 2 estudiantes

Grupo No 8. conformado por 4 estudiantes.

Grupo No 9. conformado por 4 estudiantes

Como se mencionaba ya con anterioridad, la profesora realiza varias actividades, con un fuerte componente didáctico, estos ejercicios estimulan la participación por parte de los

Wolcott

estudiantes y evidencian diversas formas de interrelación y comunicación dentro de los grupos. Además como se muestra en el siguiente registro, podemos encontrar en la organización y claridad que requiere una actividad para así mismo ser atendida por los estudiantes y no ser convertida en fuente de distracción y pérdida de tiempo:

Al iniciarse la actividad se presenta confusión y desorden, pero al realizar algunas aclaraciones se comprende en su totalidad. En la primera ronda la idea original es tergiversada lo que va a ser una constante, además de un ambiente de desorden que llevó a la maestra a hacer un llamado de atención haciendo referencia a la seriedad del trabajo, las siguientes rondas (2 más) se desarrollan con orden y con la modificación del mensaje original.

La organización de cada grupo debió haber sido distinta con el fin de optimizar el ejercicio y disminuir la posibilidad de pasar la organización desorganizadamente, evitando un contacto más cercano.

En este caso es sumamente importante el trabajo que realizó la profesora al momento de notar cierto desorden, allí mismo definió los procedimientos y las reglas de juego de la actividad y en esta medida se vieron los resultados. Y en cuanto a la actividad en sí misma podemos anotar la poca disposición que tiene el grupo de escuchar y atender al compañero, en este caso se reflejó al tergiversar el mensaje y en las clases siguientes en la poca atención en las exposiciones.

Además los estudiantes realizan en algunas ocasiones sugerencias que también pueden ser calificadas como formas de participación en relación con las actividades a desarrollar:

Los estudiantes piden a la maestra que en lugar de trabajar el crucigrama que ha dejado como tarea, se trabaje una sopa de letras y la maestra insiste en la elaboración del crucigrama y propone mejor que sea trabajado en la clase del lunes y no como tarea.

Esto evidencia unas formas de negociación que se han establecido en el aula, aunque en este caso la petición del grupo no fue atendida por razones de rigurosidad del trabajo, si deja entrever cierta atención y por lo menos el espacio y la disposición por parte de la profesora a ser atendidos que en últimas lo podríamos denominar canales de comunicación.

En este sentido, la comunicación posee una interrelación con la participación, los dos dan cuenta de los procesos de interacción en el aula, especifican su campo de acción y su influencia. Sin embargo para cumplir esta finalidad la comunicación debe ser entendida como:

"el proceso de comunicación debe transformarse en una comunidad de intereses, o sea, debe ser una experiencia compartida del emisor y receptor de un mensaje y no transformarse en una "imposición de formas" ²⁸

²⁸ CERDA GUTIERREZ, Hugo. El Proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento. Editorial Magisterio. 2002. 180 PP. Cáp. 1 ¿Qué es el aula?. PP 36

Así el maestro como emisor sólo debe ser un iniciador, un facilitador en todo el proceso. Al respecto en relación con el curso 8ª podemos mencionar lo siguiente:

La comunicación se enmarca básicamente en las relaciones escolares realizadas al interior del aula, éste sería entonces el contexto físico en el cual se realiza, en tres momentos: el destinado a la clase como tal, los espacios destinados para el refuerzo y las citaciones a los padres de familia:

La profesora cita a 10 padres de familia, con sus hijos por una reunión debido al rendimiento en ciencias.

Es importante además, la función que cumple la profesora Alcira como directora de grupo de este salón

La profesora es directora de curso de este grado por lo que ella aclara tiene más seguimiento, contacto y afinidades con el grupo.

Además en la entrevista nos afirma:

"por lo que les digo el ser titular en ocasiones me acerca pero también a veces me hace tener choques fuertes con ellos porque a mi me dan quejas, a mi me dicen que se les perdió, a mi me toca empezar a solucionar esos problemas. si yo les paso un informe a los padres de familia es que la profesora ya no me quiere, no me ven a mi como la titular sino como la profesora de sociales"

"(...) vienen con muchos problemas, que solucioneme esto, que me pegaron. entonces eso también los hace desviarse in poco en la clase, pero yo trato de tenerlos muy quietos y de respetar los horarios e}de sociales, y que por más que yo sea la directora de curso se tiene que manejar eso."

Puesto que como ella afirma y como pudimos notar en nuestras observaciones, esta función inserta unos elementos distintos al proceso, es decir, las relaciones, los mensajes y el trato son si se quiere un tanto más fluidos y al mismo tiempo conflictivos ya que se conoce mucho más al grupo y la afectividad y la confianza, por su parte permiten una comunicación mucho más abierta; además respecto al manejo del tiempo en algunas ocasiones se convierte en una dificultad. En un primer momento la comunicación es establecida por la profesora dirigida a sus estudiantes, y sus mensajes explicitan claramente la forma de trabajo, los contenidos que se van a trabajar en la clase, las pautas, las actividades. Todo esto se realiza al iniciar la clase dando las indicaciones pertinentes para la elaboración y explicando el desarrollo de toda la clase.

Ya en el transcurso de la clase, la comunicación ya no se centra solo en la profesora y se desplaza hacia los estudiantes, entrando en diálogos constantes constituidos a partir de las preguntas y los cuestionamientos surgidos algunas veces de los estudiantes y otras de la maestra:

75% de la clase

la maestra se muestra cooperativa con las dudas e interrogantes de los estudiantes

Se resalta la insistencia con las preguntas por parte de la maestra lo que permite un intento de interlocución con el grupo.

La maestra se muestra insistente con las preguntas al grupo, convirtiéndose en la forma en la que se ejecuta la comunicación, a partir de constantes interrogaciones al grupo. La experiencia comunicativa en este contexto la podríamos definir de tipo informacional y transmisiva. La forma de relación es bien puntual y llama la atención, puesto que existe un reconocimiento a todo el grupo con una forma precisa que maneja la profesora (a todos los llama por el nombre):

a todos los llama por el nombre.

La profesora se dirige a los estudiantes por el apellido. Muestra un interés constante por el orden, la disciplina y el silencio.

Este manejo interpersonal establece un contexto comunicativo diferenciado en donde se reconoce a los sujetos y se aseguran unos canales cercanos, reduciendo así la imagen autoritaria y rígida del profesor y la unidireccionalidad del proceso comunicativo, conque usualmente suele realizarse.

Una actividad propuesta por la maestra ilustra la importancia del proceso comunicativo y las implicaciones que contiene. La actividad simulaba la estructura propuesta por el juego: el teléfono roto; conteniendo un fuerte elemento didáctico. Al respecto anotamos lo siguiente:

El trabajo es pertinente puesto que enfatiza en lo relacionado con la comunicación y permite el dialogo con el otro.

Aunque la actividad presentaba algunas inconsistencias (las cuales van a ser tratadas en procesos de enseñanza-aprendizaje), resaltamos la intención por parte de la maestra de presentar al grupo una actividad que contemplara el proceso de comunicación y lo pusiera de manifiesto, evidenciando su complejidad. Al respecto la maestra agrega:

"en el teléfono roto lo que yo quería mostrarles era habilidades de comunicación, cómo un mismo mensaje puede llegar diferente a las personas, y eso que pasa por un grupo de pocos estudiantes, ver cómo se deteriora la calidad de la comunicación"

Un canal explícito de comunicación establecido a nivel institucional contempla lo que se llaman proyectos de interlocución:

"es un proyecto en el cual van a participar los padres de familia (...) que los padres sepan que es lo que están trabajando los niños en clase"

Allí intervienen de manera explícita los diversos agentes propios del proceso educativo, estableciendo niveles de diálogo e interlocución más duraderos y extensivos a la escuela misma. Uno de los grandes impactos de este proyecto es la vinculación de los padres de familia a través de los denominados procesos de interlocución, aspecto que se realiza en horarios particulares y que permite socializar y construir con estos agentes el proyecto pedagógico

Otra forma manifiesta de interrelación puede ser observada en los conflictos que se presentan, en el aula, allí intervienen los agentes que participan en la comunicación agilizando y dinamizando las relaciones. La tipología acerca de los conflictos presentados en el aula nos ofrece un panorama importante a partir de donde podemos realizar nuevas lecturas, en nuestro caso, los conflictos presentados en el salón se ajustan al siguiente tipo:

"conflictos a nivel institucional, producto de las normas y practicas internas imperantes (tipos de disciplina, horarios, sistemas de evaluación, reacción de los estudiantes frente la autoridad)"²⁹

Pudimos observar un permanente desacuerdo por parte de los estudiantes en torno a algunas normas promovidas por la institución:

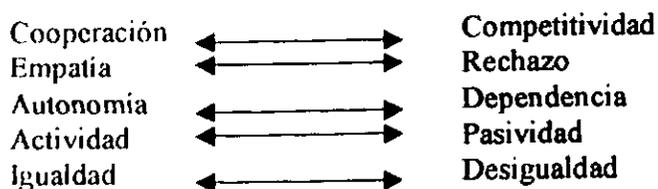
La maestra quita objetos que no pertenecen al uniforme. (manillas collares aretes muy vistosos, gorras).

La maestra ingresa y cierra la puerta inmediatamente dejando a un buen numero de estudiantes por fuera y posteriormente los deja ingresar recordándoles la importancia de la puntualidad.

La profesora realiza el llamado a lista y por fuera del salón se quedan 3 estudiantes y les abre la puerta tras haber llamado la lista.

Una tiene que ver con el uso de objetos distintos al uniforme, y otra con la llegada a clase. Ninguna de las dos posee una resolución que incluya el punto de vista de los estudiantes, y se trata más bien de una imposición, donde el único manejo por parte de la profesora se reduce al "castigo" a través de el decomiso o la falla en el caso respectivo.

Un aspecto indispensable, que también participa en las interacciones del aula son el conjunto de relaciones que en ella se establecen, proponemos centrar nuestro análisis en las siguientes.



²⁹ Ibid., pp. 37

La cooperación se entiende como *la adquisición de una conciencia solidaria en la que el sujeto comparte*, si partimos de allí podemos afirmar que en el curso 8^a existen unos niveles de cooperación altos, tanto en la relación maestro-estudiante, como en la estudiante-estudiante:

Se presenta una colaboración intergrupal en el desarrollo del crucigrama.

Los diferentes grupos se colaboran para dar las respuestas en los casos en que no se es claro con la pista.

El grupo en general manifiesta unos niveles altos de compañerismo y por su puesto de colaboración entre ellos en todas las actividades y en otros espacios, por ejemplo en el momento de los refrigerios

Por su parte, la competitividad, ocupa en el grupo unos niveles mínimos casi irrelevantes, sin embargo en una actividad, el desarrollo de la misma fue asumido por el grupo desde la competitividad:

La actividad se presume atrayente a los estudiantes pero la atracción radica en la competencia con los otros grupos por escribir la frase en el tablero de primeras, sin importar que se escribe ni mucho menos analizar la información.

Por lo general, la competitividad es vista con recelo, debido a los problemas que puede conllevar, sin embargo, puede ser importante al ser utilizada como mecanismo de motivación, en el caso particular que estamos exponiendo no podríamos afirmar si la competencia generada fue intencionalizada por la maestra, con el fin de motivar a los estudiantes, sin embargo esto fue lo que finalmente sucedió; pero no se debe olvidar tampoco que: *"la cooperación (...) es un principio pedagógico, (...) la competitividad es sólo un medio para agilizar y dinamizar el aprendizaje y la enseñanza"*.

La empatía en el ámbito afectivo es un elemento fundamental en la interacción maestro-estudiante, puede ser entendida como *"un modo de interacción comunicativa basada en el respeto profundo y en la comprensión"*. Una forma de ponerse en el lugar del otro. La profesora lleva a cabo unas buenas relaciones con los estudiantes como lo afirma ella:

"(...) hay una relación buena entre nosotros (...) en ocasiones están bravos conmigo, en ocasiones nos lleva a tener buenas relaciones porque pasamos mucho tiempo juntos, de pronto tengo una relación mucho más cercana"

Pero en este caso la empatía posee un campo muchísimo más importante y relevante en la institución, al momento de preguntarle a la maestra acerca de las competencias que se pretenden desarrollar desde el currículo ella hizo alusión a la empatía:

" (...) en el currículo, por ejemplo nosotros trabajamos (...) la empatía que el niño se sienta relacionado con todos los temas que se están trabajando "

La empatía se convierte en el elemento de entrada que permite interrelacionar a los estudiantes con las ciencias sociales.

En cuanto al rechazo por lo general puede ser calificado como un factor negativo pues genera distanciamiento, pero al ser utilizado como una forma para generar crítica, debate y discusión puede ser bien productivo, sobre todo en el establecimiento de las actividades propuestas por el profesor. Éste fue el caso del desacuerdo mostrado por los estudiantes frente a una de las actividades propuestas por la profesora y expuesta ya anteriormente. Caso al que no se le dio ningún tipo de negociación.

La Autonomía entendida como una *"cualidad dinámica de la persona humana que le permite organizar y dirigir sus actos de acuerdo a su propia forma de ser o pensar"* es fundamental al interior del aula pues ella posibilita la toma de decisiones responsables, la creatividad y la seguridad y aunque se intencionaliza por parte de la maestra al mostrar interés en que los estudiantes creen su propia opinión acerca del tema visto, el grupo da muestras más bien de una dependencia:

principalmente causado por el no haber hecho la tarea se presenta un episodio de regaño o llamada de atención por parte de la maestra, diciendo que la falta de responsabilidad no es para nada amiga del buen estudiante y que como la gran mayoría no hizo la tarea (solo tres la hicieron) la sesión de hoy esta se utilizara para hacerla, y que solo salen a descanso y reclaman su refrigerio quienes hayan terminando la tarea.

