

## ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN AULAS DE ESCUELAS UBICADAS EN ZONAS URBANO-MARGINALES

*Natalia Campos Saborío*

En la escuela la rutina se presenta como la rueda que gira horizontalmente alrededor de un eje inmóvil. No es la rueda que, en posición vertical, va conquistando el espacio.

*Marco Tulio Salazar*

### Introducción

En algunos estudios realizados en el aula costarricense se han caracterizado los estilos enseñanza-aprendizaje, a la luz de los enfoques curriculares (Benavides, 1984), con el propósito de establecer la forma en que interacciona el docente con los educandos en el aula. Así se han determinado estilos de docentes rígidos, estructurados, centrados en la transmisión del conocimiento y con un fuerte control de la acción en el aula. Por el contrario, otros estilos permiten al educando una participación más activa en el aula, dándole oportunidad de construir el conocimiento a partir de situaciones de aprendizaje pertinentes a los intereses del educando, y dentro de un contexto histórico contemporáneo. En estos estilos, es el estudiante quien se realiza en el proceso, pues tiene el espacio para desarrollar sus habilidades cognitivas y motoras en un ambiente flexible, que le permite un aporte original y creativo.

El presente estudio sobre la caracterización de estilos de enseñanza-aprendizaje en aulas de escuelas urbano-marginales, constituye un apartado de la investigación: "Interacción Verbal en el aula: Un estudio microetnográfico en aulas de escuelas ubicadas en zonas urbano-marginales" cuyo propósito es examinar el

lenguaje empleado por la maestra en interacción con los niños, el de los niños en interacción con la maestra, y el de los niños entre sí.

Esta investigación la realizó un equipo multidisciplinario de investigadores del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (I.I.M.E.C.) durante los años 1986 y 1987, en dos aulas de una escuela en un barrio urbano-marginal de San José.

Es así como a partir de las categorías del lenguaje, elaboradas durante el proceso de la investigación (ver Cuadro No. 1), se analiza el significado pedagógico y curricular de estilo de enseñanza-aprendizaje utilizado por las maestras participantes.

### Procedimientos

El procedimiento metodológico, utilizado en esta investigación, tiene como fin la descripción del lenguaje utilizado en el aula, en su ambiente natural. Para ello, considera no sólo los contenidos académicos que el maestro enseña a sus alumnos, sino también los contenidos culturales presentes en el aula. En este sentido, la descripción de la interacción verbal en el aula, se analiza dentro de su contexto, donde rigen normas, reglas, valores, costum-

bres de una subcultura marginal que traen los niños a la escuela y de una subcultura que se construye en la institución educativa, producto de la aplicación de la normativa oficial vigente y de la participación de maestros, administrativos y miembros de la comunidad en la vida diaria de la escuela (King, 1985).

Dentro de este marco metodológico que obedece a una posición fenomenológica y naturalista de la realidad educativa, el estudio del lenguaje se analiza en el aquí y ahora de la acción educativa en el aula, y se trata de captarla en su forma natural y espontánea (Casden, 1984).

Para la realización de este estudio se llevaron a cabo las siguientes etapas:

- Contextualización de la zona urbano-marginal, para lo cual se utilizaron los criterios de marginalidad dados por "La Encuesta de Hogares y Desempleo", los investigadores visitaron varias escuelas, localizadas en zonas urbano-marginales de San José. En esta primera etapa, los investigadores describieron la ubicación geográfica de las zonas, su situación sociocultural y económica y la oferta escolar que los centros educativos ofrecían a sus estudiantes.

- *Selección de la escuela y negociación de la entrada.*

Después de entrevistar a directores y a maestros de las escuelas, los investigadores con la participación de los maestros, seleccionaron una escuela, localizada en un área urbano-marginal. Para ello, se consideraron los siguientes criterios: a) facilidad de acceso a la escuela para los investigadores, b) anuencia del director y maestros para realizar el estudio.

- *Selección del nivel escolar*

Los investigadores escogieron dos secciones de primer grado de la escuela primaria por las siguientes razones: a) los

niños interactúan, por primera vez con la cultura escolar a nivel de primaria, b) es uno de los grados en que los niños desertan con mayor frecuencia, c) el impacto de la investigación en el mejoramiento de la educación costarricense debe darse en los primeros niveles de escolaridad, de manera que garantice, una mejor calidad del proceso escolar posteriormente.

