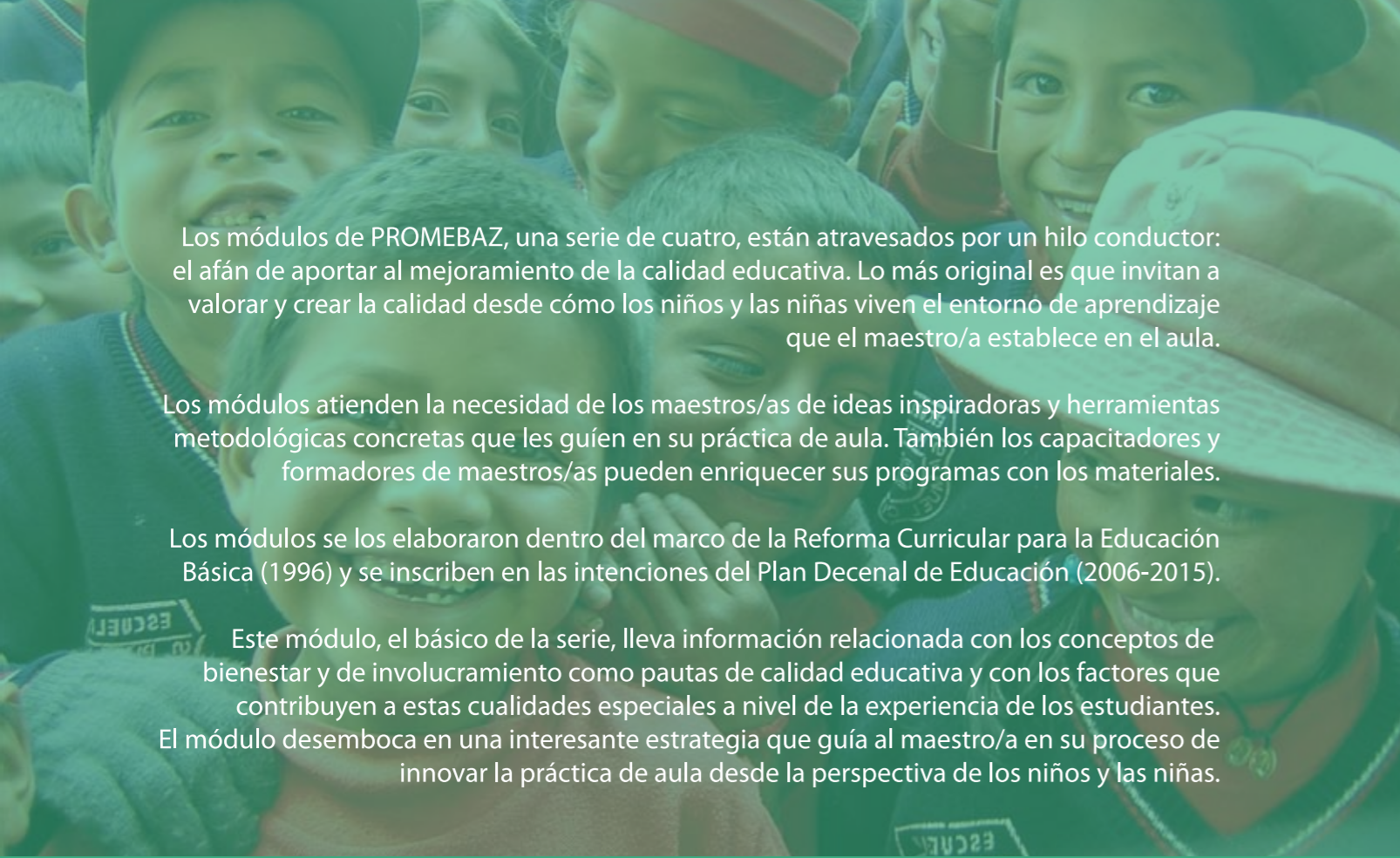




Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas

Módulo 1 Con nuevos lentes



Los módulos de PROMEBAZ, una serie de cuatro, están atravesados por un hilo conductor: el afán de aportar al mejoramiento de la calidad educativa. Lo más original es que invitan a valorar y crear la calidad desde cómo los niños y las niñas viven el entorno de aprendizaje que el maestro/a establece en el aula.

Los módulos atienden la necesidad de los maestros/as de ideas inspiradoras y herramientas metodológicas concretas que les guíen en su práctica de aula. También los capacitadores y formadores de maestros/as pueden enriquecer sus programas con los materiales.

Los módulos se los elaboraron dentro del marco de la Reforma Curricular para la Educación Básica (1996) y se inscriben en las intenciones del Plan Decenal de Educación (2006-2015).

Este módulo, el básico de la serie, lleva información relacionada con los conceptos de bienestar y de involucramiento como pautas de calidad educativa y con los factores que contribuyen a estas cualidades especiales a nivel de la experiencia de los estudiantes. El módulo desemboca en una interesante estrategia que guía al maestro/a en su proceso de innovar la práctica de aula desde la perspectiva de los niños y las niñas.



CON EL AUSPICIO DE:



Módulo 1
Con nuevos lentes
Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas

Módulo 2
El aula: un lugar de encuentro
Crear un ambiente favorable para el aprendizaje

Módulo 3
Un aula donde quepan todos
Adaptar el currículo a las posibilidades de los niños y las niñas

Módulo 4
Un aula abierta a la vida
Acercar el currículo a la realidad de los estudiantes

PROMEBAZ

Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay

Con nuevos lentes

MANEJO CURRICULAR
DESDE LA MIRADA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS



Con nuevos lentes

Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas

Cuenca, mayo 2007

PROMEBAZ-

Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay

Equipo técnico

Jessica Castillo Núñez

Mónika Cordero

Judith Y. Quizpi V.

Gonzalo Reyes Pesántez

Walter Tapia Sarmiento

Bart Van der Bijl

Peter Van Sanden

Logística

Doris M. Pañi Riera

Diagramación e imprenta

AH/editorial

aheditorial@andinanet.net

Ilustración

Guido Chávez

Coordinación editorial

Karl Pfeffer

PROMEBAZ es desarrollado a través de una alianza interinstitucional entre el Ministerio de Educación (ME), el Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia de Cuenca (ISPED-CUENCA), la Universidad de Cuenca (U-Cuenca) y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB). Entre estas 4 instituciones se firmó un Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional.

En representación del ME participa la Dirección Provincial de Educación del Azuay (DPE-Azuay). Del ME están involucradas la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) y la Dirección Nacional de Educación Básica. En representación de la Universidad de Cuenca participa la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

© PROMEBAZ 2007

ISBN 9789078083108

www.promebaz.org

Cuenca, Ecuador

La reproducción de este módulo está permitida para uso no comercial, respetando el formato original y citando la fuente (PROMEBAZ, 2007). La reproducción para distribución masiva o inclusión del material en productos a la venta están prohibidas sin la autorización escrita de los titulares de 'derechos de autor'.

Personas e instancias que han colaborado con la realización de este módulo

Autoridades institucionales:

Instituto Pedagógico Ricardo Márquez Tapia Cuenca

- Enrique Tola (Rector)
- Víctor Rodas (Vicerrector)

Dirección Provincial de Educación-Azuay

- Silvia Villa (Directora)
- Víctor Matute (Ex Director)
- Lesli Nicolalde C. (Ex Directora)
- Romeo Veintimilla (Ex Director)

Universidad de Cuenca

- Jaime Astudillo (Rector)
- Fabián Carrasco (Vicerrector)
- María Eugenia Maldonado (Decana de la FFLCE)
- Francisco Olmedo (Ex Decano de la FFLCE)

Ministerio de Educación

- Raúl Vallejo (Ministro de Educación)
- Gloria Vidal (Subsecretaria de Educación)
- María Teresa Fuentes (Directora Educación Básica)
- Leonardo Izurieta (Director DINAMEP)
- Rafael Albuja (Ex Director Educación Básica)
- Niza Domínguez (Ex Directora Educación Básica)
- Alfonso Aguirre (Ex Director DINAMEP)
- Matilde Lalama Hidalgo (Ex Directora DINAMEP)

Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica

- Willy Blockx (Director General)
- Wouter Van Damme (Director Adjunto de programación)
- Piet De Vuyst (Representante Ecuador)
- Ludo Heylen (Asesor de cooperación)

UNESCO (Auspicio)

- F. Eduardo Matoko
- Franklin Ramírez (Especialista educación)
- Carlos Ruano (Especialista educación)

Investigación y capacitación:

Maestros de las escuelas

Validación:

Maestros

PERSONAS E INSTANCIAS QUE HAN COLABORADO EN LA REALIZACIÓN DE ESTE MÓDULO

INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN

MAESTROS/AS DE LAS ESCUELAS PILOTO

Escuela "Abelardo Tamariz":

- María Elena Coellar
- Graciela Noriega
- Guadalupe Ordóñez
- Mariana Yunga

Unidad Educativa

"Ignacio Malo Tamariz"

- Manuel Cruz
- Gonzalo León
- Teresa Sánchez
- Carmen Villa

Escuela "San Alfonso"

- Rosa Campoverde
- Agustín Moncayo
- Alegría Prado

Escuela "Samuel F. Cisneros"

- Silvia Cabrera
- Jhon Vélez

Escuela "Juan Aguilar"

- Catalina Déleg
- Cecilia Feicán

Escuela "General Dávalos"

- Susana Sacaquirín

Escuela "Ángel B. Barreto T"

- Carlos León

VALIDACIÓN

MAESTROS/AS DE LAS ESCUELAS DE OÑA

Unidad Educativa

"C.E.C.I.B. Nuevo Susudel"

- Pedro Alberto Ashqui Morocho
- Iván Patricio Asqui Yambay
- Tarquino Cornelio Déleg Ñaguazo
- Fanny Cecilia Guamán Paucar
- Zoila Esther Macas Morocho
- José Cristóbal Paca Agitimbay
- Mery Patricia Uzho Cabrera
- Zoila Paguay Alulema
- Luz Guadalupe Zhingre Morocho

Escuela "Carlos García Séller"

- Laura N. Reinoso Duchi

Escuela "Carlos Rivera Ullauri"

- María Cecilia Aguilar Aguilar
- Tania Alexandra Arias Morocho

Escuela "José Serrano"

- Luz María Cabrera
- Silvia Flores Farfán
- Doris Piedad Orellana Serrano

Escuela "Luis Maldonado T."

- Gladys del Rocío Fernández Pesántez

Escuela "Rafael Moscoso"

- Benigna Luz Ordóñez Pineda
- Cecilia Isabel Paladines Serpa
- Berta Marlene Silva Medina
- Marcelo Patricio Yamasque Padilla

Escuela "Esther Ullauri"

- Anita Victoria Jácome Borja
- María de los Ángeles Montaña Montaña
- Miriam Carlota Calle Orellana
- María Benedicta Padilla Utreras

MIEMBROS DE LOS EQUIPOS DE ANCLAJE

ISPED-Cuenca

ISPED-RMT: Martha Guerrero; Teodoro Peralta; Mariana Real; Esperanza Tola.
MEC-DINAMEP: Mercedes Mendoza.

DPE-Azuay

DPE-A: Hugo Ávila; Rocío Buestán; Matilde Castro; Sonia Nieto

MEC-Educación Básica: María Augusta Sanabria.

U-Cuenca

FFLCE: Humberto Chacón; Elena Jerves; María Eugenia Maldonado; María Dolores Palacios.

Índice

Introducción	7
Presentación general	9
Introducción a este módulo	15
1. Por una educación centrada en el proceso de aprendizaje: el enfoque experiencial de calidad	19
Introducción y objetivos	21
1.1. ¿Qué es la calidad educativa para usted?	22
1.2. La calidad implica muchos aspectos	24
1.2.1. Una diversidad de criterios	24
1.2.2. Tres lentes para mirar la calidad educativa	25
1.3. La intervención docente	26
1.3.1. El actuar del maestro/a y el ambiente de aprendizaje	26
1.3.2. Las limitaciones de la intervención docente como criterio de calidad	27
1.4. El efecto	29
1.4.1. Los resultados de aprendizaje	29
1.4.2. Las limitaciones del efecto como criterio de calidad	30
1.5. El proceso	31
1.5.1. La experiencia de los niños/as	31
1.5.2. Las fortalezas del proceso como criterio de calidad	32
1.6. Los principios de calidad que propone la Reforma Curricular	33
1.7. La reforma: un proceso inconcluso	36
2. El bienestar y el involucramiento: pautas de calidad educativa	37
Introducción y objetivos	39
2.1. El bienestar	41
2.1.1. ¿Cómo se encuentran los niños/as de su grupo?	41
2.1.2. El bienestar es...	42
2.1.3. Una pequeña prueba	49
2.1.4. ¿Cómo conocer el bienestar de los niños/as?	52
2.1.5. Un instrumento para la observación y el registro	55
2.1.6. Orientaciones para la observación	56
2.2. El involucramiento	58
2.2.1. Usted puede experimentar lo que es involucramiento	59
2.2.2. El involucramiento es...	60
2.2.3. Una pequeña prueba	67
2.2.4. Y ahora, ¡a observar!	70
2.2.5. Un instrumento para la observación y el registro	73
2.2.6. Orientaciones para la observación	74
2.3. El bienestar y el involucramiento: una pareja inseparable e indispensable	78
2.3.1. Diferentes pero unidos	78
2.3.2. El bienestar: condición de aprendizaje	79
2.3.3. El involucramiento: expresión de aprendizaje	81
2.3.4. El niño/a: centro de atención	82

3. Los factores que contribuyen al bienestar y al involucramiento	85
Introducción y objetivos	87
3.1. La pregunta clave: ¿A qué se debe?	88
3.1.1. La clase de Heriberto	89
3.1.2. ¿Cómo era el involucramiento de los estudiantes?	93
3.1.3. ¿A qué se debe el nivel de involucramiento?	94
3.2. Cinco factores que contribuyen al involucramiento	95
3.2.1. Clima y relaciones en el aula	97
3.2.2. Adaptación al nivel de los estudiantes	102
3.2.3. Cercanía a la realidad de los estudiantes	105
3.2.4. Actividad constructiva y lúdica	109
3.2.5. Iniciativa de los estudiantes	114
3.3. Avanzar poco a poco hacia otras características de aprendizaje	118
4. Una estrategia para innovar: investigación en acción	119
Introducción y objetivos	121
4.1. El camino de la innovación educativa	123
4.1.1. Entre la práctica actual y la transformación	123
4.1.2. ¿Hacia dónde queremos ir?	124
4.2. Tres preguntas que ayudan a atravesar el camino	125
4.2.1. La clase de Natalia	125
4.2.2. Primera pregunta: ¿Qué pasa?	128
4.2.3. Segunda pregunta: ¿A qué se debe?	129
4.2.4. Tercera pregunta: ¿Qué puedo hacer?	131
4.3. Investigar la propia práctica de aula	132
4.3.1. La necesidad de investigar	132
4.3.2. Investigar en acción	132
4.3.3. La lógica de acción – reflexión - acción	133
4.3.4. La observación es la base para la reflexión	134
4.3.5. Esquema del camino de innovación	135
4.4. Un instrumento que guía la innovación	136
4.4.1. La estructura y el propósito del instrumento	136
4.4.2. ¿Cómo llenar el instrumento?	137
Epílogo	141
Bibliografía	146
Anexos	149

Introducción



Presentación general

En sus manos tiene un texto que fue escrito para usted y para sus compañeros de las escuelas del país. Es el primero de una serie de 4 módulos de capacitación sobre el manejo del currículo en el aula. Con este material pretendemos ayudarle en la aplicación de la Reforma Curricular para la Educación Básica, en su labor diaria con los estudiantes.

Este módulo lo consideramos como el *básico*, porque contiene el marco conceptual que nos ha servido en el trabajo de capacitación e investigación sobre manejo curricular. No significa, sin embargo, que el módulo sea 'pura teoría'; a más de algunos conceptos y reflexiones también ofrece instrumentos que le sirven para su trabajo concreto con los niños y las niñas.

Los demás módulos de la serie toman como base lo expuesto en este documento, y elaboran metodologías para crear un clima agradable y buenas relaciones en el aula (módulo 2), para adaptar las actividades de clase a las posibilidades y los intereses de los niños/as (módulo 3), y para acercar estas actividades a la realidad de los niños/as (módulo 4). En la medida que usted estudie el módulo básico, estará mejor preparado para aprovechar las sugerencias metodológicas en los otros módulos.