En este episodio, el grupo no respondió con un trabajo asignado, por lo que la maestra tuvo que hacer uso de una medida bastante autoritaria y coactiva: el no dejarlos salir a descanso hasta que concluyeran la actividad propuesta. Esto muestra como en algunos momentos se generan bajos niveles de autonomía en el grupo. No pretendemos generalizar ni tampoco hacer extensiva y ni permanente esta actitud, como rasgo definitivo del grupo.

El término actividad tiene una referencia explícita a la escuela activa y se trata de *"conjunto de tareas o acciones que se realizan en el aula para alcanzar un objetivo preciso"*, es decir, busca el logro de un objetivo determinado. Al respecto la profesora Alcira realiza algunas aclaraciones, al momento en que le preguntamos acerca de la relación entre la escuela tradicional, la innovación y la propuesta curricular de la institución:

"pues nosotros digamos clase magistral pues no debemos tener en el aula a menos de que sea una clase que uno vea que sea un conector con alguna actividad porque sino esta pedagogía caería fácilmente en el activismo y en el como en el que uno ponga a hacer y a hacer a los niños todo el tiempo cosas y pues eso tampoco es la función, sino que todas esas actividades deben llevar un conector y a veces de pronto uno ve que es una explicación (...) para antes o después de la actividad"

Por su parte la pasividad, como muestra de apatía o indiferencia, en el grado 8^a existen unos mínimos niveles, teniendo en cuenta la elaboración de trabajos, la entrega y el

cumplimiento, es decir, a partir del desempeño de los estudiantes en la clase no se distinguen signos de apatía:

El desarrollo de la clase es tranquilo, cada trío se concentra en su cartelera y utiliza como herramienta los apuntes del cuaderno y el libro Milenio 8.

La igualdad se relaciona con "el reconocimiento que se hace, en las personas, del derecho a *participar en un mismo pie de igualdad en todas las actividades*". En el aula, se trata de observar la capacidad de decisión que posee tanto maestro como alumno y el trato entre los dos sujetos. Referido a esto no observamos tratos preferenciales ni discriminatorios por parte de la profesora, pero entre los estudiantes sí se resaltan los casos de los estudiantes (2) trabajando solos, aunque en el transcurso de la clase fueron superados.

Al respecto la profesora en la entrevista realizada sugiere lo siguiente:

"(...) en eso de que el niño hoy se quiere hacer allá o aquí adelante porque no ve, yo les impongo usted se sienta hay, a veces me toca tranzar con los compañeros: oye mira este niño está sólo, porque no te haces con él? Porque ellos ya en octavo tienen la conciencia que el que no trabaja lo van alejando, entonces me toca a mí: trabajen con Carlos que él hoy si va a trabajar"

Con relación a las decisiones podemos advertir el poco consenso que existe en la toma de ellas, pues insistimos en la poca participación de los estudiantes por ejemplo en la aplicación y desarrollo de las actividades (recordamos el caso de la actividad del crucigrama y del estudiante que quería trabajar sólo).

PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Inicialmente, para nuestro estudio, es importante tener en cuenta la participación de la Alianza educativa en la construcción del currículo de ciencias sociales del CED Jaime Garzón. La alianza toma como referente un enfoque constructivista, básicamente la propuesta de la *Enseñanza Para la Comprensión*, que contempla a su vez el manejo y desarrollo de un tema generativo, unos hilos conductores, unas metas de comprensión y unos grandes desempeños:

"Es así como la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro currículo busca proveer al estudiante de un espacio en el que él pueda adquirir y poner en práctica, de manera cada vez más compleja, habilidades de búsqueda de información en diverso tipo de fuentes; de identificación y

anteponer la ciencia histórica y sus métodos como elementos fundantes en la consecución de estas destrezas.

En el ámbito de lo comunicativo encontramos que uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser el de “encontrar críticamente la información”³¹ planteándose la posibilidad de discernir “organizando, interpretando, controvirtiendo y utilizando” los diferentes tipos de información. Complementario a esto encontramos la reiteración en el manejo de diferentes tipos de fuentes y su utilización: “El currículo busca poner en práctica, de manera cada vez más compleja, habilidades de búsqueda de información en diversos tipos de fuentes, de identificación y análisis de referencias; de descripción, de comparación, de clasificación y de análisis de información”³².

Por otra parte encontramos una dimensión crítica fundamentada principalmente desde la obligatoriedad de una construcción de opinión propia o “posturas personales” en relación con un tema específico de la realidad: “Los estándares norteamericanos para las ciencias sociales afirman que un programa de ciencias sociales debe incluir el desarrollo de habilidades de análisis y pensamiento crítico y llegar hasta la toma de posturas personales y su puesta en práctica frente a los problemas morales implícito en el estudio de los hechos”³³.

En relación con el tema de la interdisciplinariedad no se entra en detalle ni se presentan definiciones puntuales, pero si se advierte la relevancia del tema en función de la complejidad de los fenómenos sociales; “Para asegurar que los estudiantes logren aprehender la totalidad del hombre como objeto de estudio, nuestro currículo promoverá desde el comienzo una mirada interdisciplinaria que incluya la complejidad del sistema político, económico y social y la intrincada red de relaciones que los une”³⁴.

Con relación a estos tres elementos podríamos decir que no se delimitan ni se especifican en términos conceptuales ni epistemológicos, sino que simplemente se dan pequeños “destellos” de lo que se pretende hacer; además que a lo largo del texto se encuentran conceptos sueltos que actúan más como objetos de confusión que como herramientas teóricas reales, tal es el caso del concepto *Empatía* al cual le dan una connotación bastante difusa y algo espontánea con relación a cómo tradicionalmente se entiende.

En cuanto a la existencia de una relación entre la construcción del currículo propuesto por la alianza y los parámetros gubernamentales, es decir los lineamientos curriculares propuestos por el MEN en los lineamientos curriculares y en los estándares de ciencias sociales podemos anotar lo siguiente:

Si bien para la maestra Alcira la relación es clara, es decir si existe una correlación entre una propuesta, nosotros advertimos unos elementos distintos.

³¹ Ibid. Pág. 3

³² Ibid. Pág. 4

³³ Ibid. Pág. 5

³⁴ Ibid. Pág. 3

Los argumentos de la maestra radican en la relación existente entre las personas que construyeron el currículo y que se hicieron cargo de las capacitaciones y su participación en los estándares:

"porque esos últimos estándares curriculares que salieron para sociales y ciencias hace ¿un mes? fueron elaborados por personas, por ejemplo colaboró (...) Enrique Chau, nos ha dado varias conferencias, Carolina Valencia que en este momento ha sido una de las maestras de la especialización, lo mismo Cristina Torres, o sea hay una relación directa entre el currículo y todo lo del Icfes, ellos manejan muy bien eso"

y, a la existencia de una integración de temáticas en el currículo, atribuyéndola a la disposición en que están escritas:

"es por ejemplo en 6° es ver historia, es ver geografía, es ver democracia, es ver lenguaje porque hay áreas transversales como es la democracia como es lenguaje, como es la informática. El currículo viene con colores (...) significa que hay otra materia que se está vinculando conmigo (...) sino que los colores nos demuestran que hay, que van habiendo conexiones en el transcurso del currículo"

Al respecto nosotros resaltamos la inexistente relación entre el currículo propuesto por la alianza y los lineamientos curriculares del MEN, si se busca relación alguna se encontraría mejor con los estándares para ciencias sociales, más que con los lineamientos curriculares. Esta afirmación la ampliaremos en el apartado correspondiente a recomendaciones.

En términos de competencias, no existe una referencia específica al tipo de competencias que se pretenden desarrollar desde el currículo. NO se mencionan las competencias propuestas por el ICFES –interpretar, analizar y proponer-, ni las propuestas por los lineamientos para ciencias sociales –cognitivas, procedimentales, socializadoras y valorativas-. Sin embargo la profesora afirma:

"desde el currículo las habilidades que se trabajaron fueron habilidades por ejemplo a nivel de comunicación (...) nosotros trabajamos más que todo como los grandes temas por ejemplo la empatía que el niño se sienta relacionado con todos los temas que se están trabajando; la construcción del conocimiento que es que el niño salga de ser el niño que recibe el conocimiento y sea participe en la construcción; el manejo de fuentes"

Esto evidencia la poca precisión con relación a los términos manejados en relación con el tipo de estudiantes que se pretenden formar desde las ciencias sociales:

"generar como niños abiertos como al conocimiento, niños que investiguen, niños que manejen fuentes, niños que tengan la capacidad de valorar la opinión del otro (...) niños muy buenos sobre todo a nivel de punto de vista. De pronto nosotros hemos querido quitar que las sociales sea que el niño tome la misma condición del maestro sino que el niño tome una posición"

argumentada (...) que pueda sustentar, que el niño argumente, que el niño exponga, que el niño interprete "

Partiendo de esta aseveración podemos indicar que de hecho, al interior del aula se confirman estas intenciones. Se nota una preocupación constante por el manejo de diversas fuentes de estudio y la posterior comprensión de su diferenciación e importancia particulares; la insistente necesidad de la participación en el grupo con preguntas de diverso tipo realizadas por parte de la maestra con el fin tanto de dinamizar la clase como de hacer más comprensivas las temáticas, de esta forma los estudiantes exponen sus puntos de vista realizando un ejercicio necesario de análisis e interpretación.

El currículo aborda los contenidos a partir de la Enseñanza para la comprensión, contemplando la aplicación de unos ejes generativos, unos hilos conductores, unas metas de comprensión y unos grandes desempeños.

La enseñanza para la comprensión es definida por la maestra como:

"La EPC son todos aquellos procesos que permiten al estudiante realizar otro tipo de actividades de pronto a las que estaba realizando en otro colegio, por ejemplo pedagogía constructivista donde antes de ver los temas finales, las conclusiones, que el niño llegue a ellas, me parece que es importante eso, o sea que la EPC es cómo el niño va desarrollando sus procesos y va llegando por ejemplo en sociales a unas conclusiones, es el niño el que va mirando su proceso, va trabajando, va llegando a conclusiones, mirando su punto de vista"

A partir de esta respuesta la maestra resalta en el proceso cognitivo del estudiante la importancia de desarrollar y ejercitar habilidades que le permitan comprender y acceder al conocimiento. Al respecto podemos ampliar la idea con la siguiente cita:

"En pocas palabras, comprensión es la habilidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que uno conoce. Para decirlo de otra forma, el comprender un tópico es una "capacidad de desempeño flexible" con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo a esto, el aprender para la comprensión es como "aprender un desempeño flexible (...) Aprender hechos puede ser un telón de fondo crucial para el aprendizaje para la comprensión, pero aprender hechos no es aprender para la comprensión" ³⁵

Sin embargo la maestra es consciente tanto de las ventajas como de las desventajas que contempla la EPC:

Ventajas:

"que al niño yo no le impongo mi punto de vista (...) que el niño ya no es la persona que uno le mete una cantidad de conocimientos, ya no hay cosas tan verdaderas sino que el va construyendo su propio punto de vista"

³⁵<http://eamweb.harvard.edu/andes/tiu/index.cfm>

Desventajas:

“que de pronto nos podemos quedar en el activismo y no concretar (...) se queda en que el estudiante sea el que genere el proceso y de pronto como que el estudiante puede quedar con un vacío (...) cuando el estudiante es el que construye toca estar muy pendiente de los procesos. (...) sería muy bueno desde que uno tuviera un pequeño número de estudiantes”

Esta última afirmación es de vital importancia al momento de sugerir la aplicación de una propuesta pedagógica de tipo constructivista, ya que fácilmente se puede incurrir en este error, aunque vale la pena resaltar que aunque la maestra propuso un buen número de actividades para grado 8° nunca perdió el objetivo fundamental, ni dejó actividades en el aire.

Cabe anotar que las características más relevantes del currículo propuesto por la alianza, delimitan un currículo centrado en la disciplina donde la historia se instaure como la disciplina matriz que dinamiza todo el proceso de aprendizaje. Las temáticas a trabajar en el grado 8° giran en torno fundamentalmente a los procesos históricos durante el s. XIX en Colombia y en Estados Unidos, y a partir de allí comprender las implicaciones políticas, culturales y económicas. Al respecto sería importante revisar las clases dictadas durante el segundo bimestre:

CLASE 1

Se explica el objetivo de la clase: “Ubicar espacial y geográficamente a E. U.” y se da inicio realizando un mapamundi en el tablero por parte de la maestra y ubicando a los E. U. de la siguiente manera: Continente (América) Subcontinente (Norteamérica), principales ciudades y principales accidentes geográficos. Se pide a los estudiantes realizar un mapa y la particularidad radica en que no se calca se realiza teniendo en cuenta las cuadrículas (meridianos y paralelos) y a pulso.

-Interesante la manera de realizar el mapa puesto que apunta a un mapa cognitivo más que a un mapa exacto y a su vez trabaja la relación con meridianos y paralelos.

CLASE 2

La clase se divide en tres grupos, dos de 12 y uno de 11 y la profesora explica la actividad a realizar: a cada grupo se le va a pasar una ficha sobre una idea general sobre la etapa de colonización de los E. U.. El primer integrante lee la idea y la transmite al compañero en secreto y así sucesivamente hasta llegar al último compañero. (la dinámica es parecida a la del teléfono roto).