- *Observación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje que se da en el aula.*

Se observaron dos maestras, por un período de dos años, con un total de 63 observaciones. Estas se realizaron por equipos de dos investigadoras quienes visitaron las aulas 3 veces por semana. Para estas observaciones, se utilizaron las siguientes técnicas: observación participante, elaboración de anecdotalios, historias de vida, mapas del aula, realización de entrevistas, individuales y colectivas y toma de video cintas.

Paralelamente a la recolección de datos, los investigadores se reunieron periódicamente, al menos una vez cada semana, con el fin de comparar y contrastar los datos, preguntas y temas que emergieran de la investigación. Este proceso se generó con el propósito de validar la información, elaborar preguntas, hipótesis y estrategias necesarias para investigar nuevas interrogantes.

De este análisis, se determinaron a lo largo de dos años de observación patrones del lenguaje de la interacción verbal en el aula, los que se sistematizaron en las siguientes categorías: Lenguaje de la maestra en interacción con los niños, lenguaje de los niños en interacción con la maestra y la interacción de los niños en interacción con otros niños.

Los Cuadros No. 1, No. 2 y No. 3, muestran las tres categorías antes citadas, las subcategorías y su descripción. A partir de las categorías de lenguaje que se observan en dichos cuadros, se realiza el análisis de los estilos de enseñanza-aprendizaje de las dos aulas en estudio.

CUADRO 1

## Lenguaje de la maestra en interacción con los niños

## Categorías

Control: Lenguaje para establecer la disciplina y para referirse a la conducta.	
Subcategorías	Descripción
Orden Amenaza Regaño Estímulo positivo o negativo Normativa social	Como simple llamada de atención Con propuesta de castigo futuro. Reprensión con maltrato de la autoestima. Apreciación sobre la conducta.  Forma de establecer valores conductuales que trascienden el ámbito de la clase.

Guía: Lenguaje para dar indicaciones sobre el funcionamiento de la clase
--

Académico: Lenguaje para desarrollar el contenido programático, ya sea en forma expositiva o interrogativa.		
	Subcategorías	Descripción
Expositivo	Informativo Pro-reflexión Evaluativo	En términos netamente informativos Induce a la reflexión Brinda retroalimentación sobre el trabajo académico de los niños.
Interrogativo	Repetición Complementación Pro-reflexión	Conduce a la reproducción del contenido académico Inicia una expresión para que el niño la complete Induce al niño a la reelaboración del contenido

Personal Social: Lenguaje sobre contenidos de la vida de la maestra o del niño.
---

Interrupciones: Lenguaje sobre otros trámites o asuntos ajenos al desarrollo de la lección.
---

CUADRO 2

## Lenguaje del niño en interacción con la maestra

## Categorías

Demandas de atención: Situaciones en que el niño presenta diferentes solicitudes verbales al maestro.		
Subcategorías		Descripción
Contenido Programático	Información Participación Evaluación	Solicita comentarios, explicaciones, aclaraciones. Solicita tomar parte en el trabajo de la clase Solicita retroalimentación sobre su trabajo
Guías		Solicita orientación sobre procesos o rutinas de la clase.
Quejas		Acusaciones sobre el comportamiento de otros compañeros.

Académico: Lenguaje concerniente al contenido programático en cuanto a exposiciones o respuestas a las preguntas del maestro.		
Subcategorías		Descripción
Exposición	Información Reflexión Retroalimentación	Expone términos netamente reproductivos Comenta el contenido académico de manera que lo elabora. Expone evaluaciones sobre el contenido académico.
Respuestas	Repetición Complementación Reflexión Guías	Reproduce el contenido académico Completa la pregunta del maestro, llena el espacio en blanco. Reelabora sobre el contenido académico Sobre procesos o rutinas de clase.

Respuesta al Control: Reacción verbal con respecto al control del maestro.

Personal Social: Contenidos sobre la vida del niño o del maestro.

Interrupciones: Lenguaje sobre otros trámites o asuntos ajenos al desarrollo de la lección.

CUADRO 3

## Lenguaje del niño en interacción con otros niños

## Categorías

<b>Académico:</b> Lenguaje concierne al contenido programático.	
Subcategorías	Descripción
<b>Intercambio de materiales de trabajo</b>	Para cooperar entre sí con el préstamo de material.
<b>Explicaciones</b>	Para ofrecer aclaraciones o resolver dudas.
<b>Comentarios</b>	Para agregar información complementaria.

<b>Personal - Social:</b> Lenguaje sobre la vida de la maestra o de los niños.	
Subcategorías	Descripción
<b>Intercambio de objetos personales</b>	Para interactuar entre sí en el préstamo de objetos personales.
<b>Asuntos personales o sociales</b>	Para interactuar entre sí sobre asuntos de su vida.