Nuestro marco: la Reforma Curricular para la Educación Básica

Hay un amplio consenso sobre la idea básica de que la educación tiene un enorme potencial en el desarrollo de las personas y de la sociedad. Es muy común leer o escuchar que la educación es una condición imprescindible para el avance económico y social del país y para fomentar la calidad de vida de la población.

Estas ideas están en los orígenes de la Reforma Educativa como un compromiso del Ecuador ante el proyecto principal de Educación de América Latina y El Caribe. Dentro de aquella, desde 1996, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha la Reforma Curricular para la Educación Básica. Esta Reforma, llamada del currículo consensuado, es un acuerdo nacional por mejorar la calidad de la educación.

Los módulos de PROMEBAZ se inscriben en esta intención. Manejamos el marco de la Reforma como un importante referente al que vinculamos las innovaciones curriculares que proponemos.

Grandes desafíos en un mundo cambiante

La Reforma Curricular ha surgido en un momento histórico crucial. Un momento de profundos cambios a nivel mundial. Y Ecuador no se encuentra aislado de estos cambios. El proceso de globalización económica y cultural afecta a toda la población, hasta en los lugares más remotos. Ha crecido la desigualdad en la distribución de la riqueza, sobre todo en las últimas décadas del neoliberalismo en América Latina. Grandes masas son excluidas de la participación social y de una vida digna.

Somos testigos de una revolución tecnológica e informática sin precedentes, que nos afecta profundamente en la vida de todos los días, en nuestras relaciones sociales y costumbres. Pensemos, por ejemplo, en la influencia de la televisión y el internet, los nuevos productos en el mercado, los cambios en los patrones de consumo. Las distancias se acortan; nos enteramos al instante de lo que ocurre al otro lado del planeta y nos movemos más fácilmente hacia países lejanos. Y por más información que circule, crecen las incertidumbres...

La realidad cambiante en el mundo y en el Ecuador golpea en la puerta de la escuela (Cussiánovich, 2004). Se presentan nuevos desafíos. La educación de hoy tiene que formar a ciudadanos críticos con nuevas destrezas. Ya no tiene sentido educar para memorizar y repetir conocimientos. Los estudiantes necesitan desarrollar una capacidad de aprender en forma autónoma, de investigar, de seleccionar información con criterio, de participar en su comunidad, de convivir y respetar lo diferente, de defender sus derechos, de organizarse... Necesitan desarrollar una fuerte identidad cultural y nacional, pero a la vez saber actuar como ciudadanos del mundo global.

El gran reto es lograr una escuela que ofrezca una educación relevante y atractiva de acuerdo a las necesidades económicas y culturales de amplios sectores de la población. Una escuela donde los estudiantes puedan aprender en forma activa, creativa y constructiva, desde su propio contexto y cultura. Donde, además, se tome en cuenta y aproveche la diversidad de capacidades, ritmos, intereses... Y esta escuela no puede excluir a ningún niño, a ninguna niña del país.



En la medida que logremos desarrollar una educación en este sentido, vamos aportando a la construcción de una sociedad más participativa y más justa. O como lo plantea un documento del mismo Ministerio de Educación: "Una educación de calidad contribuirá a acelerar el cambio social, promoviendo mejores condiciones de vida del colectivo" (MEC, Fundamentos 1996, p. 7).

Mejorar la calidad educativa



Lo que usted va a leer en éste y los demás módulos está atravesado por un hilo conductor: el afán de aportar al mejoramiento de la calidad educativa. Más específicamente pretendemos apoyarle en el manejo del currículo vigente de acuerdo a ciertos estándares de calidad.

Durante las últimas dos décadas se ha hablado y escrito mucho sobre 'calidad educativa'. El Ministerio de Educación, organismos internacionales, organismos no gubernamentales, todos

buscan mejorar la calidad de la educación. Parece que calidad educativa es un término de moda. Incluso algunos centros privados venden su oferta educativa con referencia a la 'calidad total' o al 'certificado de calidad' que han conseguido, términos sacados del mundo empresarial. Resulta que el término no tiene un significado único. Como existen muchas concepciones de educación, también hay muchas ideas diferentes de lo que es 'buena educación'.

Para nosotros, la calidad educativa se va construyendo en el aula. No sólo tiene que ver con lo que el maestro/a hace y cómo lo hace, sino también con el cómo los niños/as viven el ambiente de aprendizaje. Lo más esencial de nuestra manera de definir la calidad es que tomamos la perspectiva de los niños/as y más específicamente: nos orientamos en sus experiencias al encontrarse en el ambiente de aprendizaje que el maestro/a crea con el manejo curricular. Proponemos entonces un viraje desde una concepción de educación centrada en el maestro/a y la enseñanza hacia una educación centrada en el niño/a y su proceso de aprendizaje. Así aportamos a la concreción del principio fundamental que menciona la Reforma: "El niño/a es centro de atención del proceso educativo".

Con esto ya nos adelantamos al principio más fundamental de nuestra concepción de calidad, pero no es éste el lugar para elaborarla. Más bien en todas las páginas del módulo vamos explorando lo que entendemos por calidad educativa.

Enfoque central: el aula

Enfocamos sobre todo el manejo curricular en el aula, siempre considerando el contexto más amplio de la escuela, de la familia y de la comunidad y en relación con el currículo nacional.

Lo que pasa en el aula entre usted y sus niños/as y entre ellos, está íntimamente relacionado con lo que pasa fuera del aula. Usted y su grupo de niños/as forman parte de una escuela en que se encuentran otros maestros/as y otros niños/as con quienes mantienen relaciones sociales. Usted y los niños/as viven en una familia y pertenecen a una comunidad. Las vivencias que tienen en estos contextos no las dejan al entrar en el aula. Las llevan con ustedes y así influyen de una u otra manera en las actividades de clase. También está el currículo nacional que incide en estas actividades de aula.

Además, cuando utilizamos el término de aula, no se trata únicamente del salón de clase; nos referimos a cualquier espacio físico y social donde usted y sus estudiantes pueden realizar actividades educativas. Si bien gran parte de esas actividades se llevan a cabo 'entre cuatro paredes', en principio pueden ampliarse hacia otros espacios dentro y fuera de la escuela.

Fuente

Elaboramos estos módulos dentro del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia de Azuay (PROMEBAZ, 2003-2007). El proyecto pretende aportar al mejoramiento cualitativo de la Educación Básica en esta provincia del Ecuador, dando una respuesta práctica a los problemas, que los maestros y las maestras encuentran en su trabajo cotidiano del aula.

Los módulos no fueron escritos desde el escritorio. Son el producto de un trabajo de capacitación e investigación de las prácticas pedagógicas de aula, durante los años 2004 y 2005, con aproximadamente veinte maestros y maestras que laboran en escuelas completas urbanas, completas semiurbanas, rurales, pluridocentes y rurales unidocentes del cantón Cuenca y Nabón.

Fue un proceso sumamente interesante, en el que tanto los maestros/as como nosotros aprendimos mucho sobre prácticas en el aula y posibilidades para mejorarlas. El proceso permitió recoger sus experiencias, preocupaciones y logros para buscar soluciones contextualizadas a los problemas planteados. Es así que los módulos contienen materiales de apoyo, ilustrados con ejemplos prácticos y vivencias concretas de sus co-

legas, que durante todo este período tomaron iniciativas para mejorar, paso a paso, su manera de manejar el currículo establecido en la Reforma Curricular para la Educación Básica.

Agradecimiento

Agradecemos a todos los maestros y maestras de las escuelas piloto que han participado en el proceso de capacitación e investigación. Su rol activo en los talleres y encuentros, su disposición a soportar nuestros ojos críticos durante las visitas en el aula, sus comentarios, reflexiones y preguntas en las sesiones de acompañamiento han sido fundamentales en el proyecto. Realmente sin la participación entusiasta de los maestros/as no hubiéramos podido producir los módulos.

Por otra parte también debemos mucho a los esfuerzos de los que aportaron a la validación de los módulos, especialmente: los maestros y maestras de Oña, quienes se capacitaron utilizando los módulos, y a los miembros de los 'Equipos de Anclaje' que se conformaron en la U-Cuenca, en el ISPED-Cuenca y la DPE-Azuay.

Damos gracias a las autoridades de las instancias provinciales, nacionales e internacionales que participan en PROMEBAZ, pues apoyaron, acertadamente, en la organización del Proyecto. En especial mencionamos a los miembros del Comité Consultivo que, en un proceso de corresponsabilidad inter-institucional, se han encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de PROMEBAZ. Por las funciones que desempeñan, pueden incidir decisivamente en la sostenibilidad de los resultados obtenidos. Muy valiosos e indispensables fueron los aportes de nuestro asesor de cooperación.

Introducción a este módulo

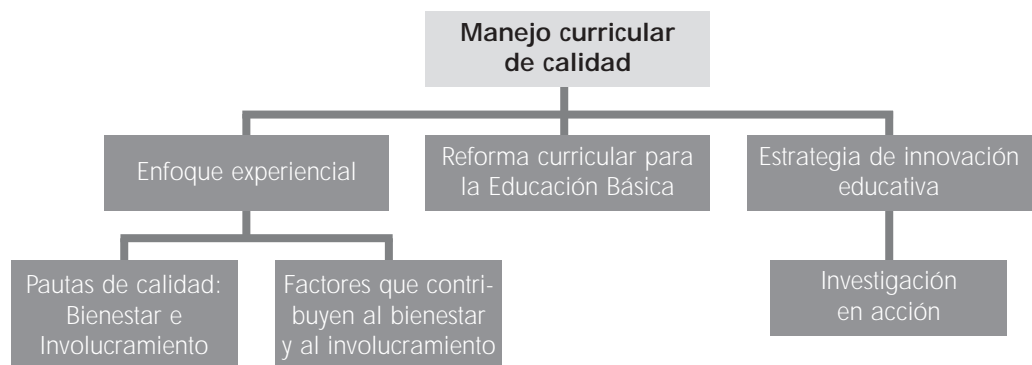
Objetivos generales

Esperamos – y aspiramos – que usted, al estudiar este módulo básico, precise sus propias ideas de calidad educativa y de lo que significa para el manejo curricular en el aula. Para lograrlo, le proponemos algunos conceptos e instrumentos metodológicos que le pueden ayudar a innovar su práctica con los estudiantes.

Con este módulo pretendemos lograr tres objetivos generales:

- aclarar lo que podría ser el manejo curricular con calidad;
- promover la observación y la reflexión crítica acerca de su práctica en el aula;
- crear una base para la experimentación con nuevas formas de manejo curricular;

Estructura del módulo



En el *capítulo 1* elaboramos nuestra concepción de calidad educativa. Proponemos ver la educación desde la perspectiva de los niños/as y su proceso de aprendizaje. Para ello, nos inspiramos en el enfoque experiencial de calidad que nos sirve de base para poner en práctica los principios de calidad que la Reforma Curricular propone en sus lineamientos básicos. Revisamos brevemente algunos de estos lineamientos que por medio de este módulo queremos ayudarle realizar.

El *capítulo 2* elabora los conceptos centrales de dicho enfoque. Exploramos el bienestar y el involucramiento de los niños/as como pautas de la calidad educativa. Ofrecemos los instrumentos necesarios para su observación en el aula.

El *capítulo 3* presenta los factores que contribuyen al bienestar y el involucramiento de los estudiantes y que pueden utilizarse como pautas para mejorar la práctica de aula. Aclaremos cómo estos factores también fomentan ciertos tipos de aprendizaje, de acuerdo a las características del aprendizaje según el socio-constructivismo y las que también la Reforma Curricular busca provocar en los niños/as.

En el *capítulo 4* creamos el fundamento para la innovación educativa en su práctica diaria de aula. Proponemos un camino sencillo que le puede guiar en su proceso de innovación, desde su práctica actual hacia una nueva práctica. Con este fin, los conceptos de bienestar e involucramiento y los factores que fomentan estas cualidades en los niños/as, le servirán de referencia.

El uso del módulo

Cuando escribimos este módulo, nos orientamos a los maestros y las maestras que laboran en las escuelas fiscales del país. Puede ser que usted trabaje en una escuela urbana o una rural; en una escuela completa, pluridocente o unidocente. Lo importante es que tenga una formación inicial como maestro/a y que tenga la posibilidad de observar y experimentar en una práctica de Educación Básica.

Nos parece que el material también podría ser útil para estudiantes en formación. Para ello, sin embargo, el texto necesitaría modificarse en varios puntos, con el fin de lograr que sea más adecuado a las condiciones específicas de los estudiantes.

Hay varias formas para utilizar el módulo. Le puede servir como texto de lectura o estudio independiente. Pero también puede ser un material en el marco de un curso de capacitación docente. De todas formas, si usted

quiere aprovechar al máximo su potencial para hacer innovaciones en el aula, le recomendamos leerlo en combinación con los otros módulos de la serie PROMEBAZ.

Recursos didácticos

El módulo es un material de trabajo. No tiene verdades para ser asimiladas sin cuestionamientos; tiene pensamientos y propuestas que necesitan confrontarse y que son susceptibles a la crítica de usted.

De acuerdo a su carácter didáctico, el material contiene algunos recursos especiales. En muchos lugares hemos formulado preguntas. El papel de las preguntas es promover un diálogo con el lector, estimular a que exprese sus conocimientos o su opinión, que reflexione o discuta con otras personas. También encontrará tareas que pretenden relacionar los contenidos del texto con su práctica docente. Implican actividades tales como analizar situaciones, reflexionar sobre su práctica, observar sus estudiantes y aplicar nuevas ideas.



Un recurso especial en este módulo es el texto paralelo (Gutiérrez y Prieto, 1991; Gutiérrez, 1995). En este texto puede expresar los aprendizajes que va desarrollando durante el estudio del material. Usted lo escribe en base a los contenidos del módulo y sus propios aportes, su experiencia o su vida personal. Entonces, en el texto paralelo usted no repite lo que dice el módulo sino que va más allá; usted amplía su aprendizaje desde su realidad.

El texto paralelo se va escribiendo poco a poco, a medida que avanza el estudio. Para ello usted puede usar (una selección de) las preguntas y sugerencias que se encuentran en cada capítulo. Y podría enriquecer su texto paralelo con experiencias cotidianas, pensamientos, esquemas, experimentos, sueños, aportes de otros textos, resultados de discusiones...

El texto paralelo le ayuda a meterse en la temática y a relacionar ésta con sus propias necesidades e intereses. Así le permite aprovechar al máximo el módulo y convertirse en un interlocutor activo. Además, puede ser un buen pretexto para compartir ideas o experiencias con sus colegas en la escuela.

Le invitamos, entonces, a producir su propio texto paralelo. Usted está libre en elegir la forma que más le guste. Lo importante es que le sirva para profundizar sus conocimientos y capacidades de trabajo en el aula.

¡Mucho éxito en su estudio y en su trabajo!

En esta introducción hemos presentado, entre otros aspectos, los objetivos del módulo. Son nuestros objetivos, y creemos que están de acuerdo a las necesidades de capacitación de muchos maestros y maestras del país.

Pero seguramente usted también tiene sus propios objetivos o expectativas. Vale la pena incorporarlos aquí. Escriba en su texto paralelo lo que espera lograr con el estudio de este módulo. Trate de concretar lo que quiere conocer o comprender, las capacidades que quiere desarrollar y comparta con sus compañeros.



CAPÍTULO

1

Por una educación
centrada en el proceso
de aprendizaje:
el enfoque
experiencial de calidad



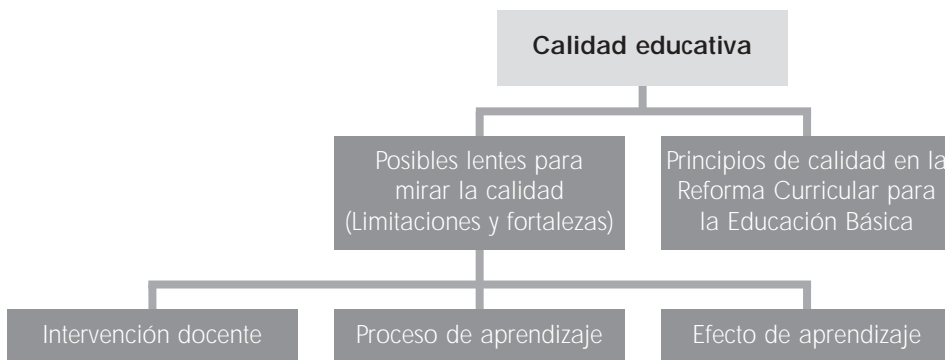
Introducción y objetivos

Los módulos abordan la problemática de la calidad de educación y sobre todo del buen manejo curricular. En este capítulo le proponemos aclarar algunas preguntas alrededor de esta temática: ¿Qué es la educación de calidad? ¿Qué es el buen manejo curricular? ¿Cuándo podemos concluir que todo va bien en el aula, en nuestro trabajo, con el grupo de niños/as? ¿Cuándo podemos decir que les ofrecemos a ellos lo que necesitan para su aprendizaje, para el desarrollo de las destrezas¹ deseadas por la Reforma Curricular de la Educación Básica? Son preguntas por los indicadores de calidad: ¿En qué nos vamos a orientar al evaluar la calidad?