En el cierre de la clase se hace hincapié en la importancia de la comunicación, en los procesos, la seriedad y la comprensión al realizar el ejercicio.

El ejercicio planteado si bien activa la participación de los estudiantes, no repercute significativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que no genera ningún tipo de análisis de la información, simplemente la repetición de un contenido (transmitido oralmente por el compañero y a la carrera).

La información es copiada textualmente de un libro de texto.

El texto exige por parte de los estudiantes una comprensión y análisis de la información y al parecer ello no lo posee.

Las fichas utilizadas en esta clase son las siguientes:

Durante el siglo XVI Inglaterra no mostró especial interés por los asuntos de ultramar, pues a sus poderosos comerciantes les bastaban las relaciones comerciales con los mercaderes de los países bajos y Rusia para crear importantes riquezas. Sin embargo los negocios con Holanda se estancaron y esto llevó a los comerciantes Ingleses a interesarse por las empresas de conquista y colonización.

Durante la colonización Inglesa de Norteamérica los intereses de estado no tuvieron gran importancia. Los principales impulsores de ésta empresa fueron los círculos comerciales que buscaban crear nuevos mercados para sus productos y obtener tierras para el cultivo del tabaco y el algodón.

A principios del siglo XVII, las compañías comerciales de Plymouth y de Londres decidieron enviar pobladores a la región. El primer grupo de personas zarpo en 1607 y llegó a Virginia, colonia que había sido fundada a finales del siglo XVI por el explorador Walter Raleigh.

En su mayoría los colonos ingleses de Norteamérica fueron personas que en sus países de origen eran perseguidos a causa de sus creencias religiosas (puritanos, protestantes o católicos).

El salón está organizado en tres grupos: dos de 11 y uno de 12, y en el tablero aparecen escritas preguntas:

1. ¿Cuál fue la razón que tuvo Inglaterra para colonizar Norteamérica?
2. ¿Por qué la economía impulsó la colonización?
3. ¿Cuál era el problema que aquejaba a los ingleses en su país?
4. ¿Cómo beneficia la llegada de personas a Norteamérica?

Cada grupo escoge a la zar una pregunta y debe contestarla con base a los visto en la clase anterior utilizando las tarjetas y los apuntes.

Ahora se reparten de nuevo las tarjetas y se les da 10 min. Para contestar con parámetros serios las preguntas.

La clase finaliza con las siguientes preguntas planteadas por la profesora:

1. ¿Cuál es la diferencia en que hayan colonizado hombres solos y no familias completas?.
2. ¿Es visible en Norteamérica una mezcla entre indígenas e ingleses?.

A grandes rasgos las respuestas son acertadas puesto que corresponden casi textualmente con la información consignada en las fichas.

Teniendo en cuenta que ya llevan dos clases trabajando el mismo tema no se evoluciona, no hay análisis ni profundidad. Al confrontar las respuestas con el resto de las fichas no se encuentra gran diferencia lo que al parecer quiere decir una repetición memorística de la información sin sentido, no hay comprensión, ni análisis por parte del grupo.

La maestra no confronta claramente las respuestas dadas por los estudiantes con lo aparecido en la tarjeta, se centra en la lectura, no utiliza otros instrumentos, el mapa sería muy útil.

CLASE 4

La actividad propuesta para este día es la siguiente (aparece en el tablero):

Lectura y análisis de texto: (el texto utilizado es milenio 9 pp. 147-149)

Lea comprensivamente el texto

Escriba las ideas que usted considere importantes

Saque una lista de palabras claves (Palabras que permitan entender el texto)

Punto sorpresa (el punto sorpresa se revela casi finalizando la clase y consiste en la elaboración de un crucigrama utilizando las palabras claves).

El trabajo será realizado por tríos y la profesora realiza las aclaraciones pertinentes: explica el tema de la lectura entregada, los puntos a desarrollar, hace énfasis en la comprensión y llaman la atención las siguientes afirmaciones: "lo que interesa es dejar de copiar y sustraer las ideas centrales" "exponer ideas no iguales a las que propone el texto".

Se socializa la actividad y la mayoría de los grupos realizaron primero el punto 3 y luego los restantes.

La maestra realiza una reflexión con la palabra "verdad" y dice que es importante tener en cuenta que el texto es sólo una versión de los hechos y que se debe mirar la procedencia de la información y la posibilidad de encontrar distintas versiones sobre un mismo hecho.

El cronograma para la siguiente semana quedó así, y los estudiantes lo anotaron en sus cuaderno:

Lunes. Elaboración del crucigrama con las palabra claves por parejas y para entregar.

Martes. Intercambio de crucigramas entre compañeros para ser solucionado, actividad evaluativa.

Viernes. Si no hay salida, de pronto hay izada de bandera.

En general el grupo sume el trabajo, pero en el momento de identificar las ideas centrales del texto, existe dificultad por lo que es constante el pedir ayuda por parte de la maestra.

La utilización del tablero (para explicaciones por ejemplo) o de otros instrumentos es escasa en el momento de ampliar las ideas. En contraste el material para el desarrollo de las actividades es mas variado.

CLASE 5

La actividad propuesta para el día de hoy aparece escrita en el tablero:

Elabora un crucigrama con las palabras claves que sacaron la clase anterior.

Tenga en cuenta que la exactitud y la claridad de las pistas es muy importante.

El crucigrama debe estar listo para ser llevado por otro grupo, con 15 palabras verticales y 15 horizontales.

La profesora aclara que el día de mañana hay actividad evaluativa y se debe entregar el crucigrama en blanco y en limpio, para que otro grupo lo resuelva.

El trabajo esta basado en las copias.

El crucigrama queda como tarea puesto que aunque ya está casi terminado los estudiantes piden traerlo la clase siguiente.

La actividad es propicia, ya que combinó lo lúdico con el conocimiento específico, además que se nota el interés por la realización del crucigrama por parte de los estudiantes.

CLASE 6

El objetivo de la clase es intercambiar el crucigrama y desarrollarlo, sin ayuda ni de libros, ni cuadernos, ni fotocopias.

Hay un ambiente de confusión generado por la pésima caligrafía de algunos grupos, por la no claridad en la formulación de las preguntas, por la incoherencia en el número de letras y el número de casillas realizadas, lo que obliga a la profesora a dar un lapso de 10 min. Para que cada grupo corrija su crucigrama.

Al terminar el tiempo transcurrido la profesora aclara: hay nota por la elaboración del crucigrama y nota por el desarrollo del crucigrama.

De todos los grupos, sólo tres termina el trabajo

La profesora debió haber revisado con anterioridad los crucigramas para evitar las confusiones.

El numero de grupos que desarrollo el ejercicio a cabalidad fue mínimo.

La realización de los crucigramas no cumplió con las expectativas ni de la maestra ni mías, ni en fondo ni en forma, puesto que no hubo rigurosidad por parte de los estudiantes en la formulación de las preguntas. La metodología es sumamente productiva en términos didácticos pero para sacarle más provecho se deben realizar algunos ajustes operativos.

CLASE 7

En el tablero se encuentra escrita la actividad a realizar:

leer y sacar las conclusiones del texto: GRUPO No 1. pp. 222-226 Libro Milenio 7.

Tenga en cuenta los gráficos y los mapas. GRUPO No 2. pp. 143-150. Libro Milenio 8

La profesora realiza las observaciones en relación al trabajo a realizar y aclara que los dos libros de texto manejan la información de una forma diferente. Aclara que Milenio 8 enfatiza en lo físico-geográfico, y Milenio 7 en lo histórico. Se trabajará por parejas y una parte del salón trabajara con un texto y la otra con el otro, pero ambos con el mismo tema: consolidación de los EU.. El objetivo de la actividad es que los estudiantes saquen la información mas importante, teniendo en cuenta también los gráficos y los mapas, más adelante se cambiara de grupo y así se intercambiará la información obtenida de dos fuentes distintas.

Se deja tarea para el viernes: 1- Consultar sobre el tema que les correspondió hoy para explicarlo al compañero. 2- traer un pliego de papel periódico y marcadores.

El trabajo es pertinente puesto que abre las puertas para mirar el análisis de otro tipo de textos que también nos brindan información , cuadros comparativos, pictóricos, líneas de tiempo, entre otros.

CLASE 8

Se hace la presentación de la actividad, la cual consta de un elemento principalmente: la observación de un documental llamado “la historia de los EU.”, perteneciente a la serie *Historia Del Mundo*, y se recomienda tomar apuntes y una buena atención.

El documental es una reconstrucción lineal y cronológica de la historia de los EU., desde el periodo anterior a la colonización inglesa. A grandes rasgos presenta las

características de un documental didáctico, historia heroizante, reivindicaciones patrióticas, énfasis en fechas más que en procesos.

Encuentro que al ir transcurridos tan sólo 10 min. Del documental, se ha parado la cinta tres veces y se ha hecho énfasis en recordar fechas y episodios. Siguen siendo constantes las paradas del video, transcurridos 22 min. Van seis y se realizan dos preguntas acerca de fechas, las cuales son atendidas por tres estudiantes.

La sesión es interrumpida por la irrupción del profesor pacho de artes, quien trae la película "honor" (Maryon Freman), es puesta y la maestra realiza una pequeña introducción diciendo que ésta trata de la segregación racial durante la guerra de secesión. Después de 8 min. De película, es cortada porque se acaba el tiempo de la clase. Se deja tarea: 1- hacer una comparación entre la población de Colombia y los EU. en los años: 1830,1890 y 1930. 2- Realizar una aproximación a una línea del tiempo con relación a lo visto en el video. 3- consultar sobre la guerra de secesión.

No se hizo la actividad de intercambio de parejas.

Se percibe un afán memorístico, si el objetivo de presentar un video es presentar una forma alternativa y múltiple con imágenes y sonidos, una información valiosa realmente; no se entiende porque estos cortes repetitivos, ¿porque no dejar que el video hable por si sólo? , además que los cortes cortan al atención y la concentración en el documental. (por el afán de tomar apuntes se pierden partes claves del documental).

Ya con la película se incrementó el interés, se centro mas la atención en la historia en sí, y se nota que les impacta en realidad la discriminación racial (envían a los afroamericanos a una batalla sin armar), el video es más productivo en términos significativos.

Una reflexión que no sólo es pertinente para esta clase sino para todas las anteriores, y está basada en la siguiente pregunta: ¿Para que sirve toda esta información? Ó ¿Dónde está la relación con el saber hacer en contexto?

En general los estudiantes prestan atención, a excepción de los puestos posteriores, aunque en dichos puestos se encuentran los dos estudiantes más participativos del grupo en la clase (José y John).

CLASE 9

La clase se pretendía realizar en el salón de audiovisuales pero el espacio fue negado puesto que no había luz en el sector, por lo que tubo que realizarse en aula de clase de la manera acostumbrada.

Generado por lo anterior pero principalmente causado por el no haber hecho la tarea se presenta un episodio de regaño o llamada de atención por parte de la maestra, diciendo que la falta de responsabilidad no es para nada amiga del buen estudiante y que como la gran mayoría no hizo la tarea (solo tres la hicieron) la sesión de hoy esta se utilizara para hacerla, y que solo salen a descanso y reclaman su refrigerio quienes hayan terminando la tarea.

El no haber realizado la tarea es muy dicente, el documental no los invitó, no los seduzco al tema. Al hablar informalmente con un estudiante me decía: "Estaba muy difícil, eran muchas cosas y yo pensaba que hoy seguiríamos viendo el video". Se hace pertinente entonces realizar una reevaluación de la utilización del video como elemento didáctico en donde lo primordial no sea la memorización de fechas y episodios sino el comprender los procesos en si. Además queda sobre el tapete la

utilización de estas medidas coercitivas en la clase; si son efectivas o si por el contrario generan aversión al tema y a las materias.

CLASE 10

La profesora propone al grupo que pasen dos voluntarios al tablero para que socialicen los trabajos de la línea del tiempo pero ningún estudiante acoge su llamado por lo que se ve obligada a pasar de manera obligada a dos estudiantes (hombre y mujer) y a dos colaboradores uno para cada uno.

La actividad gira en torno a lo propuesto por los dos estudiantes en el tablero, mientras la joven resalta solo cuatro grandes temas en la historia de los EU en joven (John) apunta veintiuno, haciendo una extensa y detallada explicación de cada tema. La explicación que hace el joven resulta algo clara pero no se le presta mayor atención por parte de los compañeros. La maestra asume la palabra y plantea la existencia de dos grandes etapas en la historia de los E U la colonización y la consolidación. Con la intervención de una estudiante que da sobre el tapete una profunda confusión relacionada con las fechas y los acontecimientos, y no es solo por parte de la estudiante que pregunta puesto que varios estudiantes también manifiestan su confusión, a lo que la maestra responde que lo que se pretende con la línea del tiempo es una panorámica general de acontecimientos, pero no profundizar, y realiza la pertinente aclaración

CLASE 11

Al ingresar al salón se encuentra un mapa conceptual con los siguientes contenidos:

Consolidación de los E U:

1. Características principales (economía política y sociedad)
2. Expansión territorial
3. Independencia
4. Exterminio indígena
5. Conquista del oeste.
6. Industrialización
7. inmigración europea
- 8 Guerra de secesión
9. Unificación y expansión en ultramar.
10. Guerra contra México.