<b>Control:</b> Lenguaje para establecer la disciplina.	
Subcategorías	Descripción
<b>Acusaciones</b>	Informar culpando a otros sobre asuntos relativos a la disciplina.
<b>Mockas</b>	Se fastidian o se ridiculizan entre ellos mismos sobre asuntos de disciplina.

## Estilos de Enseñanza Aprendizaje

Para contestar la pregunta, objeto del presente estudio: "¿Cuáles son los estilos de enseñanza-aprendizaje, a partir del análisis de la interacción verbal en el aula?", se define primero qué se entiende por estilo enseñanza-aprendizaje y los aspectos que se examinaron para su caracterización.

Por estilo de enseñanza-aprendizaje, en este estudio, se entiende la forma en que el maestro entrega la docencia al niño y cómo éste la recibe. En este caso, el estilo se analizará a partir de la interacción verbal que se da en el aula.

Las funciones del habla del maestro, su papel en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como el papel del niño en este proceso conforman los aspectos que se consideran en el análisis del estilo. Además se examinan algunas variables del currículo que complementan su caracterización.

A la luz de las categorías del lenguaje identificadas en el análisis de la interacción verbal en el aula, se define el estilo del maestro como directivo, rígido, centrado en la reproducción del conocimiento y poco pertinente a los intereses del niño.

En relación con un proceso de enseñanza-aprendizaje directivo, se observa que un 64% y 67% del lenguaje de las maestras se emplea para dirigir el proceso. Para ilustrar con un ejemplo se ofrece la siguiente situación: La maestra dirige la aplicación de un examen de Estudios Sociales.

M: "La primera parte del examen dice: [Marque con una X los niños que están vestidos para venir a la escuela].  
"Obsérvenlos bien, quiénes están vestidos para venir a la escuela". "Observen cómo están vestidos esos niños. Pónganle una X.  
No veo la X.  
"Póngale la X a los que están vestidos para ir a la escuela"  
"Ya pusieron la X"

Frecuentemente, el maestro repite instrucciones para dirigir las actividades que los niños realizan en el aula. Parece que el maestro asume que el niño no es capaz de llevar a cabo su trabajo, una vez que éste se presente, si no

se le guía constantemente. Esta forma de concebir al niño como un ser con una iniciativa limitada para desarrollar su propio trabajo, hace que la maestra tome una función directiva del proceso. Esta centralización de la acción en el maestro genera una dependencia en el niño que demanda atención de la maestra en un 31% de sus intervenciones para: pedir guías al maestro (9%), comentarios o explicaciones (5%), solicitud de participación en clase (4%), evaluación de trabajos (3%) otros tipos de trámites relacionados con interrupciones (2%). (Ver cuadro No. 2).

La rigidez del proceso enseñanza-aprendizaje se manifiesta en el siguiente dato: un 54% y 67% de lenguaje total de las maestras tiene como función controlar la interacción de los niños entre sí y de éstos con la maestra. Ejemplo: Mientras la maestra prepara a los niños para hacer un dictado sucede lo siguiente:

M: "Todavía Toño no se ha dado cuenta que vamos a trabajar en el dictado" (Tono de orden)  
M: "Roberto no ha puesto el lápiz en..." (Tono de orden)  
M: "¡Susan!" (Tono de control)  
M: "Tomás, guarde la comidita" (Tono de orden)  
M: "¡Jorge! Ahora no va a escribir nada" (Tono de orden)  
M: "¡Alicia!" (Tono de orden)

En las lecciones, donde hay evidencia de un planeamiento didáctico y del control de la interacción de los niños, muestran una atmósfera rígida de la clase, en donde el niño no debe moverse de sus pupitres, hablar con el compañero, preguntar a la maestra sobre el tema que se desarrolla o hacer un comentario sobre éste, si la maestra no le da el permiso para hacerlo.

Por el contrario, cuando hay un planeamiento débil o se agotan las actividades planeadas para la lección, la función controladora de la maestra pierde sus efectos. Es decir que a pesar del uso del lenguaje control de la maestra, los niños conversan, se ponen de pie y juegan entre ellos. En estas circunstancias, la maestra usa el lenguaje control de regaño y de amenaza (Ver Cuadro No. 1).