La educación es su ocupación diaria como maestro/a. Seguro que desde su práctica de aula usted tiene una respuesta a estas preguntas. Tal vez no es tan fácil describir lo que entiende por calidad, pero si no es explícitamente, por lo menos implícitamente usted maneja ciertas normas, ciertos criterios.

En este capítulo construimos paso a paso un marco con que usted puede relacionar sus criterios. Vamos a discutir las ventajas y limitaciones de algunos tipos de criterios y sobre esta base propondremos el enfoque que nosotros manejamos en estos módulos. Sobre todo, lo que queremos es ver un poco más claro en la complejidad del concepto de calidad. Servirá de base para poner en práctica los principios de calidad que la Reforma Curricular propone en sus lineamientos básicos. Revisamos brevemente algunos de estos lineamientos, que por medio de este módulo, queremos ayudarle en su aplicación.

¹ Se trata de: 'Un saber' o un 'saber hacer', como 'la capacidad o competencia de la persona para aplicar o utilizar un conocimiento de manera autónoma, cuando la situación lo requiere'. (Ministerio de Educación, s.f., Serie Apoyo a la capacitación, No. 3, pág. 2).



A través de este capítulo, usted puede:

- Explicitar sus propios criterios de calidad educativa.
- Definir el marco experiencial de calidad que constituye la base fundamental del buen manejo curricular, que analizamos en estos módulos.
- Relacionar con este marco experiencial sus propios criterios de calidad.
- Explicar las ventajas de tomar el 'proceso' o sea la experiencia de los niños/as, como indicador de calidad, más específicamente su bienestar y su involucramiento.
- Relacionar el bienestar y el involucramiento con los criterios de calidad a nivel de la 'intervención docente' y del 'efecto'.
- * Estudiar este módulo en la perspectiva de la aplicación de los lineamientos básicos de la Reforma Curricular para la Educación Básica.

1.1. ¿Qué es la calidad educativa para usted?

Al explorar lo que podríamos entender por calidad educativa, partimos de lo establecido en la Reforma Curricular para la Educación Básica. La Reforma define entre otros algunos lineamientos básicos, los objetivos de la educación básica y las destrezas que se desea desarrollar en los niños y niñas. Con este propósito usted crea en el aula un ambiente de aprendizaje. En función del desarrollo de las destrezas deseadas, opta por ciertos contenidos, decide sobre las metodologías a aplicar, elabora materiales didácticos y de aprendizaje, y toma una serie de otras decisiones que forman parte de lo que llamamos el manejo curricular.

Según el ME (MEC-EB/PRODEC, Serie Apoyo a la Capacitación No. 2, s.f., página 1.) el currículo es una respuesta a las preguntas:

- ¿Para qué enseñar?
- ¿Qué enseñar?
- ¿Cuándo enseñar?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Cómo y cuándo evaluar?

Varios autores coinciden con esta definición (Véase, entre otros, Villarini, 1997, p. 13-14)

Cada pregunta corresponde, entonces, con uno de los componentes de currículo: objetivos, contenidos, secuencia, métodos, técnicas y recursos didácticos y evaluación de los resultados. Son componentes íntimamente relacionados entre sí.

Las preguntas del currículo pueden hacerse a nivel nacional, de escuela y de aula.

Precisamente en este manejo del currículo vigente nos enfocamos en estos módulos. La ambición es manejar el currículo de acuerdo con ciertos estándares de calidad. La pregunta que lógicamente sigue es... ¿Cuáles son estos estándares? O en otras palabras: *¿Cómo podemos saber que el ambiente de aprendizaje que creamos en el aula, realmente aporta al desarrollo de las destrezas deseadas por la Reforma?*

Antes de todo, le invitamos a una primera reflexión con el objetivo de explicitar y definir sus propios criterios de calidad.



Suponga que usted tiene la tarea de evaluar la calidad de educación en su aula. ¿Qué aspectos consideraría usted al evaluar? Le invitamos hacer una lista en su texto paralelo.

1.2. La calidad implica muchos aspectos

1.2.1. Una diversidad de criterios



Cuando invitamos a los diversos grupos de maestros/as con quienes trabajamos a explicitar sus propios criterios de calidad, resultó un abanico de visiones, opiniones, aspectos o ángulos que se puede tomar en consideración.

Algunos por ejemplo se enfocan más que nada en la persona del maestro/a y lo valoran de manera positiva que él es muy cariñoso con los niños/as, mientras otros dicen que se debe mantener cierta distancia: no se debe pretender ser amigo de ellos. Hay maestros/as que sugieren tomar en cuenta su preparación académica y nivel profesional, sus co-

nocimientos de las materias por ejemplo. Otros dan mucha importancia a los valores que se transmite, por ejemplo que los niños/as aprenden a cuidar el medio ambiente. Otros ponen énfasis en las metodologías que se aplican, y dicen por ejemplo que lo que hacen en el aula es de calidad porque aplican métodos activos y métodos que apuntan al trabajo cooperativo. También hay maestros/as que relaciona la calidad con lo que presenta el ambiente físico del aula. Dicen por ejemplo que la calidad está en riesgo porque no tienen suficiente espacio y tampoco disponen de suficiente materiales didácticos. Algunos maestros/as llegan a la conclusión que la calidad de educación de su escuela es alta por las notas altas en los exámenes y que los estudiantes fácilmente ingresan a la universidad.

Podemos concluir que existe una diversidad de criterios de calidad educativa y que es un asunto muy complejo, pues al evaluar la calidad hay tantos aspectos que se puede tomar en cuenta. Por esto propusimos construir un marco que nos ayude ordenar todos estos aspectos. Lo que ahora se nos presenta como confuso, podríamos ver más claro.

1.2.2. Tres lentes para mirar la calidad educativa

Para construir este marco, le invitamos a explorar el llamado enfoque experiencial, un enfoque de calidad educativa que fue propuesto por el Centro de Educación Experiencial de la Universidad Católica de Lovaina (Laevers, 2003, 2004; Van Sanden y Joly, 2002).

La Educación Experiencial tiene su respuesta a la pregunta sobre la definición de buena educación. Nos propone considerar por lo menos tres perspectivas interrelacionadas:

- la *intervención docente*, que comprende el actuar didáctico-pedagógico del maestro/a con el que crea el ambiente de aprendizaje en el aula;
- el *proceso* que se da al interior de los estudiantes, o sea a nivel de su experiencia o sus vivencias en la generación de aprendizajes; y,
- el *efecto* o el resultado de aprendizaje en los estudiantes como el desarrollo de destrezas (conocimientos, habilidades, actitudes).

Gráficamente lo ilustramos así:



Los indicadores a nivel de la 'intervención' y del 'efecto' son los que más se usa para evaluar la calidad educativa. A continuación presentamos cada uno de ellos. Veremos que son válidos como enfoques, sin embargo, para superar las limitaciones que tienen, la Educación Experiencial propone combinarlos con la tercera categoría de indicadores que refiere al proceso, o sea lo que pasa a nivel de las experiencias de los niños/as al encontrarse en el ambiente de aprendizaje.

1.3. La intervención docente

1.3.1. El actuar del maestro/a y el ambiente de aprendizaje



En la búsqueda de criterios de calidad educativa, se presta mucha atención al actuar del maestro/a y a las características del ambiente de aprendizaje. Dentro de esta categoría de criterios se enfoca en el ¿qué? y el ¿cómo? de la intervención docente. Por ejemplo: ¿Cómo está distribuido el espacio? ¿Cómo se relaciona el maestro/a con los estudiantes? ¿Hay un ambiente rico de materiales? ¿Qué actividades ofrece el maestro/a a los estudiantes? ¿Qué diversas son estas actividades? ¿Qué contenidos se trata? Etc.

En este enfoque se define la calidad en términos del perfil del maestro/a (sus capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes), también sus actuaciones (lo que debe hacer y como lo debe hacer) y las características que debe tener el ambiente de aprendizaje como un todo. De este ambiente forman parte: el programa, los contenidos, el ambiente físico, los materiales, las actividades, las metodologías del trabajo en el aula, la organización de tiempo y espacio, los principios rectores, etc.

Veamos algunos ejemplos de normas de calidad que, con frecuencia, se definen respecto al ambiente de aprendizaje.

- Empezamos con los *principios rectores*. Un principio rector es, por ejemplo, que el maestro/a debe ser un facilitador, un mediador, un orientador, un guía, ... que ayuda al estudiante a investigar, a manejar información, etc. por lo que se concluye que educación de calidad es educación en la que el maestro/a desempeña este papel.
- Otros criterios de calidad a nivel del ambiente de aprendizaje se formulan en términos *de los programas y de los contenidos*. Por ejemplo: "Para que la educación sea educación de calidad, el maestro/a debe abordar temas sociales que tienen relación con situaciones injustas en la sociedad, con los derechos humanos, con la protección del ambiente". Es un ejemplo de una descripción de calidad en términos de lo que se exige del programa y de los contenidos. La relación del contexto y la vida cotidiana con los temas de clase.

- También se presentan como indicadores de calidad los *principios metodológicos* los cuales el maestro/a debe aplicar para que la educación sea de calidad. Por ejemplo: "El maestro/a debe seguir la secuencia de primero lo concreto, después lo semi-concreto y por último lo abstracto". Otro ejemplo: "El maestro/a debe partir de la experiencia, para después ir a la reflexión, después a la conceptualización y por último a la aplicación". O también: "El maestro/a debe aplicar metodologías activas, participativas con trabajo cooperativo".

Todos estos ejemplos definen la calidad en términos de lo que se espera que haga el maestro/a, cómo lo haga y en términos de las características del entorno de aprendizaje (didáctico-pedagógico) que la escuela y el docente deban crear.



Ahora, usted podría revisar la lista de los aspectos que usted consideraría al evaluar la calidad de educación en su aula. ¿Salen criterios que se relacionan con la intervención docente o el ambiente de aprendizaje? Las podría marcar con un color.

1.3.2. Las limitaciones de la intervención docente como criterio de calidad

Primero tenemos que admitir que es relativamente *fácil* describir la calidad desde la intervención docente: "¿Usted quiere saber, desde este enfoque, si la educación es buena? Entonces vea lo que hace el maestro/a...". Además, se orienta bien al maestro/a al describir cómo él debe distribuir el espacio, cómo debe relacionarse con los estudiantes, cuáles métodos debe aplicar y contenidos debe tratar. Sin embargo, este enfoque también se puede cuestionar.

Una primera limitación es que se encuentran muchas *ideas contrarias* respecto a las características a las cuales el ambiente educativo debe responder. Existen muchas opiniones opuestas sobre lo que el docente debe hacer y como lo debe hacer. Estas, muchas veces causan discusiones interminables. Por ejemplo, respecto a la pregunta cómo se debe manejar la diversidad en el aula, hay maestros/as, investigadores, técnicos, autores de libros que argumentan que se deba crear grupos de estudiantes del mismo nivel de desarrollo. Hay otros que dicen que no, que se deba ubicar en los grupos, estudiantes con diferentes niveles de desarrollo.

Además, al describir la calidad desde la intervención docente, se tiende a reducir al maestro/a a un mero ejecutor de recetas, lo que lleva al *instrumentalismo*. Sabemos que para tener éxito en el trabajo de educador se necesita más: la capacidad de analizar una y otra vez para entender bien la situación y desde allí, llegar a intervenciones adecuadas.

También hay un problema fundamental. Ciertas intervenciones pueden ser recomendables por su valor intrínseco, sin embargo hay que tomar en cuenta que existe una interacción entre las intervenciones y el perfil de los estudiantes. Lo que funciona con un estudiante, no necesariamente funciona con otro. Se puede decir, por dar un ejemplo, que el trabajo en equipo da muchas y valiosas oportunidades de aprendizaje. Y nosotros compartimos esta idea. Sin embargo, no se puede concluir – de antemano – que el maestro/a que aplica con frecuencia esta forma de trabajo realiza buena educación.

Todo depende de la manera cómo el docente lo aplica, de los estudiantes y sus características. Por ejemplo, observando el trabajo en equipo, pudimos constatar que muchas veces en los equipos hay unos dos estudiantes que realizan la tarea y que los otros 4 o 5 del equipo copian los resultados a los que llegan estos dos. Pudimos observar que en algunos casos el trabajo en equipo no fue nada más que estudiantes sentados en un círculo y que por el resto cada uno de manera individual estaba trabajando en la misma tarea. En otros casos pudimos constatar que el trabajo cooperativo funcionó bien y que si todos los estudiantes trabajaban juntos e intensivamente en la tarea.

Lo que queremos ilustrar es que las definiciones de calidad educativa en términos de la intervención docente, en sí, *nunca dan una garantía absoluta*. Como maestros/as, debemos pensar bien y definir lo que queremos hacer y cómo lo queremos hacer en nuestra práctica de aula, pero esto no es suficiente para llegar a la conclusión de que, lo que hacemos es de buena calidad. Es que la educación no sólo se puede enfocar desde el maestro/a o la enseñanza. La diferencia se hace en la aplicación concreta en el contexto específico de la escuela, del aula, del grupo de niños/as y las características específicas de cada uno de ellos, lo que difícilmente se puede expresar en una simple recomendación. Esta es la limitación fundamental de tomar la intervención docente como indicador de calidad.

1.4. El efecto



1.4.1. Los resultados de aprendizaje

Usted recuerda el marco que poco a poco estamos construyendo. Hasta ahora nos enfocamos en los criterios que definen la calidad en términos del actuar del maestro/a y el ambiente de aprendizaje. Existe una segunda categoría de criterios que consisten en el efecto o los resultados de educación.

En vez de enfocarnos en lo que hace el docente y el ambiente de aprendizaje que él crea, también podemos mirar a los efectos que el maestro/a genera o al impacto de la educación sobre la amplia gama de destrezas que deberían ser desarrolladas. La educación que no provoca ciertos cambios en las destrezas, es calificada – con razón - como educación de baja calidad.

Este enfoque, para evaluar la calidad, no se enfoca en lo que hace el docente, sino en el efecto, el impacto que tiene la educación, en los resultados de aprendizaje. Prácticamente es allá que se consigue la respuesta final a la pregunta si la escuela ofrece educación de calidad. Cómo el maestro/a logra los resultados, los cambios en destrezas en los estudiantes, es una cuestión secundaria.



¿En su lista, usted menciona aspectos de calidad que se relacionan con el efecto de la educación o los resultados de aprendizaje? Las puede marcar con otro color

1.4.2. Las limitaciones del efecto como criterio de calidad



También ahora debemos admitir que tomar el efecto de educación como indicador de calidad tiene algo positivo. Sobre los resultados que la educación debe lograr, se llega relativamente fácil a *consenso*. A nivel nacional hay un acuerdo sobre las destrezas que se quiere desarrollar en los estudiantes a lo largo de su formación. Están bien descritas en la Reforma Curricular para la Educación básica. Pero también hay limitaciones.

El problema con criterios de resultado o de efecto es que en general *no es tan fácil medir* las destrezas adquiridas por el estudiante, menos si se trata de actitudes y formas de ser, a nivel de personalidad. En general, las destrezas de mayor influencia en la vida profesional y personal de un individuo, no son tan fáciles de medir. Por ejemplo la destreza social, la destreza comunicativa, la destreza de auto-organizarse, la creatividad, autoestima positivo, auto-confianza, etc.