La actividad de la clase consiste en elegir por grupos un tema de los propuestos para profundizar en él y socializarlo la clase siguiente, para ello se propone la realización de una o unas carteleras como apoyo didáctico.

Considero que el mapa conceptual es pertinente y condensa de alguna manera los temas propios a abordar en la historia de los EU, además que la profundización brinda elementos de análisis más concretos de análisis, además que la realización de la cartelera le imprime un carácter lúdico y de creatividad, los dibujos, las frases sintetizadoras, y las gráficas estimulan otro aspecto del aprendizaje no menos importante.

Se hace evidente que a los estudiantes les impacta mucho más la imagen que la palabra, puesto que en las carteleras se plasman cuadros y secuencias de imágenes presentes tanto en el documental como en partes de la película..

Llama la atención la cartelera elaborada por los estudiantes, posee un interesante simbolismo, aunque la exposición sea sumamente memorística y genere en el grupo incompreensión y en algunas ocasiones tedio.

CLASE 14

Continúan las exposiciones.

Grupo No 3. Independencia de los EU . Los integrantes lograron exponer esta vez en menor tiempo y de mejor forma que la sesión anterior. No hay asociación entre temas ni acontecimientos, maneja el tema con uñ lenguaje más sencillo.

Grupo No 4. Exterminio indígena. Se dan algunas aclaraciones de cómo se dio el enfrentamiento entre blancos e indígenas, las razones y los tratados firmados.

Es muy somera la explicación de aproximadamente 10 min., a los estudiantes les llama la atención la época denominada “romántica” (colonización del oeste) por lo cual para la exposición ejemplifican con historias de vaqueros. No se utiliza la cartelera, utilizan cuadernos y papeles para exponer

Grupo No 5. Conquista del oeste. Tienen en la cartelera un mapa muy disiente y al igual que el grupo anterior, tienen una referencia en la época romántica nombrada en el video, la explicación se hace amena mientras no se intenta repetir memorísticamente el contenido del libro. Se afirma que los desplazamientos hacia nuevas tierras tiene relación con la economía (oro y tierras) y con los indígenas. Hay una buena utilización del mapa

Grupo No 6. La industrialización. Se centra en la aparición del tren, en la historia de los EU y su impacto en la sociedad. El grupo da una explicación bien básica e incipiente acerca del tema, no se comprende que implica el tren, cuáles son las relaciones con Inglaterra. Se nombran otras máquinas: el telégrafo, el barco, la lámpara, máquinas para tejer. Se lee la cartelera. No se logra comprenderla función de los inventos.

La profesora insiste en la importancia de tener mas seguridad y en la periodización de la historia.

CLASE 15

Grupo No 7. Inmigración europea. La exposición resulta dinamizada por las preguntas y por las sugerencias de la maestra.

Grupo No 8. La guerra de secesión . Los estudiantes la llaman guerra entre el norte y el sur puesto que no entienden el término secesión, la maestra lo explica y la exposición gira en torno a las fechas de las guerras y a los héroes. Debido a que el tema está memorizado más no comprendido no se maneja, ni se entiende.

Grupo No 9. Unificación y expansión ultramarina. La exposición es memorística y no hay ubicación en el mapa de los territorios de ultramar de los EU, no ubican en el mapa Indonesia es corta la exposición.

La profesora realiza una importante explicación de la problemática racial en los EU y como ésta siendo una problemática del siglo XIX , se proyecta en el siglo XX, con muchos matices.

Existe en el grupo un tedio generalizado tal vez por la cantidad de tiempo dedicado al mismo tema y la poca claridad.

CLASE 16

Características claves de los Tópicos Generativos³⁷

- *Los Tópicos Generativos son centrales para uno o más dominios o disciplinas. Los temas que promueven la comprensión dan a los estudiantes la oportunidad de adquirir las habilidades y comprensión necesarias para emprender con éxito trabajos más sofisticados dentro de ese dominio o disciplina. Esos temas también despiertan, invariablemente, el interés de los profesionales en ese campo de estudio.*
- *Los Tópicos Generativos suscitan la curiosidad de los estudiantes. El caudal generativo de un tópico varía con la edad, el contexto social y cultural, los intereses personales y la experiencia intelectual de los estudiantes.*
- *Los Tópicos Generativos son de interés para los docentes. Su pasión y curiosidad por un asunto específico o un interrogante son el mejor modelo para los estudiantes que están aprendiendo a explorar el territorio desconocido y complejo de las preguntas abiertas.*
- *Los Tópicos Generativos son accesibles. La accesibilidad significa, en este caso, disponer de muchísimos recursos adecuados a la edad para investigar el tópico y poder abordarlo mediante una variedad de estrategias y actividades que ayudarán a los estudiantes a comprenderlos, cualesquiera sean sus capacidades y preferencias.*
- *Los Tópicos Generativos ofrecen la ocasión de establecer numerosas conexiones; por ejemplo, vincularlos a las experiencias previas, tanto dentro como fuera de la escuela. Y tienen una cualidad inagotable: la de permitir exploraciones cada vez más profundas.*

Por su parte los hilos conductores "*describen las comprensiones más importantes que deberían desarrollar los estudiantes durante el curso*", si trasladamos esta afirmación a la propuesta para el grado 8º, podemos afirmar que su formulación es clara y precisa aunque insistimos en la formulación tan cerrada que no permite un cuestionamiento por parte del estudiante, un ejemplo de hilo conductor para la misma temática puede ser el siguiente:

Para un curso de Historia de los Estados Unidos: "¿En qué medida su pasado histórico convirtió a los estadounidenses en lo que son en la actualidad?"³⁸

Las metas de comprensión son "*los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los estudiantes y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse*", en el caso del grado 8º se pretende que los estudiantes comprendan en términos temporales una temática, es decir desde una perspectiva netamente histórica.

Los Desempeños de Comprensión son "*actividades que exigen de los estudiantes usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la*

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

comprensión del tópico de la unidad. En los *Desempeños de Comprensión*, los estudiantes reconfiguran, expanden, extrapolan y aplican lo que ya saben. Además, desafían los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático y rígido de los estudiantes”, los propuestos por el área indican un manejo a totalidad de toda la temática trabajado con un fuerte énfasis en el manejo y comprensión de los hechos históricos, intentado trasladar algunas interpretaciones hasta nuestros días.

Con relación al conocimiento por parte de los estudiantes respecto a las cualidades de la propuesta pedagógica implementada en el presente año (hilos conductores, metas de comprensión, grandes desempeños), la profesora comenta:

“los niños lo deben tener, lo deben manejar, pero en ocasiones también, es, o sea es difícil mirar que el niño esté pendiente de eso, porque por ejemplo los niños de 6° en ocasiones se les dificulta (...) en las primeras clases del bimestre lo primero que uno debe darles a los niños son metas de comprensión, lo que se va a evaluar y los niños deben conocer matrices de evaluación”

“los muchachos de grado 8° saben la importancia de los hilos conductores y saben que esas son las metas a las cuales debemos llegar. O sea, a mi si me parece que ellos aunque el proceso es nuevo porque el proceso lo empezamos este año me parece que si saben como la importancia”

Sin embargo, en los diarios de campo no se encuentra ninguna insinuación respecto a los hilos conductores, ni en el momento en que fueron colocados en el aula, además que los hilos correspondientes al III bimestre se expusieron en el aula, tiempo después de haber iniciado el periodo.

De otro lado encontramos una disparidad entre los hilos conductores propuestos y trabajados hasta el momento entre los diferentes periodos. En el primer bimestre se trabajó alrededor del proceso de colonización y urbanización en Colombia y sus regiones naturales y humanas; en el segundo bimestre la influencia y relación de la situación política de Colombia durante el siglo XIX con el desarrollo económico y la organización cultural y social del país; y en el tercer bimestre el proceso histórico de consolidación de EU, su desarrollo como eje de la economía mundial y posteriormente las relaciones entre su sistema político y el de Colombia. Al respecto la profesora Alcira nos comenta:

“yo lo veo de la siguiente forma, el currículo no es mío, no salió de mi cabeza, el currículo nos lo dieron y a nosotros nos toca sujetarnos a lo que ellos nos den; en el primero hay regiones naturales, en el segundo está el poder en Colombia, pero yo si le veo una relación, en el primero trabajamos la parte geográfica de Colombia (...) luego vimos Colombia en el s XIX, los niños a través de ésta geografía ya como que relacionaron un poco lo que íbamos a ver en historia (...) entonces la conexión que hacemos ahorita es mirar como estaba EU y mirar como fue esa consolidación política y económica (...) y después si le hacemos la conexión con la constitución de Colombia y la constitución de los EU”

En relación con los contenidos, manejaríamos inicialmente la discusión entre lo disciplinar y lo interdisciplinar, cuestión propia y fundamental en lo que a las ciencias sociales se refiere:

“es importante el manejo de otras disciplinas (...) estamos hablando de una asignatura cambiante (...) nosotros vivimos en unas sociales donde por tener el ser humano como punto de partida en nuestras clase me parece que es importantísimo estar a mi me parece que es una retroalimentación o sea que la interdisciplinariedad del área permite (...) que las ciencias sociales no sea muerta sino que me parece que eso le da como vida en ocasiones le da como base (...)es una materia que las otras áreas la ayudan a ser cada día mejor o a engrandecer o a complementar”

Al momento de preguntar la relación entre disciplinariedad e interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias sociales, se habla de interdisciplinariedad en correlación a otras áreas más no al interior de las ciencias sociales como tal. Aunque cuando se enfatiza en el desarrollo específico de la clase la maestra afirma:

“dentro de la parte del currículo me parece que si o sea interdisciplinar en el sentido de manejar lo que es la historia, la geografía y el eje transversal de nosotros que es la democracia ¿si?, de pronto interdisciplinariedad en el manejo de esas áreas”

Al respecto advertimos lo siguiente: Pareciese confuso en primer lugar las implicaciones del debate en torno a las disciplinas pues no existe una distinción clara en las repercusiones del manejo de unas u otras al interior de la clase y además no logramos distinguir el manejo de diversas disciplinas en el trabajo de aula como afirma la maestra:

“en 8º nos hemos metido mucho con lo que es historia, geografía y democracia, de pronto nos ha faltado inmiscuirnos un poco más hacia otras áreas pero me parece que los temas, es que los temas de 8º son bastante extensos, entonces el currículo pues no es lo que quiere que uno avance sino que uno tiene unas metas de comprensión y tiene que llegar a esas metas”

En términos de la correlación entre los contenidos brindados y la cotidianidad de los estudiantes la particularidad es la siguiente:

“bueno no todas las clases se ve pero si tengo planeada y a la conexión, con Colombia, por ejemplo nosotros en el II bimestre estuvimos trabajando lo que fue Colombia en el s. XIX, ya en este tercer bimestre estamos trabajando lo que es EU, pero no solamente vamos a ver EU sino que en ese último hilo conductor nosotros vamos a ver como aterrizamos el sistema político de los EU con el sistema político de Colombia (...) allá me voy a centrar a que él vea la constitución como propia, que él vea cuales son los

parametros en que lo afecta cómo la constitución ha cambiado y cómo él es parte de esa constitución”

Es claro por demás, la inexistencia de vínculos claros y “posibles” entre los hilos conductores propuestos y la pertinencia de estos en la cotidianidad del estudiante, aunque se intenta establecer a futuro.

“soy sincera en ese sentido, no, yo en esa parte no los he enganchado con cómo los afecta la vida de los EU (...) pero no, yo en este momento no lo he hecho pero si tengo claro que cuando trabaje este último hilo conductor si quiero hacerles una relación”

El desarrollo de las temáticas es manejado por la maestra de diversas formas que llaman la atención, es visible la intención constante de introducir elementos didácticos en la clase, diversas actividades (teléfono roto, crucigrama, exposiciones, talleres), y uso de varias herramientas (libro de texto, video) manifiestan un particular y por demás adecuado manejo de las temáticas y producen en efecto el interés y la motivación en los estudiantes. Esto lo tiene claro la maestra:

“que no sea clase magistral que todo el tiempo uno les esté hablando y explicando o sea, que el niño sea como el constructor del conocimiento que el niño se dé cuenta como salen las cosas de donde salen aunque en historia es difícil pero pues por eso nos toca meternos mucho en el trabajo y en el manejo de fuentes”

Podemos encontrar a su vez la intención de diálogo entre las distintas formas de enseñar esto es la pedagogía tradicional y la innovación pedagógica. La primera enmarcada en un modelo de clase magistral y la segunda a partir de diversas actividades que den cuenta de un proceso cognitivo y actitudinal en el estudiante.

“de pronto las actividades permiten que el niño tenga pleno conocimiento de lo que uno espera de que el niño llegue a esa meta de comprensión (...) pero de pronto hay un tema, que el niño hizo la actividad, hizo el mapa conceptual y todo y como que el niño no arranca y entonces uno dice mire de pronto haciéndole una pequeña explicación (...) hacerle ver como que esa actividad hacia a donde lo llevaba o de pronto al principio hacer un sondeo de cómo están los niños” (la maestra)

Sin embargo es claro que las actividades propuestas no siempre arrojan los resultados esperados, en algunas ocasiones pareciese que no hubiera una comprensión y construcción mas compleja de las temáticas y en otras los resultados son más óptimos:

“el producto con el que yo no quede satisfecha con 8ª fueron las carteleras, sinceramente no rindieron, en los crucigramas hay unos muy buenos (...) las carteleras y los crucigramas los llevaron a comprender todo el proceso”

La evaluación sugerida se realiza a partir de las matrices de evaluación:

“si es una actividad grande, una actividad donde uno vaya como a valorar muchas cosas como la cartelera, la exposición, la argumentación entonces uno les pasa la matriz de evaluación”

Además existen al interior del grupo diversas formas evaluativas planteadas por la EPC, la maestra nos comenta:

“además en la EPC se trabaja lo que es el trabajo cooperativo donde el niño puede llegar hasta a ser evaluado por los compañeros, hay autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y pues la evaluación que hace el maestro, por ejemplo un niño que evalúa al otro compañero y uno tiene que crearles como esa conciencia (...) que valore el trabajo del compañero”

En cuanto a la evaluación como tal:

“yo a los niños les evalúo desde la parte actitudinal hasta el trabajo en clase (...) les voy dando todas las categorías y esto se les entrega ocho días antes en la matriz de evaluación”.