**En un evento donde algunos niños copian el problema de la pizarra y otros no, acontece lo siguiente:**

**M:** "Voy a ver quien no está trabajando, voy a ver" (Tono de control)  
 A los niños que no están copiando les dice:  
 "Qué chiquitos más desobedientes, el que está hablando le voy a quitar la hoja, eso se va a sacar" (Tono de regaño)

De esta evidencia se infiere que una organización del contenido bien lograda en el planeamiento didáctico, unido a un control de la interacción de los niños propicia una atmósfera rígida en el aula, en donde la maestra domina la escena y los niños actúan como espectadores.

Si el planteamiento didáctico es débil o existe ausencia de éste, el control de la interacción de los niños por parte de la maestra pierde su efecto. La atmósfera del aula se torna hostil para la maestra quien pierde dominio de la clase.

En estos casos, la maestra recupera su posición de dominio, empleando el regaño y la amenaza.

Los niños, también usan el lenguaje control en un 9% y 12% de sus interacciones para controlar que sus compañeros no hablen o coman en clase, se pongan de pie, o peleen. En la mayoría de los casos, los niños controlan el comportamiento de sus compañeros, acusándolos con la maestra (Quejas, ver cuadro No. 3).

El proceso enseñanza-aprendizaje que controla el maestro, está centrado en el contenido académico, específicamente en la transmisión de información y de posibles conocimientos por adquirir que se explicitan en los programas de estudio o en las listas de contenidos dados por el Ministerio de Educación Pública (M.E.P.).

De los datos de la interacción verbal se nota que un 29% y un 31% de las instancias del lenguaje de las maestras es Académico (Ver cuadro No. 1). De este tipo de lenguaje un 29% y un 22% de las instancias del lenguaje, se emplean en la reproducción del conocimiento (repetición y memorización) y un 3% en su elaboración (análisis, aplicación y síntesis). Los niños, por su parte, utilizan el lenguaje académ-

mico en sus interacciones en un 22% y 26% para aclarar datos sobre el trabajo asignado o para verificar si su trabajo está correcto.

De esta información se destaca lo siguiente: En primer lugar, los porcentajes de instancias del lenguaje de la maestra utilizado en la transmisión de la información (29% y 31%) es menor que el lenguaje de la maestra, empleado en el control de la clase (54% y 67%).

Tradicionalmente, las fuentes del currículo han sido, el individuo, la sociedad y el contenido (Tyler, 1973). Sin embargo, en la investigación que nos ocupa, se demuestra que el control de la clase se convierte en el aspecto más importante del currículo y que las otras fuentes se delegan a un segundo o tercer plano.

El hecho de que el lenguaje referido a asuntos personales y sociales del maestro y de los niños, alcance un 1% del total de las instancias de la maestra durante la gestión educativa demuestra que las interacciones del proceso enseñanza-aprendizaje tienen un fuerte énfasis en el contenido programático (sobre la información de las listas de contenidos y de los libros de textos). Es importante destacar que la copia del material escrito, particularmente el libro de texto se ocupa aproximadamente en un 80% del tiempo lectivo. En varias ocasiones la copia la da la maestra a los niños como un trabajo agregado. Es decir un trabajo que mantenga al niño ocupado. En la mayoría de los casos, éste no ha sido planificado.

En este sentido, es preocupante conocer que maestros y estudiantes quienes comparten el ambiente del aula, por muchas horas durante casi un año, no enriquezcan la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje con sus experiencias cotidianas. De tal forma, que se dé una acción educativa más adecuada a los intereses de los niños y en las condiciones naturales y espontáneas en que la interacción social se da, en donde se entremezclan aspectos culturales y psico-sociales del individuo.

Los niños en su interacción en el aula, utilizan el lenguaje para asuntos personales y sociales en un 43% y en un 26% (ver cuadro No. 3). Quizás esta interacción aumentaría y se convertiría en parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje si el maestro no la concibe como una interferencia en el aula.

En los estilos de enseñanza-aprendizaje el tratamiento que las maestras dan a los elemen-

tos del currículo juega un papel importante en su definición. Por esto se ofrece el análisis de algunos de ellos.

### Elementos del currículo empleados por las maestras del estudio

Algunos elementos del currículo considerados en este estudio son: los procedimientos metodológicos, los recursos didácticos y los procesos de evaluación utilizados por las maestras en sus aulas.

Las técnicas metodológicas que las maestras emplean con mayor frecuencia en el aula son: la repetición del contenido, la pregunta y respuesta a nivel de memorización y algunas veces de comprensión y las prácticas escritas sobre temas desarrollados en clase. Otras técnicas empleadas con menor frecuencia son el comentario y la discusión de temas en pequeños grupos o círculos.