Además de la dificultad de saber en que medida un estudiante ha adquirido las destrezas esperadas, sólo se puede evaluar o constatar lo que el estudiante ha adquirido hasta *después* de un tiempo. Tomamos el ejemplo de una destreza en el área de matemática. Dice la Reforma que "(...) el proceso de interaprendizaje de la matemática está orientado a que el estudiante logre (entre otros): desarrollar las destrezas relativas a la comprensión, explicación y aplicación de los conceptos y enunciados matemáticos". Respecto al área Entorno Natural y social, leemos que "(...) al final de esta fase, los niños y niñas serán capaces de: (entre otros) valerse a si mismo y al otro como sujetos sociales".

Estos objetivos y destrezas están formulados tan ampliamente y con tal profundidad que no se los puede lograr en solo una clase. Quiere decir que sólo se puede evaluar si el niño/a los ha logrado tal vez hasta después de una serie de clases, o hasta después de un año escolar, incluso hasta después de que el estudiante termina la educación básica y se encuentra en el ciclo diversificado, y en el peor de los casos hasta después de sus estudios y cuando empieza a trabajar. En este momento ya es demasiado tarde para corregir o rectificar la educación.

1.5. El proceso

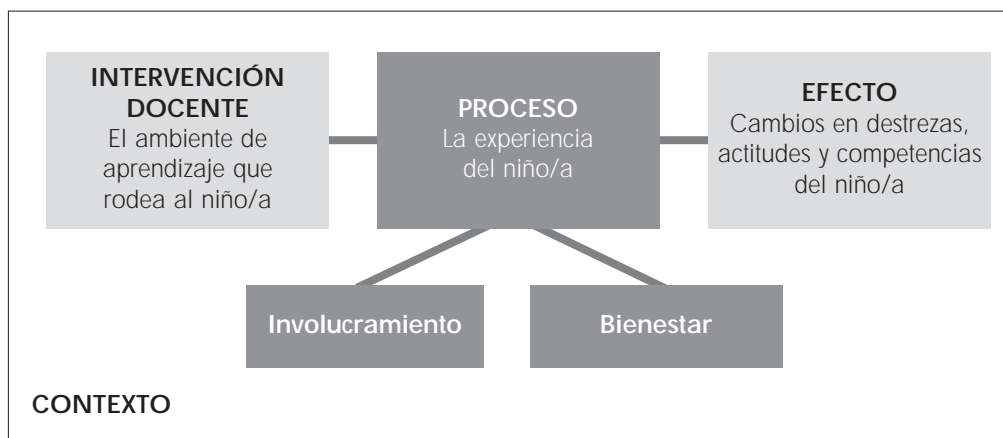
1.5.1. La experiencia de los niños/as

Usted recuerda las preguntas que hicimos en el inicio de este capítulo: ¿Cuándo podemos concluir que todo va bien en el aula? y ¿Cómo podemos saber que damos a los estudiantes lo que necesitan para aprender bien? Al explorar los posibles indicadores encontramos dos tipos: los indicadores a nivel de la intervención docente y los indicadores a nivel de efecto. Pero también descubrimos que estos indicadores tienen sus limitaciones para evaluar la calidad. ¿Tenemos que contentarnos con estos indicadores? O ¿existe un tipo de indicadores que supera estas limitaciones?



Ya lo anunciamos antes. La Educación Experiencial propone combinar los indicadores a nivel de la intervención docente y del efecto con los indicadores a nivel del *proceso*, o sea a nivel de la experiencia de los niños/as al encontrarse en el ambiente de aprendizaje. Cuando queremos saber si lo que hacemos como maestro/a es de calidad, podemos preguntarnos cómo viven los estudiantes lo que hacemos.

Al explorar esta experiencia podemos descubrir dos criterios que nos ayudan a distinguir la buena educación de educación con baja calidad. Estos indicadores se llaman *bienestar* e *involucramiento*, lo que nos lleva al siguiente esquema:



En términos muy generales, el bienestar refiere a cómo los niños/as se encuentran social y emocionalmente: ¿Se sienten a gusto, disfrutan, están alegres, se sienten felices, están llenos de vida? Tener bienestar es sentirse como pez en el agua. El bienestar es un excelente indicador cuando queremos saber si el desarrollo social y emocional de los niños/as va bien.

El involucramiento refiere a la intensidad del proceso de aprendizaje de los niños/as: ¿Logran concentrarse, quieren seguir trabajando, se sienten motivados, muestran energía? El involucramiento es sentir satisfacción al explorar, sentirse retado al límite más alto de sus posibilidades actuales. Con estas características el involucramiento es un buen indicador de calidad, pues refleja cómo va el proceso de aprendizaje de los niños/as. Nos indica si los niños/as están o no, en desarrollo; si aprovechan o no el ambiente de aprendizaje.

1.5.2. Las fortalezas del proceso como criterio de calidad

El bienestar y el involucramiento ayudan a completar la definición de calidad educativa porque contempla tanto la intervención del maestro/a y los resultados como también la experiencia educativa del estudiante. Como demuestra el esquema, los indicadores experienciales de bienestar e involucramiento del estudiante *vinculan* lo que hace el maestro/a en el aula por un lado y los resultados de aprendizaje por otro. Siempre y necesariamente es a través de la experiencia educativa del estudiante que la intervención del maestro/a lleva a resultados de aprendizaje.

Con el bienestar y el involucramiento nos enfocamos en algo que se da al interior de los niños/as durante las actividades de clase, pero no son criterios abstractos. Refieren a algo concreto que existe en los niños/as (y adultos), algo que ellos experimentan. ¡Y se puede observarlo, aquí y ahora! *Durante* la clase podemos constatar y evaluar el bienestar y el involucramiento de los niños/as y ya durante la clase misma podemos corregir el proceso. No hace falta esperar hasta después de una clase o hasta después de los exámenes.

Por otra parte, el bienestar y el involucramiento son indicadores abiertos, o sea no excluyen de antemano ninguna metodología, ningún objetivo, ningún contenido. No es porque el trabajo en equipo es recomendable por su valor democrático, que no pueda fracasar. De igual manera, una clase magistral puede salir con éxito y puede provocar mucho trabajo a nivel mental de los niños/as.

En ese sentido el bienestar y el involucramiento de los estudiantes son criterios cruciales para determinar la calidad educativa. Desde la perspectiva de la experiencia del estudiante, la educación de calidad significa que logramos alcanzar altos niveles de bienestar y de involucramiento de los niños/as dentro del ambiente de aprendizaje que apunta al desarrollo de

las destrezas deseadas. El lema podría ser: *“Mientras más aumentamos el bienestar y el involucramiento en los niños/as, más aportamos a su aprendizaje y desarrollo”*.

Con el bienestar y el involucramiento disponemos de dos pautas que a nivel de aula nos indican cómo es la calidad educativa. Nos proveen mucha información, concentrada en pocos datos. Por lo tanto, ambos conceptos merecen una descripción más amplia, pero antes de seguir queremos invitarle a otra reflexión:



¿De los aspectos que usted mencionó para evaluar la calidad educativa en el aula, algunos se refieren a los niños/as, más específicamente a sus vivencias? Las puede marcar con otro color.

Antes de seguir leyendo, formule sus dudas o preguntas con respecto al enfoque experiencial y los indicadores de calidad a nivel del proceso: bienestar e involucramiento. De esta manera usted se prepara para una lectura crítica de nuevos capítulos. Dialogue con sus compañeros/as para analizar coincidencias y divergencias.

1.6. Los principios de calidad que propone la Reforma Curricular

La Reforma Curricular en el Ecuador pretende dar un giro de 90 grados a la Educación Básica. Su intención es generar innovaciones prácticas para mejorar la calidad de la educación, en función de las necesidades de los niños/as y del país. Varios documentos del Ministerio de Educación mencionan una serie de lineamientos pedagógicos claves. Son como los criterios de la calidad educativa que propone la Reforma Curricular. A continuación revisamos los lineamientos básicos que consideramos como los más importantes para este módulo.

Tratar al estudiante como centro del proceso educativo

“El niño es el centro de atención y sus intereses son los orientadores del proceso” (MEC, s.f., Serie Apoyo No. 1, p. 6). Este es un principio pedagógico fundamental, y tiene implicaciones para todo el trabajo en el aula. El maestro/a toma los intereses y necesidades de sus estudiantes como punto de partida para la organización curricular, realiza su trabajo en función del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

No considerar al estudiante un ser vacío, ni aislado

El niño/a no es un ser vacío ni un ser aislado. Es un sujeto que forma parte de un entorno social y cultural (familia, comunidad, la escuela misma,...) donde desarrolla sus experiencias, percepciones, vivencias, necesidades. Todo este bagaje trae a la escuela y al aula y es la base del proceso de aprendizaje.

Provocar aprendizajes significativos en los estudiantes

La Reforma Curricular busca generar aprendizajes significativos, funcionales para la vida del estudiante. Con ello se contrapone a *“la teoría pura y la excesiva exposición”*, los aprendizajes repetitivos y mecánicos.

Para estimular el aprendizaje significativo, el maestro/a necesita partir de los conocimientos previos y las experiencias de los estudiantes, tomando en cuenta *“situaciones significativas y (...) contextos reales del niño ecuatoriano”* (MEC, s.f., Serie Apoyo No. 1, p. 6).

Centrar la atención en destrezas

Las destrezas juegan un papel central en la Reforma Curricular; son la categoría ordenadora de los contenidos. Son como ejes del desarrollo de los estudiantes, y por eso se espera que los maestros/as las pongan en un primer plano. Esto contrasta con lo que pasa tradicionalmente cuando se da más importancia a la transmisión de los contenidos temáticos.

Las destrezas se definen en la Reforma como capacidades para utilizar conocimientos en forma autónoma (MEC, s.f., Serie Apoyo No. 3, p. 2). Por ejemplo, solucionar problemas, buscar informaciones, interpretar textos, etc. Se trata de que los estudiantes aprendan a actuar adecuadamente en diferentes situaciones, en lugar de memorizar y reproducir contenidos.

Con la atención puesta en las destrezas, cambia el papel de los contenidos. Estos son básicamente los medios para el desarrollo de destrezas intelectuales, psicomotrices y afectivas. O sea, las destrezas se aprenden mediante determinados contenidos. El maestro/a selecciona destrezas, y busca contenidos mediante los cuáles los estudiantes puedan desarrollarlas.

Aplicar flexiblemente el currículo, de acuerdo al contexto

Otra característica de la Reforma es su sentido de flexibilidad. El currículo no se aplica mecánicamente como define el Ministerio; cada escuela y cada maestro/a, a partir de lo establecido organizan los elementos curriculares que correspondan con su realidad inmediata y con las necesidades de sus estudiantes. La aplicación del currículo se hace de acuerdo con el contexto de los estudiantes, su entorno natural y sociocultural.

La idea del currículo abierto y flexible transforma al maestro/a de 'simple ejecutor' de un programa a un profesional con aptitudes para diagnosticar, proponer, crear; en ese sentido el maestro/a también es un diseñador o constructor del currículo.

Buscar el desarrollo integral del niño/a

Dentro del nuevo modelo curricular se entiende el desarrollo como un proceso integral de conocimientos, capacidades y valores. Igualmente las destrezas engloban estos diferentes aspectos, lo que refleja su carácter integral. Poseer una destreza, por lo tanto, implica conocer ciertos conceptos o hechos, saber aplicar procedimientos, tener una actitud crítica, respetar a los demás, etc.

Manejar un enfoque curricular integrador

Se busca integrar diversas materias alrededor de un eje, a fin de comprender la realidad y conseguir aprendizajes significativos. Este enfoque rompe con las materias como casillas independientes. Así se pretende respetar mejor el pensamiento integral del niño/a y reflejar el carácter integral de la realidad.



A lo largo de este módulo vamos a introducir conceptos, ideas, instrumentos que le pueden ayudar en la aplicación de estos lineamientos básicos. Vamos a estar atentos de siempre vincular nuestras propuestas con estos principios.

Es un interesante punto de partida que usted haga una descripción de cómo estos principios actualmente están presentes en su práctica de aula:

- ¿Hasta qué punto usted reconoce estos principios desde su práctica? ¿A qué principios usted da más atención? ¿Con cuál(es) logra cumplir? ¿Tiene algunos ejemplos? Descríbalos en su texto paralelo.
- ¿Qué principio(s) le cuesta aplicar? ¿Qué dificultades experimenta? ¿Los otros compañeros de trabajo habrán descrito de la misma forma? Averigüe.

1.7. La reforma: un proceso inconcluso

Aunque la Reforma Curricular ya lleva 10 años, los avances hasta el momento son limitados. Tal vez el logro más importante es que la educación está puesta en la agenda como un tema de debate público. Pero falta un largo camino por recorrer todavía. Creemos que la Reforma Curricular es un marco importante para todos los que buscan realizar mejoras educativas en el aula.

En nuestros contactos con maestros/as nos dimos cuenta que la mayoría está interesada en aplicar la Reforma Curricular en su aula. Sin embargo, parece que en general, todavía es un gran reto hacerla llegar plenamente al aula. Quizás la Reforma ha generado cambios en nuestro pensamiento, pero hasta ahora con muchas dificultades tratamos de concretarla en la práctica. Es verdad lo que una vez leímos en un mural de una escuela: *“Lo más difícil no es la teoría, sino ponerla en práctica”*.

Sin duda que con una actitud positiva lograremos afrontar las dificultades y los retos en la aplicación de la Reforma Curricular. Se ampliaría la aplicación de la Reforma en la práctica docente. Pero, para resolver las limitaciones, no es suficiente tener la buena voluntad. Creemos que usted y sus compañeros, además de entender bien y compartir la importancia de los principios generales para mejorar la calidad educativa, necesitan conceptos e instrumentos prácticos y factibles que les faciliten concretar la propuesta curricular en la práctica.

Precisamente esto es lo que le pretendemos ofrecer en este módulo.

CAPÍTULO

2

El bienestar y el
involucramiento:
pautas de
calidad educativa

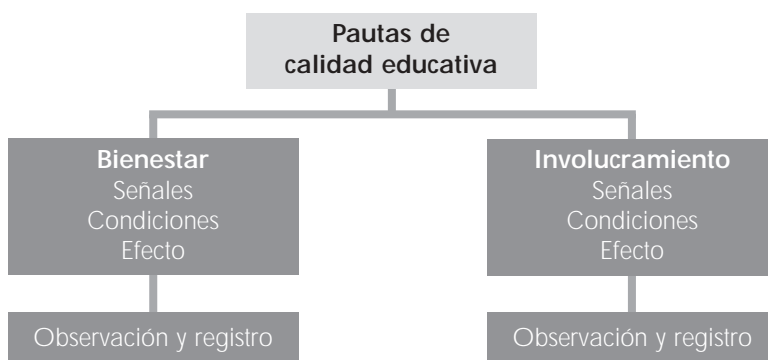


Introducción y objetivos



En el capítulo anterior aclaramos la complejidad de la calidad educativa. Exploramos posibles 'lentes' para comprobar si el trabajo de aula realmente lleva al desarrollo de las destrezas deseadas por la Reforma Curricular en los niños y las niñas. Por las limitaciones de los criterios a nivel de *intervención* y de *efecto*, la educación experiencial propone combinarlos con el criterio fundamental de la experiencia o vivencias de los estudiantes al encontrarse en el ambiente de aprendizaje. Se trata específicamente de su bienestar y su involucramiento. Llegamos a la conclusión que los niños/as necesitan encontrarse bien social y emocionalmente y participar con involucramiento para que el proceso de aprendizaje lleve al desarrollo de las destrezas a las que apuntamos con nuestras intervenciones. Así usted puede entender por qué decimos que desde la perspectiva de la experiencia de los niños/as, educación de calidad significa que logramos alcanzar altos niveles de bienestar y de involucramiento en ellos.

Esperamos que esta tesis sea aceptable para usted, sin embargo, en este capítulo le invitamos a explorar mejor el significado de los conceptos bienestar e involucramiento para que esta propuesta pueda proyectar su evidencia. Si queremos utilizar estos dos indicadores de calidad educativa, necesitamos apropiarnos de estos conceptos. Por eso, en este capítulo también vamos a ver más detenidamente cómo observar el bienestar y el involucramiento de los estudiantes en el aula. Una vez que estemos familiarizados con los conceptos, en el próximo capítulo haremos la pregunta: ¿Cómo podemos aumentar el nivel de bienestar y de involucramiento de los niños/as?



Al estudiar este capítulo usted puede:

- Definir las señales de bienestar y de involucramiento.
- Explicar de dónde viene el bienestar y el involucramiento de los niños/as.
- Evaluar el nivel de bienestar y de involucramiento de cada uno de sus estudiantes.
- Centrar su atención en los niños/as al trabajar con ellos.