Podemos dar cuenta en el transcurso de todas las clases de un tipo de proceso acumulativo tanto de información como de actividades de lo micro a lo macro, concatenando gradualmente los contenidos propuestos hacia los objetivos finales:

“voy a recoger mirando lo que ellos me responden de esos dos hilos conductores, porque todos estos fueron como los pasitos para llegar a la gran meta, ahora si me pondrán a mí a reflexionar (...) cómo los chicos empezaron a crear conocimiento, que lograron comprender (...) lo que yo quiero es que ellos miren un hecho histórico y lo puedan globalizar, yo no espero que los niños aprendan todo secuencialmente”

“yo no puedo por ejemplo lanzarles esas dos preguntas sin haber tenido nada de fondo, entonces primero como que les cimenté, les sembré y ahora voy a recoger (...) miro la calidad de las respuestas de cada uno de los niños y ese va a ser mi trabajo”

“en si las actividades pueden ser diversas, constructivistas, pueden ser chéveres o aburridas y pueden lo que ustedes quieran, pero lo importante es que yo llegue con los niños a donde quiero llegar que son las metas de comprensión, y que ellos me solucionen perfectamente y específicamente estas tres preguntas”

En términos de resultados con relación al proceso cognitivo de los estudiantes, el manejo e interiorización de las temáticas la maestra afirma:

"en conjunto, si, yo veo que los niños han llegado a un proceso más avanzado y que algo de la temática, así no sea punto por punto, algo se les ha quedado, los niños si tienen una caracterización política, económica y social (...) hemos avanzado en el respeto en que yo los tenga callados frente a un compañero, hemos avanzado en eso en las burlas (...) en la parte actitudinal y en la parte del conocimiento"

Visto de esta manera a pesar de las debilidades encontradas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje (sobre todo relacionadas con la construcción y elaboración del currículo mismo), encontramos un desarrollo coherente y organizado de las clases, permitiendo que el manejo y desarrollo de la clase en su conjunto posea una conexión y correlación entre las decisiones preactivas (planificación), las interactivas (actuación, ejecución y coherencia con lo planeado en la fase anterior) y las postactivas (evaluación continua del proceso y de los resultados llevados a cabo, contrastar lo planificado con lo ejecutado), generando por lo tanto un proceso escalonado y gradual en donde el estudiante participa y comprende los contenidos referidos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es pertinente aclarar que algunos de los temas a tratar a continuación ya fueron abordados de manera parcial o total en algunos apartados anteriores, como seguramente habrá otros que se nos pasen por alto que están reseñados a lo largo de los capítulos previos; lo importante para señalar es que en un ejercicio de análisis como el presente las conclusiones se van dando de manera espontánea en la medida en que a la información se le va imprimiendo el análisis subjetivo, entonces, el objetivo de este apartado es condensar o sintetizar, en la medida de las posibilidades, las conclusiones y unas recomendaciones generales.

- La relación que se entretiene entre el espacio y el ser humano se convierte en una condición intrínseca en cualquier tipo de análisis cultural y sociológico. La experiencia estética del habitar se constituye entonces, en un elemento inherente a la condición humana: los espacios, su disposición, los objetos dispuestos, los colores, el ambiente en general ejercen una influencia tal en los sujetos hasta el punto de condicionar la forma en que se habita en el espacio y le confieren realidad y sentido a la existencia.

Si bien, la estructura física de la institución aquí referida posee una cantidad de elementos que posibilitan al acto de habitar en un lugar destinado para establecer las relaciones de enseñanza, en medio de un ambiente amplio, iluminado, organizado y limpio; induciendo así a una apropiación e interiorización de éste, con todas las condiciones óptimas para desarrollar y desenvolver óptimamente las relaciones entre los agentes educativos; existe un uso desorganizado e indiscriminado en cuanto a los objetos visuales.

Cuando hablamos de objetos visuales, nos referimos a todo tipo de elementos (carteleros, avisos, letreros, murales) que contaminan el espacio visual, debido a una organización y disposición excesiva, sobre todo en el aula de clase, interfiriendo de manera negativa en la funcionalidad inicial de los espacios y en la mal interpretación que los sujetos hacen de ellos, pues a exceso de información se puede llegar a niveles de deformación y poca comprensión del mensaje que se quiere comunicar, es decir se interrumpe el canal de comunicación por saturación.

Por lo tanto es importante realizar sobre todo al interior del aula, una disposición de objetos mucho más organizada que respete los espacios destinados para la exposición de la información y que exprese coherentemente el objetivo y el mensaje a expresar.

-Tradicionalmente la escuela se ha establecido como una institución que le da la espalda a las problemáticas vitales de la condición juvenil, se ha pensado también en un total antagonismo entre los intereses de los jóvenes y las propuestas de la escuela³⁹; por parte de los estudiantes se entiende la escuela como espacio de encuentro entre pares, más no, como el espacio académico por excelencia para la cultura y la integración con la sociedad. Estas afirmaciones pueden resultar en cierta medida abstractas pero en el momento en que se entra a analizar situaciones comunes en un entorno escolar empiezan a tomar forma como elemento de análisis. Por ejemplo el "simple" hecho de hacer quitar o desistir de usar elementos aditivos a los estrictamente necesarios en la presentación personal, como manillas o gorras, por parte de los maestros a los estudiantes, bajo el argumento de que "no forman parte de uniforme" o que "está prohibido" da cuenta de una poca y casi nula reflexión con relación al complejo universo de lo juvenil, las mediaciones simbólicas que lo circunscriben y que lo determinan y en general esta compleja interconexión de relaciones económicas, socioculturales y antropológicas que definen la situación del joven.

Consideramos entonces que si por un instante el cuerpo docente, (con el área de sociales a la cabeza) y en general la comunidad educativa se detuviera a pensar desde una perspectiva abierta, holística y sin prejuicios las lógicas sico-sociales y culturales que influyen para que el joven decida portar una manilla de diversa forma o color, o utilizar aditivos materiales en su forma de vestir, muy seguramente se llegaría planteamientos y explicaciones mucho más complejas y detalladas en relación con la dinámica psíquica y sociológica del principal actor de la institución educativa: el joven, y a comprender en algo su forma de estar en el mundo, que en últimas se manifiesta en su forma de mostrarse ante los demás, en su forma de vivir.

³⁹ Ver al respecto: *La escuela fracturada*, Parra Sandoval y otros. En: Proyecto Atlántida, FES y UN. Bogotá, 1996

La reflexión se encamina entonces a argumentar la necesidad insoslayable de redefinir y replantear por medio de canales de concertación y diálogo unos parámetros claros de convivencia en donde no se niegue ni se obstruya la constante búsqueda de identidad propia de la condición juvenil por medio de la norma, sino que mas bien se estimule una conformación de la identidad personal fundada en las premisas de respeto por el otro, por la diversidad, y por sus construcciones personales, que definitivamente quedan anuladas cuando se superpone el cumplimiento de la norma, sobre la construcción de una identidad personal.

El punto es
presente en
el texto
con él

- El aula de clase es un espacio de confluencia, donde difícilmente se encontrará un grupo humano homogéneo, y más con las condiciones en las que se encuentra, en general, la educación pública en la capital del país y en particular el CED Jaime Garzón. Es aquí entonces donde entra en juego la versatilidad y recursividad del maestro como sujeto dinamizador no solo del proceso enseñanza-aprendizaje sino de la formación integral del estudiante, al lograr una confluencia de intereses inherentemente disímiles entre los diversos sujetos presentes por medio de metodologías que promuevan tanto el desarrollo personal del sujeto dentro de sus particularidades, como su integración adecuada con el colectivo inmediato, que en este caso son los compañeros del salón de clase.

El punto radica entonces en que el maestro en su calidad de guía del proceso, está en la obligación de dinamizar el crecimiento integral del sujeto, pero sin desconocer sus particularidades como sujeto individual y social, esto es: su forma de ser y de actuar. Si un estudiante dentro de su autonomía decide que en un momento dado le es más beneficioso el trabajo individual que el trabajo grupal, el educando no debe ser obligado a trabajar en grupo en contra de su voluntad, es importante reconocer las nuevas pedagogías y dentro de estas la pedagogía del contrato (de origen francés) que plantea la necesidad de abrir espacios de negociación con los estudiantes en los procesos pedagógicos y en donde se reconoce al estudiante como un interlocutor válido. Permitir que el estudiante argumente las razones de su trabajo individual sin imponérsele ninguna voluntad es beneficioso para la formación en la autonomía y la toma de decisiones, obviamente hay que mostrarle las condiciones contemporáneas de la sociedad y en particular del trabajo exigen una fuerte y arraigada capacidad de trabajo en grupo, muy seguramente el estudiante en algún momento perciba la relevancia del trabajo en grupo y lo sepa integrar con su manera de proceder.

una guía

- Dentro del marco de las propuestas de la EpC y en general de todas las ideas constructivistas en pedagogía, se plantea la planeación de los programas y en general del currículo en función y con activa participación de los estudiantes. Se plantea entonces que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de los intereses de y los conocimientos previos de los estudiantes: una co-construcción del conocimiento entre el estudiante y el maestro en donde el maestro se asume como sujeto dinamizador, guía de dicho proceso.

Encontramos en C.E.D. Jaime Garzón: Un plan de estudios impuesto, en donde las temáticas son definidas sin la participación activa de los docentes, en donde no se reconoce el contexto local institucional y del estudiante. Se predetermina el rol de la maestra quien

2

cumple la función de “*aplicar*” algo que ya viene diseñado desde otros contextos. Por ningún lado se ve el constructivismo en la definición de los contenidos, puesto que no se rompe con la unidireccionalidad tradicional, en donde estos son fijados sin la activa participación de los estudiantes; en este caso el estudiante no es el centro del proceso ni el maestro es el garante de la canalización de los intereses de los estudiantes.

Las argumentaciones anteriores apuntan a evidenciar una debilidad en la interconexión, intercomunicación y retroalimentación entre los intereses de los estudiantes y los programas propuestos por la alianza, además de poner en claro que para nosotros el papel del maestro no debe remitirse simplemente a “*aplicar*” unos contenidos, sino más bien a determinarlos y definirlos en razón de su constante interacción con los estudiantes reconociendo las demandas contemporáneas a las Ciencias Sociales, tal como se definen por la comisión internacional Gulvenquian para la reestructuración de las ciencias sociales cuyos resultados se explicitan en el texto de Inmanuel Wallerstein “abrir las ciencias sociales”.

- Los temas generativos de los tres bimestres (primer bimestre, Regiones naturales de Colombia, segundo: Lucha por el poder, tercero: Colombia y EU a finales del siglo XIX) presentan características contrarias a las propuestas desde la EpC para la definición de los tópicos generativos, puesto que ésta los plantea como: “*Son fundamentales para una o más disciplinas o campos. Son interesantes para los estudiantes, son asequibles para los estudiantes y tienen múltiples conexiones con las experiencias de los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela*”⁴⁰, son disímiles porque están planteados desde la lógica de una sola disciplina, (en el caso de el primer bimestre es la geografía la que lo nutre, en el segundo es la historia de Colombia en el siglo XIX, y llama la atención la perspectiva Estado céntrica desde donde afronta,⁴¹ Por otro lado no se articulan a los intereses de los estudiantes ni se aproximan a su realidad, quedan para ellos en abstracciones o “temas” de historia alejados del mundo de su vida.

Las ciencias sociales escolares desde la enseñanza para la comprensión deben asumir temas generativos que parten de los intereses de los estudiantes, estar conectados con su realidad inmediata, posibilitar procesos interdisciplinarios, y llevar a los educandos a resolver problemas sociales prácticos en la realidad.

Ya al entrar en la historia de los EU en el siglo XIX, en el tercer bimestre, la desconexión es mucho más evidente, en contadas ocasiones se hace referencia a Colombia, y son casi nulas en los diarios de campo las reflexiones en torno a la relación historia-actualidad de los EU y su influencia en nuestro país; se hace “*tabula rasa*” en los conocimientos del

⁴⁰ learweb.harvard.edu/andes-tfu-index/cfm

⁴¹ Cabe resaltar que aunque no estuvimos presentes con nuestra observación etnográfica durante este bimestre, en la observación del entorno físico encontramos carteleros con dibujos y biografías de los presidentes de Colombia en el siglo XIX, lo cual nos llevo a pensar de la perspectiva presidencialista en la enseñanza de la historia del siglo XIX, confirmado después en conversaciones informales con algunos estudiantes.

estudiante puesto que la temática no se desarrolla en una constante retroalimentación entre los temas en sí mismos y los temas y nuestra realidad actual.