Las técnicas de repetición del contenido, se practican con mayor frecuencia en forma de pregunta y respuesta y de oraciones declarativas incompletas, las cuales los niños completan con información específica, memorizada por ellos. Ambas técnicas, las aplican las maestras en forma grupal y en coro de manera oral e individualmente.

#### Ejemplo:

Revisión de un ejercicio sobre las letras del abecedario, que se encuentra escrito en la pizarra.

M: "Muy bien, ¿Cuál es el nombre de esta letra?"

Coro: "eme"

M: "Vamos a leerlas todas". Los niños repiten las letras en coro.

M: "Si hay letras mayúsculas hay que \_\_\_\_\_"

Coro: "respetarlas"

M: "Pero, revisando las tareas me encuentro letras que las pusieron sin"

Coro: "mayúsculas"

En las preguntas y respuestas que plantean las maestras a los niños, se observa que un 29% y un 31% del lenguaje es académico y que de este lenguaje un 20% tiene como propósito

repetir el conocimiento y un 3% de reflexionar o crear a partir del conocimiento.

Los recursos didácticos que las maestras utilizan en la ejecución de las técnicas antes señaladas son: libros de texto, cuadernos de apuntes, pizarra, tiza y borrador; y con poca frecuencia carteles, fichas, franelógrafo, paletas, semillas, frutas, plantas.

De los recursos didácticos empleados por las maestras, el libro se utiliza aproximadamente un 80% en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este hecho reduce la interacción del niño con la maestra o con sus compañeros. El libro de texto se convierte en el instrumento con el cual el niño establece mayor interacción en el aula.

La evaluación, según se observó en las aulas en estudio, se transforma en un proceso que tiene como finalidad medir los conocimientos del listado de contenidos del currículo oficial. Esta evaluación, al igual que el desarrollo de contenidos hace énfasis en el dominio cognoscitivo más que en lo actitudinal, psico-motor y social.

### Conclusiones

Del análisis de las características del estilo enseñanza-aprendizaje, a partir de las categorías del lenguaje de la interacción verbal y de la descripción de algunos elementos curriculares que utilizan las dos muestras del estudio se concluye que:

- La función de las maestras en el aula tiene con mucha frecuencia a centralizar y controlar el proceso enseñanza-aprendizaje. Hay carencia de una interacción entre maestros y niños y de estos entre sí, basada en la interiorización de reglas y normas de respeto mutuo, de colaboración y de confianza.
- El proceso enseñanza-aprendizaje tiene como eje la transmisión de conocimientos estructurados en un documento, a nivel de memorización y algunas veces de comprensión del conocimiento.
- Las maestras dedican la mayor parte de su tiempo en la clase a desarrollar los temas que las autoridades educativas señalan en los temarios por asignaturas, que se envían a los diferentes centros del país.

- La interacción de las maestras con los niños, se realiza con base en el desarrollo de los aspectos cognoscitivos de los temas por desarrollar en clase. A los aspectos actitudinales, psico-motores y sociales del niño se les presta muy poca atención por parte de las maestras.
- La función de los niños es, generalmente, pasiva. Ellos se limitan a recibir y repetir conocimientos. Son niños dependientes de la maestra en relación con las tareas que se les asigna en clase y con otros trámites que se realizan dentro del aula.
- La creatividad y la reflexión de los niños están limitadas por las pocas oportunidades que ellos tienen de participar activamente en la clase. Las interacciones entre los niños son pocas y en la mayoría de los casos las maestras las toman como interferencia al proceso enseñanza-aprendizaje.

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, 1984.

Cazden, Courtney B. "Classroom Discourses". To appear in M.C. Wiltrock, ed., *Handbook on Teaching*, 3rd Ed. New MacMillian, 1984.

Chadwick, C.B. Enfoques Curriculares: El Académico. *Revista Educación* No. 91, octubre, 1981.

Encuesta Nacional de Hogares, Empleo y Desempleo, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Dirección General de Planificación del Trabajo y del Empleo. San José, Costa Rica, 1985.

Hymes Dell. *Models of the Interaction of Language and Social Life*.

King, Nancy R. "Recontextualizing the Curriculum". *Theory into Practice*. Volume XXV, Number 1.

Zaret, Esther. "The Uncertainty Principle in Curriculum. Planning". *Theory into Practice*. Volume XXV, Number 1.

## Bibliografía

Benavides, Yamileth. "Estilos Curriculares". Tesis para optar por el grado de