2.1. El bienestar

2.1.1. ¿Cómo se encuentran los niños/as de su grupo?

Antes de conceptuar el término bienestar, le participamos los relatos de dos estudiantes:

Luchito entra al aula, conversa animadamente con sus compañeros, con sonrisa por las bromas que se hacen. Observa el espacio y exclama: "¡Qué lindo!". Se dirige a su maestra y dice: "Estos adornos de las fiestas de Cuenca no estaban ayer, ¿usted los ha hecho?". La maestra dice sí. Luchito comenta que están bonitos, se dirige a su silla y se sienta.

Manuela lentamente entra al aula. Tiene sus hombros caídos, cabeza inclinada, mirada triste... No habla con nadie. Cuando la maestra le saluda, ella dice "Buenos días, profe", pero le sale como sin ánimo, ni mira al maestro. Se sienta con su cara en el pupitre.



Dos fragmentos cortos de observaciones en el aula. Dos estudiantes del mismo tercer año de Educación Básica, pero que actúan de forma muy diferente. Imagínese que volvemos a observar a Luchito y Manuela varias veces en diferentes situaciones y que los encontramos cada vez en un estado parecido. Entonces, podemos decir algo sobre el bienestar de estos dos estudiantes.

Usted trabaja diariamente con sus niños y niñas. Los conoce en mayor o menor grado y de una u otra forma tiene una impresión sobre cómo, cada uno de ellos, se siente, emocionalmente en relación con usted y con sus

compañeros. Seguramente que usted tiene en el aula Luchitos y Manualitas. Sugerimos que la exploración del significado del bienestar no empecemos con la teoría, sino con una reflexión sobre cómo se encuentran sus estudiantes y - si usted quiere - sobre cómo usted se siente. Sobre esta base exploraremos después paso por paso el concepto.

Piense en un niño/a de su grupo del cual usted supone que se encuentra bien. ¿Por qué piensa usted que se siente bien? ¿Qué se puede observar en este niño/a? ¿Cómo se comporta? ¿Qué sentimientos, vivencias o experiencias tiene?

La misma reflexión se puede hacer respecto a un niño/a del cual usted supone que NO se encuentra bien.

¿Y cómo le va a usted? ¿En su vida personal, en su vida profesional, en relación con sus colegas, en relación con sus estudiantes,...? ¿Cómo se siente usted?



2.1.2. El bienestar es...

A través de la reflexión anterior le invitamos a enfocarse en cómo se encuentran usted y sus estudiantes. Tal vez la exploración de su propio bienestar le ayude más a aclarar las preguntas que a continuación nos hacemos: ¿Qué es lo que se experimenta al encontrarse bien?, ¿Cómo se comporta alguien que se encuentra bien?, ¿Cómo se evidencia el bienestar? ¿De dónde viene el bienestar? ¿A qué se debe que alguien se encuentra bien o mal social y emocionalmente?

Le sugerimos tener presente su experiencia y la de sus estudiantes porque sirve de base cuando poco a

poco vamos a introducir y analizar este concepto. Le invitamos a comparar y confrontar los elementos del concepto con su propia experiencia y la de sus estudiantes.



Un estado básico en la vida interior

El nivel de bienestar² de los niños/as indica cómo les va social y emocionalmente: ¿Se sienten agobiados con experiencias emocionales negativas o se sienten bien? El bienestar se refiere al estado de la vida interior del niño/a, a su estado sentimental o emocional. Se trata de un estado básico que no cambia de un momento a otro. Es el resultado de su experiencia en las diferentes situaciones de su vida y las diferentes relaciones que tiene, con sus padres, maestros, compañeros, vecinos, etc.



Si entendemos el bienestar como un estado básico, tenemos que diferenciarlo de sentimientos momentáneos, tales como estar alegre, tener miedo o estar enojado. Un niño/a que se asusta y llora porque un perro le sigue ladrando, no necesariamente es un niño/a con bajo nivel de bienestar. Y un niño/a que se ríe efusivamente por una broma, no necesariamente es un niño/a con alto nivel de bienestar.

Señales de bienestar

Los niños/as muestran que se sienten bien o no; lo expresan en su actuar, su actitud, su forma de relacionarse con su entorno, sus palabras y gestos. Para evaluar el bienestar de sus estudiantes, usted puede guiarse por algunas señales en el actuar de ellos. Estas pautas le ayudan a observar con mayor detalle y a tener más elementos de juicio sobre su nivel de bienestar. Cada una puede tener una presencia positiva o negativa.

- **Disfrutar, divertirse**

Los niños y las niñas que se sienten bien, disfrutan, se divierten. Les agradan las cosas que hacen. Este disfrute es auténtico. Y en función del bien común, no muestran maneras malsanas de disfrutar (por ejemplo, atacar y hacer daño a otros niños/as, romper cosas, denigrar a los otros, alegrarse por las desgracias ajenas). Los niños/as gozan plenamente, sin reserva. Algunos disfrutan con entusiasmo visible: cantan durante una actividad, se ríen mucho, arden de satisfacción.

² En lo siguiente nos basamos en la definición de bienestar en Van Sanden y Joly 2002, p. 23-27

- ***Relajamiento y tranquilidad interior***

Los niños/as que tienen bienestar, están muy relajados. No manifiestan tics nerviosos. Sus movimientos corporales son fluidos. Tienen una manera tranquila de hablar: no gritan o no hablan demasiado bajo. Están libres de tensiones reprimidas.

Si en ciertos momentos hay acciones que los tensionan, es sólo temporalmente. Estos niños/as pueden tranquilizarse rápidamente por ejemplo después de un juego muy activo o después que se asustaron. La palabra relajamiento no quiere decir que los niños/as sean dóciles o débiles. Hay que entender relajamiento en combinación con vitalidad.

- ***Vitalidad***

El niño/a está lleno de vida, está lleno de energía. Tiene ganas de vivir y expresa energía vital. Esto se puede ver en sus gestos y en todo su cuerpo. Sus ojos brillan. Casi nunca está sentado con los hombros caídos; al contrario se siente derecho. Da la impresión de que está en plena forma. Pensamos en el contraste con el niño/a que muchas veces parece cansado, que bosteza mucho, que tiene la mirada perdida, que casi siempre se levanta al último...

- ***Abierto y sensible***

Otra señal de bienestar es que tiene una actitud abierta a las cosas que suceden en su entorno. Se puede ver en su mirada: está alerta. El niño/a está dispuesto a establecer contacto con el maestro/a y los compañeros de clase. No los evita o los huye. Puede recibir sin problemas, la atención verbal y no-verbal de los otros. Por ejemplo, recibe con apertura un abrazo, un aliento, una ayuda. Recibe las propuestas de los otros: las escucha y las toma en cuenta. No se cierra a situaciones o personas nuevas o extrañas; al contrario, muestra interés por conocerlas.

- ***Espontaneidad, tener confianza de ser él mismo***

Los estudiantes que se sienten bien ocupan, de una manera natural, el espacio que a ellos les corresponde. No se dejan infundir miedo: dejan verse y se expresan. En las relaciones con otros, el niño/a se atreve a mostrarse y expresarse. No le cuesta ningún esfuerzo, no se sobrepone a nada.

A través de estas señales se puede sondear cómo les va a los niños/as social y emocionalmente. Un niño/a que muestra estas características en su comportamiento se está desarrollando bien social y emocionalmente.

¿De dónde viene el bienestar?

- ***Satisfacción de necesidades básicas***

Anteriormente decimos que el bienestar del niño/a es el resultado de su experiencia en las diferentes situaciones de su vida. En esas situaciones, el niño/a se relaciona con sus padres, sus hermanos, el maestro/a, sus compañeros,... y en estas relaciones busca satisfacer sus necesidades básicas. El cómo el niño/a se siente en la vida, depende del grado en que logra satisfacer dichas necesidades.

Hay varias maneras de ordenar y nombrar las necesidades básicas. Nosotros optamos por la siguiente forma:

- ***Necesidades físicas.*** La necesidad de: comer, beber, dormir, moverse, una temperatura adecuada tanto corporal como ambiental.
- ***Necesidad de afecto y ternura.*** La necesidad de: contacto y calor humano, ternura, caricias, amar, ser amado, 'recibir y dar' afecto y ternura.
- ***Necesidad de seguridad, claridad, continuidad.*** La necesidad de: un ambiente más o menos ordenado y previsible, querer saber lo que va a pasar, a qué atenerse, lo que se puede y no se puede, poder contar con los otros.
- ***Necesidad de reconocimiento, afirmación, respeto.*** La necesidad de: ser aceptado y valorado por los otros, tener el sentimiento de ser importante, de significar algo para alguien.
- ***Necesidad de sentirse capaz.*** La necesidad de: tener éxito en lo que se hace, de poder apoderarse de una cosa, de producir algo, de realizar algo, de ser competente; de experimentar que pueden superar los límites de sus posibilidades (sobrepasar sus propias metas): de obtener y construir siempre destrezas e interpretaciones nuevas.
- ***Necesidad de sentirse bien moralmente.*** La necesidad de: experimentar la vida significativamente, sentirse un "buen" ser humano.

Se trata de las necesidades fundamentales de cada ser humano, que deben ser satisfechas para que las personas puedan funcionar óptimamente. Cada persona busca maneras de satisfacerlas. El no-estar-satisfecha de una o más necesidades afecta el funcionamiento integral de la persona.

- ***Autoestima positiva***

El bienestar que resulta de la satisfacción de las necesidades básicas, no sólo se da porque la situación corresponde a estas necesidades fundamentales, sino porque además el niño/a posee autoestima positiva. Con *autoestima* queremos decir, que el niño/a tiene un conocimiento real de sí

mismo: de su apariencia, sus destrezas, sus características, entonces, también tiene conocimiento de las cosas en las que no es muy hábil. *Positiva* significa que el niño/a se siente valioso, lo que supone que él acepta sus deficiencias, sus debilidades. El no las percibe tan negativas lo que hace que no se sienta inferior a los demás.

El niño/a que posee autoestima positiva, está seguro de sí mismo. No se le saca fácilmente de las casillas. Por esta seguridad de sí mismo y esta confianza en sí mismo, el niño/a puede adoptar una actitud abierta y sensible hacia su entorno. Por su poca vulnerabilidad, el niño/a se atreve a decir sin temor, que hay cosas que no sabe o que no puede todavía, sin sentirse inferior. Si se está enfrentando a un reto nuevo, por ejemplo una actividad nueva, se atreve a hacerlo. No tiene miedo a enfrentarla, y tampoco corre el riesgo de fracasar. Si fracasa, no se aferra a tal resultado o al sentimiento de frustración. No saca conclusiones sobre la totalidad de su persona: "No puedo nada, no valgo nada". El niño/a busca retos nuevos en su nivel: no quiere hacer cosas demasiado fáciles o difíciles.

El autoestima positiva es la base de la capacidad para defenderse y para ser franco. El niño/a que se siente bien se atreve a ser franco. Quiere que las personas de su alrededor le tomen en cuenta, que le respeten como es. El niño/a que es franco, no deja que lo pasen inadvertido. Defiende por sí mismo sus deseos y sus necesidades. No tiene miedo de pedir lo que necesita: ayuda, cuidado, consuelo. Si quiere conseguir algo de alguien (por ejemplo, un material o un juguete) lo pide de manera correcta. Si le pasa algo injusto, va a decirlo o a protestar. Por ejemplo, si alguien quiere romper su cuaderno o su mochila, tratará de impedirlo. El niño/a sincero no reacciona a cualquier orden o propuesta si esté en contradicción con su interés o el de otros, incluso si corre el riesgo de recibir una reprimenda del maestro/a.

En contacto consigo mismo

El bienestar supone que el niño/a tiene un contacto flexible y con soltura consigo mismo, con su interior: con sus sentimientos, sus deseos, sus ideas, sus necesidades. Sabe qué necesita, desea, quiere, piensa... Puede ser que el niño/a tenga sentimientos negativos o desagradables por un tiempo. Los acepta y hace algo para cambiarlos. Esto hace que viva en paz consigo mismo.

Si el niño/a tiene una buena comunicación consigo mismo, podemos deducir de la forma cómo expresa sus sentimientos, necesidades, ideas, pensamientos...

Vinculación con los demás

El bienestar se refiere a la vida interior del niño/a, sin embargo no es un concepto egoísta. Esto ya se evidencia cuando se hace referencia a la primera condición para el bienestar: la satisfacción de las necesidades básicas. Esta satisfacción, fundamentalmente es una actividad social, relacional, en total dependencia de la calidad de las relaciones sociales. En la escuela depende de la vinculación del niño/a con usted y con sus compañeros. En el mejor de los casos, cada persona ayuda a satisfacer las necesidades básicas de los demás. Entonces, el bienestar se refiere al disfrutar del niño/a en relación con otros: sus compañeros, los adultos, miembros de su familia, etc. Bienestar es 'encontrarse bien' en relación – *en vinculación* – con los otros, es encontrarse bien emocionalmente por encontrarse bien socialmente.



La actitud básica de vinculación es esencialmente de tipo religioso, en el sentido más amplio de la palabra. Etimológicamente, 're-ligión' significa 'vinculando nuevamente'. El desarrollo de la actitud básica de vinculación restituye el equilibrio. Tal como 'de-lincuencia' significa 'la falta de estar vinculado', el sentido de 'conexión' puede ser considerado como la piedra angular de prevención de la conducta criminal o de cualquier acción que dañe tanto a las cosas como a las personas.

Dentro de la educación experiencial, el concepto de vinculación es la expresión de una profunda preocupación por el desarrollo en los seres humanos de una orientación positiva hacia la realidad. Ofrece un punto de referencia para la totalidad de la educación en la práctica de valores.

Cuando alguien hace daño a otro o a su entorno se rompe el vínculo. Alguien que se siente fundamentalmente vinculado con el otro/a, no le va a hacer daño. La vinculación es el fundamento a partir del cual nace el comportamiento respetuoso.

Las personas podemos sentirnos vinculados (1) con nosotros mismos, (2) las otras personas, (3) la sociedad, (4) el mundo de la materia y (5) la naturaleza y la vida como un todo.

Efecto: desarrollarse bien social y emocionalmente

¿Para qué sirve el bienestar? El bienestar es una indicación de que los niños/as están bien emocionalmente. Bienestar no sólo muestra que la situación satisface las necesidades básicas, sino también que los niños/as poseen autoestima positiva, igualmente significa que están en contacto consigo mismos y que están vinculados con los otros. Asimismo indica que tienen suficientes destrezas para tener relaciones satisfactorias con el entorno. Pero el bienestar también funciona en otra dirección: las experiencias verdaderas de bienestar, hacen sentir más sólida a la persona, fortalecen la comunicación consigo mismo y contribuyen al desarrollo emocional.

Un nivel bajo de bienestar debe preocuparnos. Pues, quiere decir que el niño/a en el contexto en que vive, no logra satisfacer sus necesidades básicas. Estas necesidades son tan fundamentales, que no pueden negárselas. Deben ser satisfechas para que el niño/a pueda funcionar óptimamente. Forman parte de su equipamiento básico.

Si una o más necesidades básicas no están satisfechas, provoca un estado inicial de frustración, pero no necesariamente significa que hay un problema socio-emocional. Sin embargo, puede originarse en el niño/a si éste no logra soportar por mayor tiempo la frustración y el dolor psíquico. En este momento puede ser que el niño/a empiece a apartar sus experiencias. Así nace la auto-alienación con efecto negativo en la confianza en sí mismo. Los niños/as son vulnerables y la base de su personalidad se forma precisamente en esta etapa infantil. Por esta razón no se puede prescindir del bienestar.

Entonces, la tarea es dar seguimiento al niño/a para que otra vez se encuentre en una espiral positiva. Por el bienestar que posee va a tener otra vez energía, el niño/a cobra valor para seguir adelante, se convierte en un ser más fuerte emocionalmente, fortalece la confianza en sí mismo, puede enfrentar mejor los contratiempos, funciona mejor y por todo eso, se encuentra en mejor posición para disfrutar de las cosas buenas de la vida.