Lo anterior se confirma con acontecimientos plasmados en el diario de campo, por ejemplo en lo relacionado con las exposiciones, el hecho de que la mayoría de los estudiantes hagan su presentación de manera memorística más que analítica y expositiva de su punto de vista.

En general encontramos que si bien en el Jaime Garzón en el área de sociales se adelanta un proceso innovador, hay mucho camino por recorrer, no solo en la planeación del programa si no en la misma finalidad de la materia. Consideramos también que el papel del maestro debe ser activo en la configuración del programa, que los temas deben dejar de ser abstracciones historicistas para convertirse en análisis y comprensión de realidad, para lo cual se requiere la incorporación de todas las disciplinas de las ciencias sociales a través de un trabajo interdisciplinario.

En general consideramos que la propuesta pedagógica del C.E.D JAIME GARZÓN centrada en la enseñanza para la comprensión es un aporte significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN GRADO SEPTIMO A

ENTORNO FISICO Y ESPACIAL

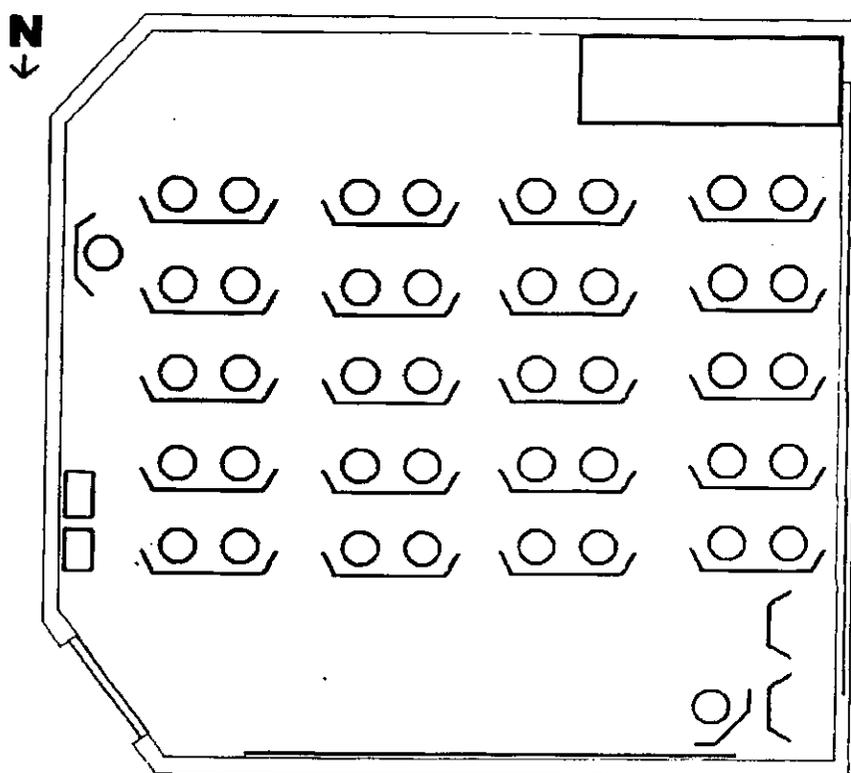
CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO

El grado séptimo A del CED Jaime Garzón está constituido por un grupo mixto de 40 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 12 y 13 años, siendo su promedio de edad de 12,6 años. Pertenecen, en su gran mayoría, al estrato socioeconómico No.2, lo que permite suponer características socioculturales similares. Es un grupo amable, respetuoso, unido, alegre, participativo y colaborador.

Vale la pena destacar que la relación maestra-alumnos no es para nada impersonal sino, al contrario, el calor humano se hace presente en todo momento. Para corroborarlo basta citar la pregunta No.2 en la encuesta No.6: "La profesora me explica y ayuda en las cosas que no entiendo para que mi desempeño sea bueno"; o la pregunta No.4 en la encuesta No.9: "Sí, ella es buena gente con nosotros y a todos nos trata igual, y ella nos quiere mucho..."

DESCRIPCION DEL CONTEXTO

El salón de Ciencias Sociales, es la misma aula para los grados sexto y octavo sus características ya fueron descritas anteriormente: en resumen, tiene una única puerta de



Acceso ubicada en el vértice de las paredes norte (tablero) y oriental y una única ventana que ocupa lo largo de la pared occidental y que permite visualizar un amplio sector del campus del colegio. En la pared sur se encuentra ubicado un armario en el que se guardan materiales indispensables para el desarrollo de la clase de sociales, tales como libros de historia, Atlas, mapamundis y carteleras.

Encontramos en el salón 42 pupitres unipersonales (mesas sin cajón y sillas, rojos con gris) de los cuales, usualmente, 2 permanecen ocupados con textos, carteleras y útiles escolares; aunque suponemos que uno de ellos debería funcionar como puesto del profesor, la licenciada Alcira no lo utiliza como tal.

En cuanto a las características mobiliarias tenemos que mencionar dos problemas básicos: la inadecuada ventilación y la incomodidad de los pupitres.⁴² Por lo demás, el salón cuenta con buena iluminación (natural y artificial), un tablero bastante amplio, bajo nivel de ruidos (el colegio está ubicado en una zona residencial) y temperaturas cómodas.

Las paredes son en ladrillo y están abundantemente decoradas con carteles (“Bienvenidos”, “Ciencias Sociales”, “paz y amor en 8A”), carteleras que han hecho en clase o para exposiciones, mapamundis, retratos (Francisco de Paula Santander, la Mona Lisa) y los hilos conductores de 8º, 6º y 7º.

APROPIACIÓN DEL ESPACIO

Es evidente que los espacios, sea intencionalmente o no, inciden en los comportamientos de las personas. Esta relación espacio-persona indiscutiblemente se manifiesta en el desarrollo del acto educativo y en la interacción de los sujetos cognoscentes, entre ellos mismos y personas ajenas a su grupo. *“Los diversos estudios realizados sobre el tema nos muestran la incidencia que tiene el escenario físico en la actuación de las personas y la influencia que tiene en el desarrollo de las actividades que se realizan”*.⁴²

Ejemplo claro de esto es lo sucedido en el aula de clase el 13 de agosto de 2004, día en el que la actividad consistió en organizar dos grupos defensores de sus propias causas, evidentemente contrarias, pues la mitad del salón debía defender la población blanca y la otra mitad, la población negra durante la época de la colonia. Puesto que era un debate tipo tribunal los pueños se dispusieron en dos bandos frente a frente, lo que motivó aún más a los estudiantes, como quedó registrado en los diarios de campo: “Los estudiantes cada vez asumen más su rol de abogados defensores con mayor vehemencia”⁴³: “Inesperadamente

⁴² CERDA GUTIERREZ, Hugo. *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2001. p. 24.

⁴³ Diario de campo de Armando Colmenares. p. 11.

participa la totalidad del grupo a voluntad propia, pues cuando se menciona algún término extraño y se requiere la intervención de los menos participativos, ésta se consigue”.⁴⁴

No obstante, en la mayoría de las clases se sigue trabajando de forma tradicional, ubicando cuatro filas bipersonales entre las que se desplaza la maestra durante el desarrollo de la clase, lo que impide a los alumnos interactuar cara a cara.

De otro lado, pese a que el aula de sociales es compartida por los grados sextos, séptimo y octavo, la apropiación de los espacios es innegable por parte de cada uno de los cursos; pues no solamente los hilos conductores para cada uno aparecen en las paredes sino que también sus trabajos yacen expuestos a manera de galería. En este caso el aula no es un escenario impersonal porque sea empleado por diversos grupos, sino que más bien responde a la sensibilidad y preferencia de sus miembros.

“Cada aula es un espacio físico que deja de tener indiferencia para sus habitantes hasta convertirse en un entorno simbólico-representacional para sus habitantes al que se concede una interpretación y sentido existencial, relacional y concreto. El aula es un entorno asumido e incorporado por sus agentes al modo personal de sentir y percibir el mundo”⁴⁵

La impronta personal de cada uno de los grupos es notoria y se distingue de cada una de las demás. La coexistencia entre las distintas formas de apropiarse del aula es pacífica y respetuosa, la tolerancia es perceptible en el ambiente. Basta echar una mirada a la entrevista realizada a los estudiantes, para identificar como uno de los valores más preponderantes entre los alumnos es la tolerancia.

⁴⁴ Diario de campo de Edward Carranza. pp. 7-8.

⁴⁵ Medina Rivilla Antonio citado por Hugo Cerda. Op. Cit. p. 26

SUBCULTURAS PROPIAS DEL AULA

Durante las visitas que se realizaron al colegio se pudo percibir ciertos valores, normas, actitudes, creencias y conductas que caracterizaban al grupo en general, ya fuese por la adopción -por gusto o por imposición- o el rechazo de los mismos. Dichos parámetros, culturales y actitudinales, son condicionados por el nivel socioeconómico al que pertenecen los estudiantes en cuestión, haciéndose prevalecer al que pertenece la mayoría.

Teniendo en cuenta que el grupo pertenece, en su gran mayoría, al estrato socioeconómico No.2, ¿podríamos definir entonces al grupo como perteneciente a los sectores populares, con las consecuencias que ello implica: precariedad de útiles y textos escolares, complicaciones para acceder a otro tipo de herramientas pedagógicas, desinterés por lo contemplativo y un notorio interés de vivir fundamentalmente el presente?

Aunque es evidente que el grupo sí se inscribe dentro de los sectores populares, no responde rigurosamente a esta caracterización. Estos jóvenes cuentan con lo necesario para acceder a una clase de buena calidad pues, aunque no cuentan con los textos y las ayudas didácticas necesarios, la institución se los brinda.

De igual forma, como se notó a lo largo de la observación y en las entrevistas, este grupo cuenta con una alta calidad analítica e interpretativa, lo que les ha permitido desarrollar su propia perspectiva del mundo o, al menos, escoger los paradigmas que han de regir su pensamiento. Un ejemplo claro de esto lo encontramos en la última pregunta de la entrevista, cuando se les preguntó acerca de sus creencias: aunque en la casa de todos ellos se les ha inculcado la fe católica, la mayoría de ellos dijo no creer en Dios o no depender directamente de su voluntad.

La fe católica
no implica la
dependencia de
Dios

Si bien el universo social, cultural y económico del estudiante es pertinente en este capítulo, también lo es su aspecto comportamental en el aula: la actitud que asume el estudiante

frente al acto de enseñar y aprender, frente a los programas, la disciplina, los contenidos de los programas, a la figura del profesor, a las normas vigentes en la Escuela, etc.

De acuerdo a la entrevista pudimos concluir que el grupo, en general:

- Siente que la clase de Ciencias Sociales a veces se torna monótona.
- Considera que las Ciencias Sociales son importantes y útiles en su vida, pues les permite ampliar sus conocimientos acerca del mundo en el que viven, comprender lo que sucede en el país y potenciar sus futuros estudios.
- Le agrada la forma en que la licenciada Alcira les enseña las Ciencias Sociales y considera válido que ella los haga entender con la utilización de ejemplos.
- Se siente muy complacido con la forma en que la licenciada Alcira los evalúa, pues lo hace más oralmente que por escrito; además considera que ella es muy justa, en la medida en que les suele dar plazos para la entrega de los trabajos.
- Considera que la licenciada Alcira desempeña bien su rol de docente y entiende que en las ocasiones en que obra con rudeza lo hace con razón.
- Considera que la licenciada Alcira sabe hacerse entender utilizando un lenguaje sencillo pero apropiado; incluso llegando a utilizar los mismos calificativos que el grupo maneja.
- Aunque considera interesante las Ciencias Sociales, no escogerían la licenciatura como carrera pues consideran que es muy difícil manejar tantos estudiantes a la vez.
- Piensa que los valores más importantes son el respeto, la honestidad, la lealtad y la tolerancia.

PROCESOS DE INTERACCIÓN EN EL AULA

La comunicación entre sujetos es lo que nos hace ser humanos, seres sociales. El hombre por sí solo no es humano, solo hace parte del entorno, para ser parte del sistema social requiere de la comunicación⁴⁶, la cual es selectiva, es decir, requiere interactividad entre los sujetos. Respecto a esto, Hugo Cerda dice:

“El comportamiento humano transcurre en medio de un marco social o interpersonal donde estamos en constante interacción con otras personas desde la infancia hasta la vejez y, en general, la vida humana resulta difícil de concebir fuera del marco de estas relaciones sociales. A través de ellas las personas van moldeando su particular modo de ser y de comportarse, sus creencias, actitudes y, en definitiva, su propio yo. Lo que somos es el resultado de esta interacción.”⁴⁷

La interacción es un fenómeno que se caracteriza por la afección recíproca de los cuerpos que actúan en un entorno específico, este entorno puede ser el aula de clase donde alumnos y maestros a través de la enseñanza interactúan de manera bidireccional recíproca. Para Cerda esto es lo más cercano al interactuar, *donde se establece una acción compartida, flexible y dinámica.*⁴⁸

Los datos empíricos recolectados en el registro de observación lamentablemente no se ajustan a esta forma de interacción; pues las oportunidades en que los alumnos obtuvieron un protagonismo más activo fueron pocas o nulas. Siempre su participación careció de espontaneidad y partía de las preguntas hechas por la profesora y limitándose a tratar de dar respuestas a estas. Ejemplo claro sucedido en agosto 12 donde la interacción se limitó de parte de la profesora Alcira a preguntar - ¿Qué es la esclavitud? y en donde sólo dos alumnos dan respuestas breves; o en una segunda oportunidad en agosto 12 donde los alumnos se limitaron a tratar de dar respuesta a la pregunta -

⁴⁶ LUJIMAN Niklas. *Complejidad y sistemas sociales*. Ed Antrhopos, Barcelona 1985. p 12

⁴⁷ CERDA Hugo, Op Cit. p 30

⁴⁸ *Idem*, p 32

¿Cómo distingo una fuente primaria de una fuente secundaria?. Si, la participación fue relativamente numerosa, pero dentro de un estricto orden de sucesión. Con respecto a este caso Cerda argumenta.