Definición de bienestar

Con todos los elementos recogidos en las páginas anteriores, ahora es más fácil entender la definición de bienestar que aquí presentamos a modo de resumen:

BIENESTAR

- es un *estado* especial en la vida *interior*,
- se reconoce por señales de *satisfacción*, de *disfrute*, de *diversión*
- está en la persona que:
 - está *relajada* y muestra *tranquilidad interna*,
 - siente una corriente de *energía* e irradia *vitalidad*,
 - adopta una actitud *abierta* y *sensible* hacia su entorno,
 - manifiesta *espontaneidad* y tiene *confianza de ser él mismo*;
- existe porque:
 - la situación satisface las *necesidades básicas*,
 - él/ella tiene *autoestima positiva*,
 - tiene buen *contacto con él/ella mismo/a*,
 - está *vinculado* con los otros;
- por lo tanto la persona se *desarrolla bien social y emocionalmente*.

Señales

Condiciones

Efecto

2.1.3. Una pequeña prueba

Usted se esforzó para familiarizarse con el concepto de bienestar. Si todo le fue bien al estudiar, usted tiene una idea más clara de lo que significa este indicador de proceso: en qué señales del comportamiento y de la experiencia del niño/a se evidencia este estado especial, en qué condiciones se da y qué efecto tiene en el desarrollo social y emocional del niño/a.

Seguro que todavía tiene una serie de preguntas o dudas. Lo mismo les pasó a los maestros/as de las escuelas piloto, con quienes trabajamos al presentarles este concepto. En lo que sigue aprovechamos de sus reflexiones, las interpretaciones y comentarios que ellos hicieron. Para aclarar todavía un poco más el concepto, le invitamos a una pequeña prueba...



¿De acuerdo o no?

A continuación usted encuentra una serie de expresiones que hemos escuchado de maestros/as. Con el fin de precisar su comprensión del concepto, le sugerimos revisar las expresiones y definir si le parecen ciertas o no, y porqué.

	Sí	No
<i>(a) Un niño/a que llora porque se perdió un juguete, es un niño/a con bajo nivel de bienestar.</i>		
<i>(b) Cuando un niño/a responde bien ante las tareas y siempre participa, tenemos un indicador lo suficientemente claro para llegar a una conclusión sobre el bienestar.</i>		
<i>(c) La actitud del maestro/a influye mucho en el bienestar de los estudiantes.</i>		
<i>(d) La situación familiar afecta el bienestar del estudiante en el aula.</i>		

Una vez que usted ha anotado sus respuestas, compárelas con nuestra posición...

- (a) El niño/a que llora por no encontrar su juguete, no necesariamente tiene un bienestar bajo. Llorar por esa razón, nos parece más bien un sentimiento momentáneo, como es también el tener miedo, estar enojado. No se trata entonces de una tristeza profunda a nivel del estado básico de este niño/a, al cual se refiere el bienestar.

De este niño/a no tenemos información sobre su bienestar en este sentido. Para formarnos una idea más completa y precisa de cómo básicamente se siente en la vida (escolar) es necesario averiguar cómo actúa y cómo se encuentra en una serie de actividades y situaciones (por ejemplo en las clases de diferentes asignaturas, en el trabajo en equipo, durante el receso,...) y en sus relaciones con los demás (el maestro/a, los compañeros, los padres de familia, etc.).

Si este niño/a en general, en todas o muchas de estas situaciones y relaciones fácilmente llora por las cosas que le pasan, puede ser señal de un nivel bajo de bienestar. Se expresaría también en otras señales, por ejemplo que no logra disfrutar o divertirse, que se siente intranquilo, que le falta energía, que se encierra en si mismo, que pierde la espontaneidad en estas situaciones y relaciones, etc.

- (b) La participación o el rendimiento de un estudiante en sí no es un indicador suficiente para llegar a una conclusión sobre su bienestar. Al contrario, hay niños/as que siempre participan activamente en las clases pero que en el fondo no se sienten tan bien. Una maestra del 6° año de una de nuestras escuelas piloto nos contó:

Yo tengo un alumno, Emilio, que responde bien ante las tareas. Siempre termina rapidito; es uno de los alumnos más rápidos, pero no se siente bien. No le gusta estar en el aula. Siempre me pide permiso para ir al baño, hasta seis veces. Emilio tiene adentro una intranquilidad, no está relajado. (...) Antes no tomamos mucho en cuenta el bienestar de los niños, pero ahora me doy cuenta que un niño que hace excelente su trabajo, no necesariamente se siente bien. Por ejemplo Emilio, antes no me preocupaba sobre él, pero ahora sí. No tiene un buen nivel de bienestar.

- (c) El bienestar de los niños/as es el resultado de la calidad de las relaciones que tienen con los demás en diferentes situaciones en su vida. En este sentido, no sólo es el maestro/a que determina cómo se encuentran social y emocionalmente. También influyen la situación en la casa por ejemplo, las relaciones con los miembros de su familia, y en la escuela, la relación con sus compañeros. Sin embargo, compartimos la idea que también el maestro/a juega un papel muy importante en el bienestar de los niños/as, específicamente en cómo se encuentran dentro de la escuela, dentro del aula. Una maestra de una escuela piloto nos comentó:

Traté de observar el bienestar de los niños. Quiero saber en qué estoy fallando y qué puedo hacer para lograr que los niños se sienten bien.

Esta maestra está conciente de su papel en buscar el bienestar de sus estudiantes. Ella reconoce que puede generar malestar en los niños/as y se pregunta cómo ella posiblemente lo provoca, para poder tomar medidas.

Otro maestro/a nos dio un ejemplo de una medida con que trató de influir positivamente en el bienestar:

Hay algunos estudiantes en mi grupo que todavía no pueden escribir. Los que no lo hacen, son niños con problemas de aprendizaje. Se sienten mal porque no pueden. Están cohibidos cuando hacemos una tarea de escritura. Hoy los estudiantes tenían que copiar en su cuaderno cuatro oraciones escritas en la pizarra. Yo sé que a los que no escriben les cuesta copiar de la pizarra y que les provoca malestar. Por eso, escribí las oraciones en su cuaderno. Así les resultó más fácil copiarlas en su cuaderno.

Nos parece una excelente iniciativa, adaptar el nivel de dificultad de la tarea a los niños/as que todavía no dominan la destreza de escribir. Así los niños/as pueden sentir éxito en lo que hacen y se satisface la necesidad básica de sentirse capaz. Tenemos en nuestras manos este tipo de intervenciones que influyen positivamente en el bienestar. En el caso de los niños/as que no se sienten bien en su casa, por lo menos en la escuela podemos compensarlos.

- (d) Con esta última observación, usted ya puede deducir que compartimos la idea de que la situación familiar también influye en cómo los niños/as se sienten en el aula. Una niña de Nabón por ejemplo, el día de la madre, escribió esta carta:

Madrecita que estás lejos, sólo me mandas dinero. ¿Por qué no me mandas una cartita diciendo que me quieres? Porque en vez de que me mandes esas cosas, reúnete todo lo que gastas y ven con lo que tengas. Porque yo te espero con amor y con esmero. No sabía que la vida es muy triste cuando tu no estás.

Los niños/as no pueden quitarse las experiencias familiares al entrar en la escuela, como se quitan su abrigo. Es evidente que a esta niña le afecta negativamente que su mamá esté fuera del país y expresa su sentimiento de abandono a través de una tarea de aula. Sin embargo, como dijimos antes, el maestro/a hasta cierto punto, puede compensar, las experiencias negativas que la niña vive respecto a su situación familiar. El solo hecho de invitar a la niña expresar sus sentimientos y opiniones al respecto, escucharle activamente y con sensibilidad, puede tener efecto de alivio. No resuelve el problema, pero acompañar a la niña en sus sentimientos, le ayuda a soportarlo.

En lo que no estaríamos de acuerdo es que atribuimos la falta de bienestar de un niño/a siempre, en el primer lugar o exclusivamente a causas externas. La escuela también puede ser fuente de malestar. Hay niños/as que se encuentran bien en su hogar, pero que se sienten mal en la escuela.

2.1.4. ¿Cómo conocer el bienestar de los niños/as?

Observar

Una forma para conocer el bienestar de sus estudiantes es observándolos. Aquí podrían servir las señales que presentamos arriba y que usted puede desagregarlas en indicadores más precisos para facilitar el registro. La evaluación del grado de bienestar usted puede hacerla, orientándose en estas señales y ver cómo se presentan en el actuar de los niños/as.

Pero hay que tomar en cuenta lo que dijimos al inicio del capítulo: el bienestar no es lo mismo que sentimientos momentáneos, por ejemplo tener miedo, estar alegre, etc. Los sentimientos de los estudiantes pueden fluctuar en diferentes situaciones. Puede pasar, por ejemplo, que un niño/a se siente bien en las clases de lectura, pero mal en las clases de matemática. Otro se siente bien mientras puede jugar, pero cambia su ánimo cuando le toca hacer tareas. O se siente bien en relación con la maestra, pero se siente mal cuando tiene que trabajar con sus compañeros. Para

obtener una idea más precisa del bienestar de los estudiantes, tenemos que observar cómo actúan en una serie de situaciones. Por ejemplo, en las clases de diferentes materias, durante el receso, en trabajos de equipo. También hay que considerar cómo se relacionan con el maestro/a, con sus compañeros y con otras personas.

Niveles de bienestar

Las diferentes señales en su conjunto dan una impresión del bienestar de los niños/as. ¡Pero ojo! El bienestar no es cuestión de todo o nada. Ellos pueden sentirse muy bien, muy mal o encontrarse en algún punto intermedio. Para ayudarle a llegar a una conclusión sobre el nivel de bienestar de cada uno de los niños/as, es necesario distinguir algunos niveles de bienestar. Proponemos distinguir un nivel bajo, moderado y alto. En cada nivel, las señales se presentan de la siguiente forma (Van Sanden y Joly, 2002, p. 27-31):

Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto
<ul style="list-style-type: none"> - disfruta poco - intranquilo y tenso - falta vitalidad - poco abierto - poco espontáneo 	<ul style="list-style-type: none"> - disfruta de forma limitada - a veces intranquilo y tenso - tiene vitalidad limitada - a veces abierto - a veces espontáneo 	<ul style="list-style-type: none"> - disfruta plenamente - tranquilo y relajado - posee vitalidad - abierto - espontáneo

A continuación, aclaremos más estos niveles.

Nivel bajo: la situación es problemática

Los niños/as con un nivel bajo de bienestar no se sienten bien, están infelices. Las señales de bienestar están ausentes o casi ausentes. Estos niños/as dan la impresión de estar con mucha tensión, no irradian vitalidad, ni confianza en sí mismo, dan prueba de un autoestima negativa, no saben cómo manejar situaciones difíciles.

Las relaciones con los demás se desarrollan difícilmente. Hay poca apertura y flexibilidad hacia los demás. Tienen muchos conflictos o evitan intentos de relación. No hay momentos o solo hay pocos para disfrutar de verdad. La satisfacción de una o más necesidades básicas está perturbada. Eso influye de manera negativa en todo el funcionamiento del niño y de la niña.

El nivel bajo de bienestar indica que la situación del niño/a es sumamente problemática. Estos niños/as no se sienten bien del todo. En la mayoría de las circunstancias, no logran sentirse a gusto, están intranquilos,

tensos y/o cerrados, no disfrutan de las oportunidades que se les ofrece. Podemos concluir que su desarrollo social y emocional está amenazado.

Nivel moderado: la situación merece atención

Los niños/as con un nivel moderado de bienestar, normalmente muestran señales de malestar, pero éstas no inciden, notablemente, en su funcionamiento. Las señales positivas y negativas de bienestar se alternan. También pueden ser niños/as que dan una impresión neutra: no parecen felices ni infelices. No hay señales positivas de bienestar, pero tampoco señales negativas.

Las relaciones con su entorno no son óptimas, pero tampoco hay que alarmarse. Sin embargo, muchas veces no son intensas. Estos niños/as muy difícilmente se dejan influir por estímulos de su entorno. Parecen invertir poco de ellos mismos, en las relaciones (interpersonales y grupales).

Logran satisfacer sus necesidades básicas a través de sus relaciones. A veces una necesidad básica está en peligro de satisfacerse temporal o permanentemente, pero sin afectar con profundidad su desarrollo.

No podemos estar satisfechos con un nivel moderado, pues significa que a estos niños/as les falta desarrollarse completamente. Es necesario que tomemos medidas que los lleven al nivel alto de bienestar. Los niños y las niñas que se encuentran en este nivel, están en zona de peligro.

Nivel alto: no hay que preocuparse

Los niños/as con alto bienestar se sienten bien. Irradian vitalidad, relajamiento y tranquilidad interna. Dan prueba de confianza en ellos, muestran autoestima alta y tienen un buen contacto consigo mismo. A estos niños/as muchas veces les gusta lo que hacen y lo que experimentan. Gozan plenamente.

Las relaciones se desarrollan con facilidad. Están sensibles y con actitud abierta a su entorno. Se adaptan fácilmente a situaciones o a personas nuevas y extrañas. Las interacciones positivas con su entorno demuestran que estos niños/as logran satisfacer, suficientemente, sus necesidades básicas. A veces se les presentan frustraciones temporales, pero los niños/as las superan rápidamente.

Los niños/as con el nivel alto están excelentes en el contexto de la escuela y del aula. Aquí se sienten como pez en el agua, están relajados y tienen relaciones fluidas y espontáneas con sus compañeros de clase, con los docentes, etc. Las señales de bienestar muestran que se están desa-

rollando de una manera sana. Son niños y niñas que disfrutan, viven relajados, son vitales, abiertos, flexibles, que tienen mucha fortaleza y rebosan de auto-confianza.



Para comprobar los diferentes niveles con sus señales, puede leer los casos de Cecilia, Miriam y Carlos en el anexo 1 y conteste esta pregunta ¿En qué nivel de bienestar ubica usted a cada uno de estos niños/as? ¿Por qué?

El trabajo probablemente será más interesante si usted dialoga con otros maestros/as acerca del resultado que cada uno obtuvo.

2.1.5. Un instrumento para la observación y el registro

Para registrar cómo están los estudiantes y qué eventuales problemas tienen, conviene usar un instrumento. Proponemos un formulario sencillo (Van Sanden y Joly, 2002, p. 31-35) como el que se encuentra en el anexo 2.

A más de un espacio para apuntar algunos datos, el formulario tiene casillas para registrar el nivel de bienestar de cada uno de los estudiantes. Para cada niño/a usted puede marcar el nivel (bajo, moderado o alto) que le corresponde. A veces después de una observación uno todavía se queda con dudas sobre el nivel de bienestar de un estudiante. En ese caso le sirve la casilla con el signo de interrogación. Si tiene comentarios específicos, se los puede anotar en el espacio detrás de cada nombre.

Este formulario se aplica después de las clases, evocando imágenes de los estudiantes con respecto a señales de bienestar. Es importante considerar a cada estudiante, porque puede haber niños/as que se escapan de la atención y que se pierden en la totalidad del alumnado. Justamente allí el formulario puede ser útil. Al respecto una maestra nos comentó:

Llenar el formulario me ha permitido ir más allá de la percepción del grupo y ver a cada niño para ayudarlo.

A continuación damos algunas instrucciones para el uso del instrumento. También le puede servir el ejemplo en el anexo 3.

Apuntar los datos generales y los nombres

En la primera columna del formulario se escriben los nombres de todos sus estudiantes. Si tiene más de 15 estudiantes, necesitará usar una página adicional.

Marcar el nivel provisional de los estudiantes

Para marcar el nivel de bienestar de los niños/as, es necesario:

- Centrar la atención en el nivel de bienestar de cada niño/a, uno por uno.
- Evocar imágenes de cómo se ha encontrado el niño/a en las últimas 2 ó 3 semanas.
- Registrar el nivel, encerrando en un círculo la palabra *bajo*, *moderado* o *alto*. Si no se siente seguro sobre el nivel que tiene que marcar, encierre en un círculo el *signo de interrogación*.

En un primer momento conviene marcar el nivel con lápiz, pues el nivel marcado todavía tiene un carácter provisional.

Observar mejor y marcar nuevamente el nivel

Para marcar el nivel *definitivo* vamos a:

- Observar detenidamente a los niños/as en diferentes momentos, situaciones y actividades, considerando las señales de bienestar. Podemos proponernos observar a unos 5 ó 6 niños/as cada día.
- Marcar los niveles de bienestar después de esta observación.
- Escribir observaciones o comentarios en el espacio correspondiente a cada nombre. Es decir, datos complementarios que aclaran el nivel de bienestar, dudas, etc.

Es posible que todavía no esté seguro del bienestar de algunos estudiantes. En ese caso, marque otra vez el signo de interrogación. Estos estudiantes necesitan someterse nuevamente a observaciones. Y tal vez hace falta recopilar informaciones adicionales, antes de ubicarlos en un nivel de bienestar.