“Dentro de la vida social, la forma de interacción mas común e importante es la conversación, la cual es considerada como el vehículo básico para el desarrollo cultural y social de la persona. Desgraciadamente este tipo de interacción no es muy común en el aula, por lo menos en los términos como se da una conversación cotidiana. La mayoría de veces el estudiante participa porque el profesor lo inquiera o le pregunta, o sea, no es frecuente que participe espontáneamente y por su propia iniciativa. Este debe esperar su turno para hablar, porque lo contrario seria vulnerar las reglas de comportamiento y disciplina, ya que “sólo una persona puede hablar a la vez y los demás deben esperar turno””⁴⁹

La traslación de los propósitos del trabajo pedagógico casi no tiene presencia en el grado séptimo, es decir la responsabilidad y el protagonismo recaen sobre la maestra Alcira. La interacción no se presenta indistintamente en los dos actores en el aula, es una interacción casi estática (proceso producto) y en esta se encuentra contenida la enseñanza que a su vez es *un proceso comunicativo-formativo caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella.*⁵⁰

Es evidente que se esta presentando una debilidad en la dinámica de la interacción, pero la causa no parte de ninguna indisposición pedagógica por parte de la maestra, sino talvez a el rol visualizado por parte de los alumnos del maestro, se percata cierto estereotipo de lo que debe ser un profesor y un alumno en los muchachos del grado séptimo. Recordemos que estos oscilan entre los 12 y los 13 años, edad donde aun se esta demasiado permeado por una educación tradicional donde siempre han jugado un rol pasivo.

⁴⁹ CERDA, Hugo Op cit n 32

⁵⁰ Ibidem p 31

Sería adecuado preguntar a los padres cómo creen que debe ser el comportamiento de sus hijos en el aula; nos atrevemos de antemano a decir que el rol pasivo del alumno estará en el orden del día de sus declaraciones.

NIVELES DE INTERACCIÓN

Como quedo dicho anteriormente la predisposición hacia la comunicación y la participación son indispensables para que exista la interacción.

➤ Participación oral del profesor: se entiende que este acto no sólo involucra la acción del profesor, pues este se da dentro de la interacción y ello implica un protagonismo compartido con los alumnos. Este segundo protagonismo queda reducido a responder casi mecánicamente las preguntas que hace la profesora Alcira, es decir la comunicación es unidireccional. *En el caso de la participación oral del profesor, la acción no sólo se reduce al trabajo de éste sino engloba una concepción de la comunicación como un hecho compartido...*⁵¹. La transposición didáctica usada por la maestra es adecuada, ya que el lenguaje usado por esta es entendible para los alumnos del grado séptimo (ver encuestas), las explicaciones son inherentes a los temas y útiles para la vida, como la explicación del día 19 de agosto (citamos diario de campo)...el hecho de que una lectura sea corta no le resta importancia. El uso de recursos didácticos se limita a la provisión de libros, Atlas, fotocopias y diccionarios (ver diario de campo). Los diálogos con la clase se limitan a dar instrucciones institucionales.

➤ Estímulo a las iniciativas personales: Las iniciativas personales se dan dentro del marco de los requerimientos de la maestra, estas son pocas o nulas, como en el caso donde les corresponde realizar dibujos alegóricos al tema de la esclavitud o la colonia (ver diario de campo); o en el peor de los casos anuladas, queremos decir que las posibilidades a equivocarse o a disentir de lo que quiere la maestra son inmediatamente excluidas del acto educativo. Ejemplo lo acontecido el día 3 de septiembre cuando

⁵¹ CERDA Hugo Op Cit p 33

después de mirar las respuestas de algunos alumnos en los cuadernos con respecto a las fuentes primarias, la maestra corrige: P. Ninguna de las respuestas cumple con los parámetros que yo quiero... Las actividades creativas se ponen de manifiesto en las carteleras que deben cumplir con los parámetros establecidos por la maestra, la actividad libre, es decir, la que nace de la iniciativa del alumno no fue percatada en el tiempo que duro la observación directa, el trabajo individual fue poco, casi siempre se trabajo en grupo, pequeños descubrimientos y trabajos de imaginación poco son estimulados.

- Trabajo personal dirigido: el trabajo individual bajo la dirección del profesor es poco avizorado, este generalmente se dio en los cuadernos (Ver diario de campo septiembre 3) y se limita a dar respuesta a los requerimientos de la maestra. El trabajo alumno-profesor es vertical ya que la responsabilidad aun esta demasiado marcada en el rol del maestro .El trabajo de razonamiento es algo que se esta comenzando a gestar y vale la pena citar lo sucedido el día 26 de agosto, cuando la maestra después de presentarles una lectura sobre cimarronaje femenino de Luz Adriana Maya, pregunta: P. ¿Cómo puede servirnos esta lectura al tema del cimarronaje y la esclavitud? Y una respuesta que esta catalogada en el diario de campo como espléndida. Sandra Liliana...el cimarronaje femenino se daba a través del arte del bien querer, o sea, a través de la sensualidad y la sexualidad. Esto muestra el alcance que se puede tener si se le permite a los alumnos a tener una intervención mas activa y reflexionada, para así llegar a la resolución de problemas.
- Participación oral del estudiante bajo la dirección del profesor: discusiones y debates solo se dio en una ocasión el día 13 de agosto, cuando el salón fue dividido en dos bandos, discusión que trataba sobre la esclavitud y el trato de los blancos hacia los negros y esta enmarcada en el respeto hacia el compañero y el orden de participación (ver diario de campo), diálogo profesor-clase fue poco, el trabajo en pequeños grupos fue la constante y ello implicaba el constante movimiento de la maestra por todo el aula (ver mapping), el trabajo de interpretación de datos como tal se dio el 6 de agosto, la

actividad consistía en la interpretación de gráficos de barra y con respecto a esta interpretación dar respuesta a las preguntas de la maestra.

- Diversos tipos de trabajo se dieron en las actividades en el aula tales como: trabajos escritos realizados en los cuadernos y carteleras, trabajos orales en los debates, uso de material impreso fue una constante, incluso un texto especializado como el de Cimarronaje femenino y actividades de imitación, trabajo alumno-alumno.

NIVELES DE PARTICIPACIÓN

Los niveles de participación de los alumnos del grado séptimo son insípidos, ya que como se ha venido presentando el rol del alumno, este se encuentra demasiado enmarcado en lo tradicional y vertical, es decir la comunicación no fluye de los alumnos hacia el maestro y mucho menos de los alumnos hacia la institución. Desde esta perspectiva la clase para el grado séptimo corresponde a un carácter funcional-instrumental o...*tiene por propósito principal el desarrollo eficaz de la tarea, o sea buscan resultados. Los otros aspectos están en función de estos objetivos.*⁵²

Parafraseando a Hugo Cerda, la participación del grado séptimo A, se limita a un acto puramente simbólico.

*"esta pedagogía caería fácilmente en el activismo y en el como en el que uno ponga a hacer y a hacer a los niños todo el tiempo cosas y pues eso tampoco es la función, sino que todas esas actividades deben llevar un conector y a veces de pronto uno ve que es una explicación (...) para antes o después de la actividad"*⁵³

⁵² Moos y Solomon-Kendall citados por CERDA Hugo, Op cit p 30

⁵³ Entrevista realizada a la profesora Alcira.

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Comenzaremos por afirmar que si bien un reto del currículum es llevar a actuar a los alumnos *“a favor del bien público y como ciudadanos de una sociedad democrática y culturalmente diversa”*⁵⁴, ciertamente este no tiene sus inicios en la democracia y obviamente no es diverso.

Como es de conocimiento de todos nosotros que hicimos esta investigación la planeación del currículum se llevó a cabo por la Alianza Educativa, sin la participación de los profesores y menos de los alumnos.⁵⁵

“pues, directa, directa (se refiere a si hubo una participación directa por parte de los maestros) no, nosotros, no, la verdad es que no porque el currículum fue directamente elaborado por las personas de la universidad de los Andes algunos y del colegio también Nueva Granda, que son como los colegios gestores en este momento”

Por su propia naturaleza Alianza Educativa es una institución diversa: esto se afirma teniendo en cuenta quiénes y qué la componen (Universidad de los Andes, los Nogaes, San Carlos, entre otros, y a sus respectivas actividades). Las personas implicadas en sus labores se ven a sí mismas como participantes en comunidades de aprendizaje. Este tipo de comunidades incluye a personas que reflejan las diferencias de edad, cultura, raza, estrato socioeconómico, anhelos y oportunidades. Una institución con principios éticos de *Política Social*,⁵⁶ no sólo debe tratar de disminuir las desigualdades sociales en la escuela sino, también, subvertir las condiciones que crean dicha desigualdad, de lo contrario la sucesión de dichas desigualdades se puede avizorar como ya lo hacia Bertrand Russel:

⁵⁴ Marco teórico del currículum creado por Alianza Educativa para Ciencias Sociales. PG 1

⁵⁵ Cotejar con la entrevista hecha a la Maestra de Ciencias Sociales

⁵⁶ Cuando las necesidades básicas como la educación son reconocidas por las leyes se transforman en derechos y la política social deviene hacer un instrumento para la concreción de derechos sociales y económicos. Sobre los objetivos de las políticas sociales ver el artículo de Raúl Velásquez, en Coyuntura Política Universidad Javeriana . 2002

“Esta es la razón por la cual las instituciones tiránicas se auto perpetúan: lo que un hombre ha sufrido ha causa de su padre lo inflinge a su hijo, y las humillaciones que recuerda haber sufrido en la escuela publica las pasa a los “nativos” cuando se convierte en un constructor de imperios. Así una educación indebidamente autoritaria convierte a los alumnos en tímidos tiranos incapaces de invocar o tolerar originalidad de palabra o de hecho”⁵⁷

Las directivas de esta institución, en su propósito de educar para la democracia, están comprometidas con la democratización del currículo. En cuanto al contenido y participación en su conformación, este no sólo debería incluir lo que los expertos (diseñadores de currículo) y las directivas de la Alianza piensen que se debe enseñar y que es importante, sino también las preguntas y problemáticas que les atañen a los estudiantes y docentes como personas y al mundo que les rodea: su mundo, una vez más las nuevas demandas sociales para las ciencias sociales escolares.

“Es necesario que este (el currículo) sirva para atender a las necesidades que los alumnos y alumnas tienen de comprender la sociedad en la que esta tocando vivir, y por consiguiente que favorezca el desarrollo de destrezas diversas, tanto técnicas, como sociales que les ayuden en su localización dentro de la comunidad como personas autónomas, críticas, democráticas y solidarias”⁵⁸

Basta con echar un vistazo a los contenidos, que pese a estar muy de acorde en la acción con los pasos a seguir desde la Enseñanza Para la Comprensión, no dejan de circunscribirse en la disciplina de la historia. Sólo cuando se necesita de la cartografía (ubicación de un país en el mapa), es cuando se avizora una leve recurrencia a la geografía, nada más.

⁵⁷ Russel Bertrand. Educación y Disciplina en Elogio de la Osiocidad

⁵⁸ Torres Jujo. *Globalización e Interdisciplinariedad*. ED Morata, Madrid 1994. Pg 185

*“La primera gran dificultad que se presenta con la propuesta de una asignatura aislada, basada exclusivamente en historia y/o geografía, es que dificulta la articulación o la visión conjunta que se pueda obtener de la problemática social a través del ingreso de otras Ciencias Sociales.”*⁵⁹

Esta es una postura generalizada que aun pervive en nosotros, en el sentido que excluimos muchas cosas que pertenecen a nuestra propia historia, sino que tampoco reconocemos otros puntos de vista sobre ellas. Los contenidos para el grado séptimo del CED Jaime Garzón, propuestos por la Alianza Educativa, son lineales en el tiempo por tanto no son flexibles sigue el conducto general del currículo centrado en los periodos históricos de occidente. Hay un problema de repulsión entre la historia individual y la historia social.

Al parecer sólo los personajes de renombre van en sintonía con la historia social. Por ejemplo, los alumnos que tratan de prepararse para el futuro, no tienen la mínima idea de una correspondencia entre su historia personal y la historia del mundo, la historia del país; esto es algo que los condiciona externamente, el conflicto armado colombiano por ejemplo.

Si se les pregunta ¿Qué es la esclavitud?, ellos responden: *es la explotación de los negros por los blancos.* (ver diario de campo). Hoy día, si se trabaja la historia oral como lo propone Renan Vega⁶⁰ sería casi imposible que representaran sus vidas en un cuadro tan vago de la historia.

Un currículo verdaderamente educador para la democracia invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de receptores de conocimiento y asumir el papel activo de productores, de emisores de saber y significados. Reconocería que las personas adquieren conocimientos, tanto estudiando las fuentes, las realidades externas como participando en actividades complejas que requieren que construyan su propio saber.

⁵⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamiento Curricular para el Área de Ciencias Sociales. Cp 3, PG 33

⁶⁰ VEGA CANTOR Renan. *Historia, Conocimiento y Enseñanza*. Colección Pedagogía S.XXI. Bogotá, 1997.