2.1.6. Orientaciones para la observación

Estar alerta a lo no esperado

Cuando trabajamos con los maestros/as, notamos que a veces se tiende a aplicar el instrumento en forma apresurada o a la ligera. Alguien indicó, por ejemplo, que es fácil llenar el formulario, porque "...*ya se conoce a todos los niños*". Ese maestro/a llenó el formulario recordando lo que sabe de cada niño/a, pero sin realmente evocar imágenes del actuar de los niños/as y sin una revisión de las señales.

Al discutir el asunto, reconocimos que al llenar el formulario influye lo que uno sabe o piensa de los niños/as y no sólo lo que se observa. Efectiva-

mente ocurre así. Y el peligro es que uno se queda con una idea fija de un niño/a, sin percibir posibles cambios. De un niño/a siempre callado ya no esperamos que hable; de un niño/a muy alegre a lo mejor no vemos momentos de tristeza. Lo importante es estar consciente de ello y estar alerta a lo no esperado. De esta manera la información en el formulario nos ayudará mucho más en la búsqueda del bienestar de los niños/as.

No romperse la cabeza sobre el nivel preciso

Observamos y nos informamos sobre todo para poder detectar a los niños/as con bajo nivel de bienestar y poder ayudarlos. Esto es más importante que rompernos la cabeza sobre la ubicación precisa de un niño/a en el nivel alto, moderado o bajo. Los niños/as que se ven enfrentados a un problema fuerte, que constantemente se sienten mal y que se frustran por no poder satisfacer ciertas necesidades básicas, se los detecta fácilmente en su actuar.

Informarse

Más que nada para los niños/as con un nivel bajo de bienestar o en el caso que no logremos aclarar el nivel de bienestar a través de la observación, puede ser necesario, a más de observar en el aula, que nos informemos sobre el bienestar de los niños/as fuera de la escuela, justamente porque eso influye en cómo se sienten adentro. Para conseguir la información, primeramente los niños/as mismos pueden contarnos lo que les está pasando y cómo les va en su familia o en la comunidad. Pero también los padres de familia o los maestros/as de años anteriores nos pueden dar informaciones interesantes.

Modificar el formulario

El formulario que presentamos no es algo fijo. Si siente la necesidad de modificarlo, ¡hágalo! Por ejemplo...

- Se podría incluir las señales por nivel. Esto ayuda a tener bien claro a qué se refiere cada nivel y no tener que buscarlo. Se puede también tabular las señales que estén presentes en la observación de cada niño/a.
- Para escuelas uni- y pluridocentes tal vez es conveniente indicar por medio de un corchete los años de educación básica a los que pertenecen los niños/as.
- En lugar de niveles, también es posible utilizar una línea continua en la que se indica con una cruz donde se encuentra un estudiante. Así se refleja mejor la continuidad del concepto, lo que ayuda a ubicar a los niños/as en caso de dudas.

Probar y llenar el formulario

Ahora le toca observar y aplicar el formulario, siguiendo las instrucciones.

Para familiarizarse con el instrumento, podría llenarlo pensando en uno o dos estudiantes. Pero luego es necesario usarlo para todo su grupo. Depende de cuantos estudiantes tiene, pero para un grupo de +/- 40, estimamos que se necesita unas 2 semanas para tener una idea más precisa de cómo le va a cada uno de ellos.

Si usted realmente quiere conocer mejor a cada uno de sus estudiantes: ¡Vale la pena, tomarse su tiempo!

Escriba en el texto paralelo sus experiencias y las reflexiones que surgieron y comparta con sus compañeros de trabajo.



2.2. El involucramiento



El bienestar de los niños/as es importante, pero en sí no garantiza que exista aprendizaje y desarrollo. No es suficiente que en la escuela y en el aula se de un buen clima, que todos se sientan como en casa, con un ambiente agradable. Si queremos que los niños/as aprendan y se desarrollen, debemos tomar en cuenta otro indicador del proceso de aprendizaje: el involucramiento.

Antes de continuar, le invitamos a analizar el siguiente caso:

A Camila le encanta las tareas de Matemática. Pregunta a la maestra si en esta clase otra vez van a resolver problemas como lo hicieron ayer. Dice a la maestra que no tiene que explicar cómo tiene que resolverlos: "Quiero descubrirlo yo sola. Mientras más difícil mejor". Parece que nunca logra saciarse. Siempre quiere más...

En la medida que los niños/as estén involucrados en las actividades de la clase, nos indica cómo va su aprendizaje y desarrollo: ¿Están en desarrollo o no avanzan? ¿Aprovechan el medio educativo en que están o no lo aprovechan?

2.2.1. Usted puede experimentar lo que es involucramiento

También en los adultos podemos constatar el involucramiento. Lo que pasa con Camila nos puede pasar a nosotros. En una ocasión, un maestro/a entusiasta después de un curso de capacitación dijo:

No me aburrí ni un momento; no tuve que esforzarme para escuchar. Tuve el sentimiento de que estaban hablando sobre algo que me interesaba mucho. Participé de manera activa, reflexioné sobre el contenido por mí mismo e intervine varias veces en la conversación. Cuando se finalizó el curso, me sorprendí y me pregunté: ¿Ya es tan tarde? En los días siguientes quería seguir discutiendo los temas de la capacitación en cualquier momento.

No sólo los niños/as, sino también nosotros mismos podemos estar, más o menos, involucrados. Es una ventaja que queremos aprovechar para la introducción de este concepto. Antes de enfocarnos más en los niños/as, le invitamos a una actividad en que usted mismo puede experimentar lo que es involucramiento. Al explorar su propia experiencia usted puede aclarar: ¿Qué es lo que se experimenta al estar involucrado, cómo se comporta alguien en estos momentos, cómo se evidencia el involucramiento? Esta exploración servirá de base para después ir analizando paso a paso este concepto. Otra vez no partimos de la 'teoría' sino de nuestra propia experiencia. ¿De acuerdo?

Problemas para resolver

Usted encuentra aquí dos problemas³. Le invitamos a resolverlos. La idea es que usted después reflexiona sobre su propia experiencia al resolver los problemas. Para ayudar esta reflexión, se encuentran algunas preguntas.

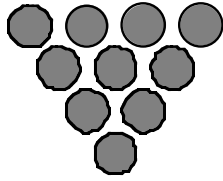
PROBLEMA 1



Usted tiene 6 vasos en una línea recta. Los primeros 3 vasos están llenos de agua. Los otros 3 están vacíos. Sólo puede tocar un vaso. ¿Qué puede hacer para que cada vaso lleno se alterne con un vaso vacío?

³ Tomado de MEC/DINAMEP. Técnicas creativas que potencializan el aprendizaje. Quito, Mayo 2004, p. 99

PROBLEMA 2



Arregle 10 monedas para que formen un triángulo con 4 monedas en la base, seguido por una línea de 3 monedas, otra de 2 monedas y la última de una moneda, formando el punto del triángulo. ¿Cómo puede invertir el triángulo para que el punto vaya en la dirección contraria, sólo moviendo 3 monedas?

Preguntas sobre la experiencia al resolver los problemas.

¿Hasta qué punto usted se sintió motivado para resolver los problemas? Encierra en un círculo el nivel de su motivación: BAJO - MODERADO - ALTO.

Describa en su texto paralelo ¿Qué es lo que experimentó usted al buscar una solución a los problemas? ¿Cómo actuó, qué pensó y sintió desde el inicio hasta el final?

¡Ojo! No se trata aquí de cómo usted resolvió el problema, por ejemplo las estrategias que aplicó o la descripción del camino que siguió hacia la solución, sino cómo usted se sintió o qué le pasó al resolver el problema. La pregunta clave es: ¿En qué características de su comportamiento o de su experiencia se evidenció el nivel de motivación que usted marcó? ¿Cómo se habría visto otra persona que usted se sintió muy motivado o poco motivado?



2.2.2. El involucramiento es...

¿Usted logró resolver los problemas? ¿Le gustó la actividad? En el anexo 4 encuentra las soluciones. Usted sabe que aquí no nos importa tanto la solución de los problemas en sí. Nos interesa más que nada la experiencia que usted vivió al resolver los problemas. A continuación vamos a explorar el concepto de involucramiento, enfocándonos otra vez en nuestros estudiantes, pero le invitamos tener presente su propia experiencia al resolver los problemas. Usted puede confrontar o compararla con los diferentes elementos de este concepto que paso por paso vamos a introducir⁴.

4 En lo siguiente nos basamos en la definición de involucramiento en Van Sanden y Joly 2002, p. 37-42

Una cualidad especial de la actividad humana

El involucramiento es un estado especial en el que se encuentra una persona cuando realiza una actividad. Puede ser en cualquier situación, pues tiene que ver más con el estado anímico en que se encuentra la persona, que con el tipo de actividad que realiza. Así que cuándo usted quiere observar el involucramiento de uno de sus estudiantes, no hay que enfocarse en el tipo de actividad, ni en el producto de su trabajo. El centro de la atención está en lo que ocurre en su interior. El involucramiento es algo que ocurre dentro de la persona.

Es posible deducir si hay involucramiento cuando observamos la conducta de las personas y cómo éstas vivencian las diferentes situaciones. Se evidencia sobre todo en la forma concentrada y persistente de hacer las cosas. Una persona involucrada en una actividad está motivada o hasta fascinada y se compromete plenamente en la situación. Muchas veces disfruta y siente satisfacción durante la actividad.

Las personas podemos estar involucrados en todas las edades y en todos tipos de situaciones. Es posible constatarlo en un niño/a pequeño que está metido en un juego de rompecabezas, igual como un viejo poeta escribiendo su última copla. Uno puede involucrarse en actividades individuales, pero también en actividades con otras personas. Por ejemplo, cuando participamos en un juego de naipes o en una minga barrial. Como lo demuestran los ejemplos, los seres humanos podemos involucrarnos en muy diversos ámbitos de la vida. Por supuesto, a nosotros nos interesa aquí el involucramiento de nuestros estudiantes en las actividades educativas.

Señales de involucramiento

El involucramiento de los estudiantes se evidencia en una serie de señales o características de actuar. Para darle una idea más precisa, vamos a mencionar las principales señales.

- ***Concentración y persistencia***

La concentración es una de las señales más claras para detectar el involucramiento de los estudiantes. Su atención está dirigida totalmente hacia la actividad. Nada los distrae y nada puede perturbarlos. La concentración del estudiante se nota especialmente por su mirada viva y centrada; no quita los ojos de encima de lo que es esencial para la actividad (la pizarra, el libro, el maestro/a, el grupo...). Esto se contrasta con la mirada perdida, aburrida o indiferente. También la postura del estudiante puede revelar involucramiento alto o bajo. Por ejemplo, cuando lo vemos inclinado o no hacia el material de trabajo.

La persistencia se refiere a la duración de esta concentración. Los estudiantes que están involucrados, no sueltan fácilmente la actividad. Quieren seguir experimentando la satisfacción de la actividad intensa y para eso están dispuestos a hacer los esfuerzos necesarios. No se dejan seducir tan fácilmente por otras actividades. La mayoría de las veces, la actividad en la que están involucrados dura un buen rato. Por supuesto esto depende de la edad y el nivel de desarrollo del niño/a.

Una típica expresión de persistencia es que los estudiantes quieren seguir trabajando después de que ha sonado el timbre, que siguen haciendo preguntas sobre el tema de una clase, y que continúan la actividad en su casa.

- ***Apertura y actividad mental intensa***

Un estudiante que está completamente involucrado tiene una actitud abierta hacia su entorno. Está alerta, pendiente, con gran sensibilidad por los detalles relevantes. La actividad mental es intensa. El estudiante experimenta las cosas de una forma intensa. Su percepción (ver, oír, sentir, oler,...) es muy viva, fresca, aguda,... Se percata del significado de las palabras y de las ideas; éstas no se quedan en el aire como mera abstracción.

Los niños/as involucrados hacen su trabajo con mucho cuidado; toman en cuenta los detalles y actúan con gran exactitud. En cambio, los que no están involucrados tienden a cuidar menos su trabajo y toman las cosas a la ligera. Durante la explicación del maestro/a, por ejemplo, se les escapan muchas ideas.

- ***Motivación, energía y satisfacción***

Los estudiantes involucrados tienen alto grado de motivación, con ganas de trabajar, inmediatamente ponen manos a la obra, sin perder el tiempo. No tienen un sentimiento de coacción (fuerza) u obligación. Al contrario, es totalmente manifiesto el sentimiento de satisfacción, disfrutan completamente lo que están haciendo lo que no excluye la posibilidad de esforzarse para entender o hacer algo. Con frecuencia, los estudiantes hacen comentarios espontáneos: "Maestra, ¡este trabajo me gusta!" "¿Cuándo lo hacemos otra vez?". También describen de forma entusiasta lo que están haciendo o lo que han hecho, muestran implícitamente que la actividad *llegó*. Tienen el afán de expresar y comentar lo que han experimentado y descubierto. Otros expresan su satisfacción a través de sonrisas o gestos.

En este estado muestran mucha energía. Se dedican con empeño a su actividad. A veces expresan su energía en hablar alto o escribir con fuerza en el papel. En la cara uno puede leer el esfuerzo que hacen para pensar. Cuando hay energía, la mirada dice mucho: la tiene viva y centrada en algo (con mucha atención). Cuando no hay energía, tiene la mirada perdida o soñadora.

Las diferentes señales son complementarias. Si sólo damos atención a una de ellas, tendremos una valoración poco precisa. Persistencia por ejemplo no siempre es señal de involucramiento. A veces los niños/as realizan una actividad contra su voluntad, que no hay que confundir con involucramiento. En otras palabras, los niños/as que colaboran enérgicamente durante la clase o que son obedientes, no necesariamente significa que están involucrados. El involucramiento se refleja en la combinación de varias señales o expresiones de los estudiantes. El involucramiento es la combinación de varias señales.



¿Recuerda la experiencia al resolver los problemas, antes presentados? ¿En las características de su comportamiento o de su experiencia que usted mencionó como evidencia del grado de motivación que sintió, salen ciertas señales de la lista que presentamos? ¿Cuáles? ¿Usted puede reconstruir su experiencia a través de las señales presentadas?

Piense en sus clases de los días anteriores. ¿Los estudiantes estaban involucrados? ¿En qué se evidenció?

Ojalá usted experimente involucramiento al estudiar este módulo. ¿Cómo era el nivel de involucramiento hasta ahora? ¿En qué momentos subió? ¿Y en qué momentos bajó? ¿Tiene ganas para continuar?

Comparta sus ideas con sus compañeros de docencia.

¿Qué explica que los estudiantes se involucran?

Tal vez usted ha observado alguna vez a un niño/a de unos tres años involucrado en el juego del escondite y que no había quien lo pare. O a un niño/a en edad escolar, buscando informaciones por donde sea para saber más sobre dinosaurios o algún otro tema de interés. O a un adulto metido horas y horas en un enigma difícil que quería resolver por sus propios esfuerzos. ¿De dónde viene ese involucramiento?

Para entender mejor los fundamentos del concepto de involucramiento, tendremos que ver qué provoca que los estudiantes se involucren en actividades de aprendizaje (Laevers 2003, p. 14 y 28-29; Van Sanden y Joly, 2002, p. 41).

- ***El afán exploratorio en los estudiantes***

El niño/a, como todo ser humano, es un ser activo. Se involucra en una actividad, porque en el fondo siente una profunda necesidad de descubrir, conocer, comprender el mundo y saber actuar dentro de él. Los estudiantes disfrutan las actividades, justamente porque la actividad satisface este afán exploratorio. El involucramiento, entonces, nace de una motivación intrínseca de los estudiantes de explorar. Y esa motivación intrínseca se concreta en cada persona en un patrón de intereses, necesidades, preguntas, de acuerdo a su nivel de desarrollo.

A veces intervienen otras necesidades en una actividad, por ejemplo la necesidad de ser valorado por el maestro/a. La satisfacción de estas necesidades no conlleva al involucramiento, sino a las necesidades básicas emocionales que mencionamos antes. Para que sea involucramiento, la actividad que realiza el niño/a siempre tiene que estar motivada en cierta medida por el afán exploratorio.