“que al niño yo no le impongo mi punto de vista (...) que el niño ya no es la persona que uno le mete una cantidad de conocimientos, ya no hay cosas tan verdaderas sino que el va construyendo su propio punto de vista”⁶¹

Con la afirmación de la maestra, desprevénidamente se podría pensar que así es

“ (...) en el currículo, por ejemplo nosotros trabajamos (...) la empatía, que el niño se sienta relacionado con todos los temas que se están trabajando”

62

Este cometido sólo es posible teniendo en cuenta la complejidad social donde se está desarrollando el alumno, pues sus vivencias cotidianas marcan un derrotero en sus formas de aprendizaje.

“Para conseguir estas metas es preciso entre otras cosas que estos alumnos y alumnas puedan explorar las cuestiones, temas y problemas importantes que se encuentren mas allá de los límites convencionales de las asignaturas y áreas de conocimiento tradicionales. No olvidemos que muchos de los asuntos que concentran hoy día la atención de amplios sectores de la sociedad como por ejemplo la problemática de la corrupción, del desempleo o de las drogas, los derechos humanos, la perspectiva de género, las subculturas no se abarcan con facilidad en la estructura de los programas por disciplinas. (lo resultado es nuestro)

Algo consustancial al currículo integrado es que debe respetar los conocimientos previos, necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje, etc., de

⁶² Entrevista a la maestra Alcira.

cada estudiante. Para que esto no quede enana frase vacía es preciso incrementar el poder de participación y de decisión de este colectivo”⁶³

En una institución que educa en y para la democracia, el currículo no sólo es inherencia exclusiva de los estudiantes y de su participación directa en su creación. También corresponde a un derecho intrínseco de los maestros, en cuanto vivir y trabajar por y para la democracia y la equidad, elaborar sus propios programas de desarrollo profesional. Igual que los estudiantes tienen derecho a ayudar a crear disposiciones para ayudar a crear su propia educación, también los profesores de Ciencias Sociales y demás áreas tienen derecho a crear sus propios programas en conjunto y en directo diálogo entre disciplinas, es como así retoman resultados disciplinarios de otros colegas y lo inscriben en su propia disciplina, además, y sobre todo, se importan métodos cognitivos e investigativos de los demás colegas a sus propios campos disciplinarios⁶⁴ produciendo así un desarrollo profesional basándose en percepciones de los problemas y las cuestiones en el aula, escuela, profesión y sociedad.

*“La discusión en torno a estas cuestiones puede y debe hacerse tanto entre el profesorado como, en algunos momentos con otros profesionales vinculados al sistema educativo y/o a la institución escolar específica: especialistas en pedagogía, psicología, asistentes sociales, profesionales de áreas científicas y artísticas diversas, así con el alumnado, familias, asociaciones vecinales y culturales, etc., en la medida que ello sea posible. Este debate abierto y sincero es uno de los medios importantes que puede y debe contribuir a enriquecer el proyecto educativo.”*⁶⁵

Frente a semejante reto que es realmente necesario, la maestra Alcira Gonzáles es consciente de la necesidad de un verdadero diálogo entre colegas, un diálogo entre distintas perspectivas que tienen las ciencias sobre el complejo entramado social de la realidad

⁶³ TORRES Jurjo, Op Cit, PG 185

⁶⁴ ARBOLEDA Luis en LA Gerencia de la Investigación en el S.XXI. Uriel Coy compilador. U Distrini. Bogotá 1999 pg 29

⁶⁵ TORRES Jurjo, Op Cit, pg 188

“Es importante el manejo de otras disciplinas (...) estamos hablando de una asignatura cambiante (...) nosotros vivimos en unas sociales donde por tener el ser humano como punto de partida en nuestras clase me parece que es importantísimo (...) me parece que es una retroalimentación, o sea que la interdisciplinariedad del área permite (...) que las ciencias sociales no sea muerta sino que me parece que eso le da como vida en ocasiones le da como base (...) es una materia que las otras áreas la ayudan a ser cada día mejor o a engrandecer o a complementar”

Los resultados del proceso investigativo no puede evitar advertir que este rol protagónico del maestro ha sido extraído del reparto estelar, debido a la poca participación real en los proceso de construcción del currículo

“Los cinco colegios de la asociación Alianza y nosotros, (se refiere a los 15 maestros-aproximadamente- del área de sociales de los cinco colegios) íbamos a capacitaciones, ya después la Alianza dejó en manos de la universidad de los Andes y el colegio Los Nogales, el desarrollo del currículo, que ellos son finalmente los que empezaron a construir el currículo pero hubo alguna parte en la que nosotros fuimos como no tanto participes directos sino que como las cosas que nosotros hablábamos en las capacitaciones de pronto pudieron haber tenido algo en cuenta”⁶⁶

Después de leer detenidamente el Marco Teórico del currículo para Ciencias Sociales de la Alianza Educativa, es deducible que las formas de evaluación propuestas allí no son propiamente producto del intento de dar respuesta a las necesidades educativas del país y mucho menos obra original de la docencia colombiana. Los estándares propuestos son traídos de realidades ajenas a las nuestras, con necesidades, visiones y complejidades diferentes a las nuestras.⁶⁷

⁶⁶ Entrevista a la muestra de sociales, Alcira.

⁶⁷ Marco Teórico Alianza Educativa, páginas 3,4 y5

Una vez develados los estándares detrás del currículo. basándonos en el texto de Rita Astrid Rodríguez⁶⁸ y el recetario propuesto en este, en el CED Jaime Garzón se dan tres tipos:

Los de contenido o estándares curriculares que prescriben cuanto se supone que el maestro debe enseñar y lo que el alumno debe aprender. Contienen parámetros claros de las habilidades y desempeños que deben ser aprendidos por los estudiantes, como pensar, trabajar, hablar, investigar, etc.

Los de desempeño, que no son más que la concreción de los de contenido, llevados a la acción y los de hecho, que se encargan del nivel comportamental del alumno, como viste, como come, etc.

“yo a los niños les evalué desde la parte actitudinal hasta el trabajo en clase (...) les voy dando todas las categorías y esto se les entrega ocho días antes en la matriz de evaluación”

Esto se pone de manifiesto con frecuencia en la institución. Al respecto agrega la maestra:

“A mí me gusta trabajar con ellos yo veo que es bueno el trabajo que se hace con ellos pero en ocasiones sí entramos chocando, porque acá hay unos parámetros, hay gente pesada, hay gente que si no se le ponen unas normas serias y claras no trabajan y no respetan, empezando en el maestro siguiendo en los estudiantes. Hay que poner en ocasiones parámetros serios pero que ellos entiendan como es que se entra al salón, como es que se come.

En sociales los veo desde el sentido que no trabajan, no tanto líderes sino esas personas que se han hecho coger cosita porque no desarrollan sus actividades, no cumplen seriamente con lo que se les está proponiendo, eso

⁶⁸ RODRÍGUEZ Rita A. *Educación y Estándares*. Citado por J.A. Benne en Revista Opciones Pedagógicas No 25. Universidad Distrital Bogotá

los lleva a que los demás los tengan un poquito aparte, pero los líderes positivos si son incentivados, se tienen mucho en cuenta "

En la argumentación constructiva que tiene la Enseñanza para la Comprensión, que hay que enseñar a pensar a los estudiantes es un valor muy apreciado y por el que hay que trabajar. Esta pedagogía define la comprensión:

"En pocas palabras, comprensión es la habilidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que uno conoce. En otras palabras, la comprensión de un tema es una "capacidad flexible de desempeños". Les pedimos a los alumnos, no sólo que lleguen a saber, sino que también piensen con lo que saben " 69

Pero también surge una contradicción, y es que se le exige al maestro cubrir todo el temario de programas saturado de contenidos que no siempre son de la mayor importancia para el alumno.

"(...) vienen con muchos problemas, que solucióneme esto, que me pegaron, entonces eso también los hace desviarse un poco en la clase, pero yo trato de tenerlos muy quietos y de respetar los horarios de sociales, y que por más que yo sea la directora de curso se tiene que manejar eso. " 70

Es aquí donde se puede percibir el surgir de una contradicción: se le sigue exigiendo al profesor como en la escuela tradicional cubrir todos los temas propuestos en el cronograma, el cual está saturado de contenidos que tienen poca importancia para los alumnos. Ambos propósitos por lo general son antagónicos, y a la maestra se le presentan sin solución y sin una respuesta que pueda cubrir las expectativas de estos propósitos bien distintos.

⁶⁹ PERKINS David. *¿Qué es comprensión?*. En: *ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN*. Martha Stone Wiske, editora. Universidad Tadeo Lozano, 1998. Cp 2. pg 1.

⁷⁰ Entrevista a la profesora de sociales

Del mismo modo la EPC, por el hecho de inscribirse en una corriente de pensamiento como el constructivismo, tiene cierta flexibilidad que le permite que también lo tradicional pueda atrapar este discurso y pervertirlo.

Vale la pena, también, preguntarnos por los tópicos generadores, si realmente estimulan el pensamiento o simplemente invitan al recuerdo, sin necesidad de demostrar la comprensión de los contenidos que se desarrollan, y si son realmente valiosos los contenidos. La forma como están planteados no genera atracción, no son motivo de atención por parte de los estudiantes. Al respecto es importante tener en cuenta las características de un eje generativo:

Características claves de los Tópicos Generativos⁷¹

- *Los Tópicos Generativos son centrales para uno o más dominios o disciplinas. Los temas que promueven la comprensión dan a los estudiantes la oportunidad de adquirir las habilidades y comprensión necesarias para emprender con éxito trabajos más sofisticados dentro de ese dominio o disciplina. Esos temas también despiertan, invariablemente, el interés de los profesionales en ese campo de estudio.*
- *Los Tópicos Generativos suscitan la curiosidad de los estudiantes. El caudal generativo de un tópico varía con la edad, el contexto social y cultural, los intereses personales y la experiencia intelectual de los estudiantes.*
- *Los Tópicos Generativos son de interés para los docentes. Su pasión y curiosidad por un asunto específico o un interrogante son el mejor modelo para los estudiantes que están aprendiendo a explorar el territorio desconocido y complejo de las preguntas abiertas.*
- *Los Tópicos Generativos son accesibles. La accesibilidad significa, en este caso, disponer de muchísimos recursos adecuados a la edad para investigar el tópico y poder abordarlo mediante una variedad de estrategias y actividades que ayudarán a los estudiantes a comprenderlos, cualesquiera sean sus capacidades y preferencias.*
- *Los Tópicos Generativos ofrecen la ocasión de establecer numerosas conexiones; por ejemplo, vincularlos a las experiencias previas, tanto dentro como fuera de la escuela. Y tienen una cualidad inagotable: la de permitir exploraciones cada vez más profundas.*

⁷¹ VASCO Carlos E. *El Saber Tiene Sentido. Una propuesta de integración curricular*, CINEP 1998

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de este proceso fue importante conocer, evaluar o estimar los efectos de las acciones del profesor y de las actividades docentes sobre el aprendizaje del alumno, pues la acción gira entorno al trabajo pedagógico del profesor a pesar de, supuestamente, tratarse de un proceso innovador, en el que la interacción debe ser efectiva entre alumno y profesor.

Aunque hemos percibido el esfuerzo y entusiasmo por procurar generar un proyecto innovador, aún todavía se encuentran sesgos de un modelo educativo tradicional que refuerza un esquema en el cual el profesor se constituye en el eje del proceso enseñanza – aprendizaje, pues es él quien decide qué y cómo debe aprender el alumno y evalúa cuánto ha aprendido, mientras que este participa solamente en la ejecución de las actividades seleccionadas por el profesor, lo que condena al alumno a mantenerse como un ente pasivo que espera a recibir todo el conocimiento del profesor.

No pretendemos con esto desvirtuar la magnitud del proceso emprendido por Alianza Educativa ni tampoco desaprobarlo, pues consideramos que encierra una atractiva propuesta que tiende hacia el cambio en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Igualmente debemos reconocer que aunque el proceso no responde a las expectativas de innovación planteadas inicialmente, sí arroja resultados positivos respecto a niveles de comprensión, análisis y aprendizaje.

Finalmente, enumeramos aquí algunas de las recomendaciones específicas que consideramos deben seguir si pretenden lograr la meta tan ambiciosamente trazada desde el propio PEI.

1. Democratizar las estructuras y procesos; es un aspecto crucial para el óptimo desarrollo de cualquier currículo en el CED Jaime Garzón.

2. Trabajo creativo e interdisciplinar para llevar la democracia al currículo planificado y abierto
3. Descentralización de la toma de decisiones y empoderamiento a los maestros.
4. Abordar plenamente lo que corresponde al campo de las Ciencias Sociales en la actualidad, dando la posibilidad de generar procesos realmente interdisciplinarios que permitan abordar los tópicos generadores y los problemas a abordar pues existe un claro abandono de muchas de las disciplinas sociales.
5. Continuar ofreciendo la amplia gama de actividades al interior del aula que dinamizan la labor educativa y potenciarlas con trabajo en exteriores.
6. Mantener, como mínimo, en las condiciones actuales la infraestructura de la institución, pues de no ser así sería imposible lograr implementar cualquier tipo de proceso innovador.
7. Las exigencias que se plantean en un currículo, deben vincular los planos, local, regional y nacional. Esto implica reconocer la apertura de las ciencias sociales a las demandas contemporáneas para estas disciplinas.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN GRADO SEXTO