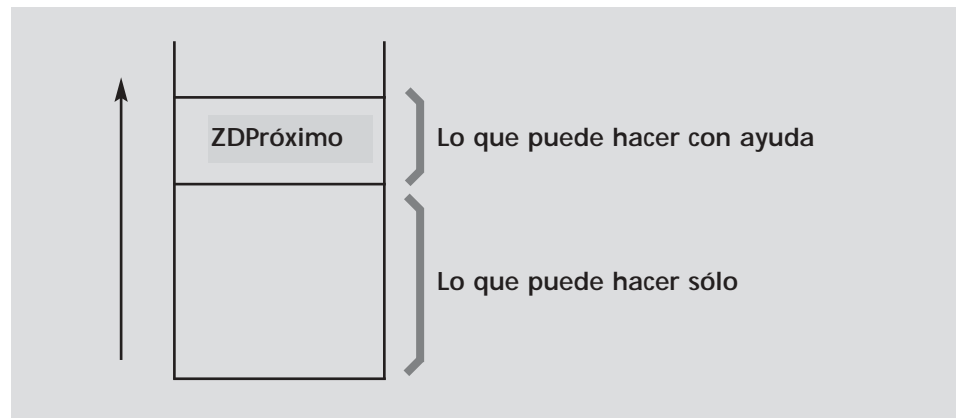
La idea del afán exploratorio es fundamental. Explica lo que mueve al estudiante. Supone un ser humano con una motivación innata de crecer, de saber, de comprender, de ser capaz de, de adquirir destrezas. A veces perdemos este afán por las circunstancias en que vivimos, pero cada ser humano nace con la característica de querer comprender la realidad de su mundo.

- ***Al límite más alto de las capacidades***

Un estudiante que está altamente involucrado, está en plena forma. Hay armonía entre lo que le exige la actividad y sus destrezas. Ese estudiante moviliza todos sus conocimientos y capacidades. No se le puede pedir más, porque ya está trabajando al límite más alto de sus capacidades actuales.

No puede haber un alto nivel de involucramiento, si las actividades son demasiado fáciles para los estudiantes. Pero tampoco se involucran cuando la tarea es demasiado exigente. Entonces, la complejidad de la tarea es determinante. La actividad o la tarea tienen que llevar al estudiante justamente al límite superior de sus capacidades. Este límite lo llamó Vigotsky la *Zona de Desarrollo Próximo*. Se refiere al punto entre lo que el estudiante es capaz de hacer por sí solo y lo que únicamente puede hacer con la ayuda del maestro/a o de otra persona⁵. En

ese punto el estudiante necesita la ayuda de la enseñanza que lo empuje a utilizar todo su potencial y desarrollarse hacia un próximo nivel. Ese punto es diferente para cada estudiante y va avanzando en la medida que el estudiante se desarrolle.



Dado su afán exploratorio, el estudiante tiende a avanzar hacia la ZDP, buscando actividades que le exijan movilizar todo su potencial. Para ello necesita, entonces, ayuda en la forma de tareas o problemas con una complejidad adecuada a sus capacidades. Si esto se da, el estudiante se involucra al más alto nivel.

Cuando hay un nivel adecuado de complejidad, el comportamiento del estudiante responde más allá de una simple rutina y el aprendizaje mecánico. El niño/a descubre, hace relaciones, busca ejemplos u otras posibilidades, hace preguntas, da sus observaciones, formula críticas,... En consecuencia, trabaja con altos niveles de complejidad lo que implica creatividad, es decir, que el niño/a le da un toque personal al contenido con el cual está trabajando, agrega elementos propios. En este caso significa que produce un saber realmente nuevo para él.

Resumiendo, el involucramiento tiene su origen en el afán exploratorio de los estudiantes. Pero la intervención docente es determinante: el maestro/a fomenta que sus estudiantes se involucren, mediante tareas adecuadas, que les desafíen, que le orienten a la zona de desarrollo próximo.

5 En las propias palabras de Vigotsky, "... la Zona de Desarrollo Próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz" (citado en Meza, 1996, p. 73).

Efecto: aprendizaje profundo



Con todas sus características, el involucramiento es un indicador excelente para los procesos de aprendizaje. Pues, ¿Usted se puede imaginar que un niño/a que se dedica a una actividad con mucha *concentración*, que trabaja *fascinado*, que produce alta intensidad de *energía* y *actividad mental*, y que además activa todas sus capacidades... no aprenda?

Involucramiento no solo indica que los niños/as están ocupados o están atentos, sino que esta atención es de la más alta calidad, y por eso provoca mucho más que solo un aprendizaje superficial. Para aprender de manera superficial, el involucramiento no es necesario. Sin embargo, la estructura cognitiva no se cambia, si el niño/a no está completamente involucrado.

Conviene decir que los efectos de aprendizaje esperados sólo surgen en el área de destrezas que la actividad requiere. La probabilidad de que las destrezas sociales y de comunicación de los niños/as se desarrollen es muy pequeña si su actividad mental sólo tiende a tareas de matemática. Por eso no sólo debemos observar el involucramiento, sino también el área en que éste se produce.

En el seguimiento a los niños/as, no sólo se debe verificar si hay suficiente involucramiento, sino también si el involucramiento se produce en todas las áreas del desarrollo deseadas y si el niño/a se está desarrollando polifacéticamente.

Definición de involucramiento

Sobre la base de todo lo que hemos mencionado, en el siguiente recuadro resumimos los elementos claves del concepto:

INVOLUCRAMIENTO ES...

- una cualidad especial de la actividad humana
- que se reconoce por señales de concentración y actividad persistente, constante y sin interrupciones,
- en el que la persona:
 - adopta una actitud abierta y manifiesta actividad mental intensa,
 - se siente motivada y fascinada,
 - muestra mucha energía y experimenta satisfacción;
- porque:
 - la actividad satisface el afán exploratorio y los intereses,
 - y se ubica en el más alto límite de las capacidades de la persona,
- por el que se efectúa el aprendizaje profundo.

Señales

Condiciones

Efecto

2.2.3. Una pequeña prueba

Llegado a este punto, usted tiene una idea más clara de lo que significa el involucramiento, después del bienestar, el segundo indicador a nivel de las vivencias de los niños/as. A través de las señales, usted puede reconocer esta cualidad especial en los niños/as. También sabe en qué condiciones nace y cómo resulta en el aprendizaje profundo.

Otra vez le invitamos a una prueba que elaboramos sobre la base de las reflexiones, las interpretaciones y comentarios que hicieron los maestros/as de nuestras escuelas piloto sobre el concepto. Ojalá, así usted puede aclarar las preguntas o dudas que probablemente tiene todavía.



¿De acuerdo o no?

A continuación usted encuentra una serie de expresiones que hemos escuchado de maestros/as. Con el fin de precisar su comprensión del concepto, le sugerimos revisar las expresiones y definir si le parecen verdaderas o falsas.

	Sí	No
<i>(a) Los mejores estudiantes son los más involucrados.</i>		
<i>(b) Si un estudiante es muy inteligente, su involucramiento igual puede ser bajo.</i>		
<i>(c) Hay niños/as que siempre se involucran; y otros simplemente no lo hacen.</i>		
<i>(d) Los niños/as están involucrados, cuando la tarea es fácil. Pero cuando se les exige más, ya no se involucran tanto.</i>		
<i>(e) Cuando los niños/as trabajan bien y prestan atención a las clases del maestro/a, entonces están bien involucrados.</i>		
<i>(f) Involucramiento significa que los niños/as comparten ideas o experiencias en el grupo, que respetan opiniones de otros y asumen su responsabilidad.</i>		

Una vez que usted ha anotado sus respuestas, compárelas con nuestra posición...

- (a) Involucramiento no es igual a rendimiento escolar y tiene cierta independencia frente a los problemas de aprendizaje. Conocemos niños/as con buenas notas pero con un bajo nivel de involucramiento. Y al revés, hay niños/as con serias limitaciones de aprendizaje, pero que están bien involucrados. Todo depende de la actividad que realizan y si esta se adapta al afán exploratorio (patrón de intereses, necesidades, preguntas,...) y a su nivel de desarrollo (Zona de Desarrollo Próximo).
- (b) Efectivamente, involucramiento es independiente de inteligencia. Hemos visto a estudiantes muy inteligentes, pero que no fueron desafiados y que estaban poco involucrados. El reto es involucrar a cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta sus necesidades y capacidades.
- (c) Puede ser que un estudiante se involucre mucho más que otro. Pero no es una característica natural de ese estudiante, como si fuera su color de pelo. No depende primeramente de características del niño/a ni de su familia. Más bien, el nivel de involucramiento refleja hasta qué punto el proceso educativo está adecuado a sus necesidades y capacidades. Si las tareas se adaptan a lo que necesita y a lo que actualmente sabe y puede, existen las condiciones favorables que nazca el involucramiento.

- (d) Por sí el involucramiento no tiene nada que ver con tareas fáciles. Lo contrario, los estudiantes sólo pueden estar realmente involucrados, cuando les permitimos movilizar toda su capacidad. Si las actividades son muy fáciles para un estudiante, podemos verlo trabajando más bien mecánicamente.

Cuando hay niños/as que parecen involucrarse sólo en tareas fáciles para ellos, vale hacernos la pregunta a qué se debe. Muchas veces podemos entenderlo desde la parte emocional, por ejemplo el bajo nivel de auto-estima, el miedo por fracasarse, preocupación por las notas (sus padres le castigan al llegar a la casa con una nota baja), etc. En esos casos sólo podemos resolver el problema buscando maneras para aumentar el bienestar del niño/a, por ejemplo creando las condiciones en que el niño/a puede sentirse más seguro, en que el niño/a se atreva tomar ciertos riesgos, en que el niño/a puede sentirse capaz, en que el niño/a puede experimentar éxito en lo que hace. Son medidas a nivel de las necesidades básicas emocionales que deben estar satisfechas para funcionar óptimamente y lograr un nivel de bienestar aceptable para meterse plenamente en las actividades de aprendizaje. Aquí veamos que el niño/a funciona como un ser integral: un nivel aceptable en su bienestar es condición para el involucramiento y el aprendizaje...

- (e) Aquí se entiende involucramiento como seguir bien la clase que el maestro/a ofrece. Pero el involucramiento no es cuestión de atender las clases. Puede ser, por ejemplo, que los niños/as aparezcan *atentos* durante una instrucción, mientras que su actividad mental es poca intensa. Atender las clases así no más, no cumple con las señales de involucramiento de concentración, persistencia, motivación, actividad mental intensa. Con el criterio de involucramiento, la pregunta clave no es si los niños/as atienden las clases, sino cómo lo hacen, con qué intensidad y motivación. Con este criterio buscamos que los estudiantes tengan una atención de calidad, que está relacionada con sus actividades de aprendizaje y que les exija lo máximo de sus capacidades.
- (f) Según esta interpretación, el involucramiento de los niños/as se expresa socialmente, en la actividad compartida de los estudiantes, en su vinculación con los demás. Hemos visto que una de las señales de involucramiento es que a los niños/as les gusta expresar y comentar lo que han experimentado y descubierto. Aprender algo totalmente nuevo, producir un saber realmente nuevo – lo que ocurre cuando estamos involucrados – lo sentimos como emocionante y positivo. Nosotros los seres humanos, en general queremos, hasta necesitamos, expresar nuestras experiencias fuertes. En este sentido el involucramiento puede expresarse socialmente.

Sin embargo, para que el niño/a realmente comparta sus ideas o experiencias, respete las opiniones de otros y asume su responsabilidad, debe haber las condiciones favorables emocionales y sociales. El niño/a por ejemplo con bajo nivel de autoestima, tal vez no se atreva a compartir lo que está aprendiendo (con mucha motivación y entusiasmo) porque piensa que no vale la pena para los otros o que va a pasar por ridículo. El ambiente social de grupo también puede impedir que los niños/as compartan, respeten o asuman responsabilidades, por ejemplo cuando existe rivalidad en el grupo, cuando los estudiantes trabajan para recibir una buena nota y quieren ser el mejor, cuando los niños/as no se escuchan, no se ayudan, no se defienden, no tienen paciencia el uno con el otro, cuando los niños/as son mutuamente intolerantes, etc. En este caso, el involucramiento difícilmente se expresará socialmente.

Por esto pensamos que la expresión social no es una característica intrínseca del involucramiento. Si los niños/as comparten sus ideas o experiencias se puede interpretarlo como señal de involucramiento, pero si no lo hacen, no tenemos que concluir que no haya involucramiento. El respeto y la responsabilidad veamos más bien como cualidades sociales que se sitúan en el primer lugar en el ámbito del bienestar, tanto a nivel de los niños/as como individuos (autoestima por ejemplo) como a nivel de grupo (por ejemplo espíritu de grupo).

Lo característico de involucramiento sigue siendo que los estudiantes desarrollen todo su potencial mediante las actividades (individuales o sociales) en que están involucrados.

¡Ojalá le haya servido este ejercicio! ¿Usted ha podido precisar su concepción de lo que es involucramiento? Formule en su texto paralelo lo que aprendió y las posibles dudas que le quedan.

Converse con sus compañeros de trabajo sobre sus aprendizajes y dudas.



2.2.4. Y ahora, ¡a observar!

Como criterio de calidad educativa, el concepto de involucramiento tiene una plusvalía metodológica. Nos invita a tomar la perspectiva de los niños/as y su proceso de aprendizaje. Pero claro, eso exige que podamos observarlo. Un instrumento importante para la observación son las señales que hemos mencionado, las mismas que pueden ser precisadas con más detalle por el maestro/a si así lo necesita.

A continuación usted encuentra algunas informaciones que le pueden servir al observar a sus estudiantes en el aula. Las instrucciones para la observación, el instrumento de registro y las orientaciones son muy parecidas a las que dimos para conocer el nivel de bienestar de sus estudiantes. El objetivo de la observación y del registro es conocer mejor a cada uno de nuestros estudiantes en cuanto al proceso de su aprendizaje: ¿Aprovechan el ambiente de aprendizaje que creamos en el aula?

Niveles de involucramiento

Como era el caso con el bienestar, el involucramiento de los estudiantes tampoco es cuestión de todo o nada. Ellos pueden estar muy involucrados, muy poco o estar en algún punto intermedio. Igual como hicimos para observar el bienestar y para facilitar una buena observación, proponemos distinguir un nivel bajo, moderado y alto de involucramiento.

Sugerimos que primero nos familiaricemos con estos tres niveles y cómo en cada uno de ellos se presentan las señales (Van Sanden y Joly, 2002, p. 42-45):

Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto
<i>Involucramiento ausente o interrumpido muchas veces</i>	<i>Involucramiento más o menos persistente</i>	<i>Involucramiento intenso y sostenido</i>
El estudiante...	El estudiante...	El estudiante...
<ul style="list-style-type: none"> - se desconecta o se distrae cada rato, no logra concentrarse, se entretiene con otras cosas; - participa en forma muy pasiva y mecánica (ausencia mental); - no muestra ningún o poco interés / motivación; - experimenta la actividad como frustrante. 	<ul style="list-style-type: none"> - participa, pero fácilmente se distrae; - participa de forma indiferente, sin mucho uso de energía; - cumple, pero la actividad no le afecta realmente; - está ocupada, pero su actividad mental es limitada; - no disfruta de verdad de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - trabaja sin o con pocas interrupciones, con concentración, no se distrae fácilmente. - participa con apertura, energía, interés, motivación; - participa con actividad mental intensa; - disfruta realmente de la actividad.

Nivel bajo: la situación es problemática

Los niños/as con bajo nivel de involucramiento, son aquellos que muchas veces están distraídos, viendo hacia afuera con la mirada perdida, manipulando su lápiz, etc. Si acaso estos niños/as están activos en cierta medida, hacen la actividad de forma mecánica (con ausencia mental), sin estar muy conciente de lo que están haciendo. Casi nunca funcionan en el límite más alto de sus capacidades actuales.

El nivel bajo de involucramiento indica que la situación del niño/a es sumamente problemática. Concluimos que estos niños/as no aprovechan suficiente las oportunidades que les ofrecemos dentro del contexto educativo. No logran trabajar con motivación, ni estar activos mentalmente. Por lo anterior se puede temer que su desarrollo está amenazado y que están aprendiendo nada o poco.

Nivel moderado: la situación merece atención

Los niños/as con un nivel moderado de involucramiento, muchas veces están ocupados en una actividad, pero si los observamos más atentamente, constatamos que pocas veces lo hacen con intensidad. Están ocupados con una tarea, escuchan y participan en la clase haciendo un aporte. Pero faltan señales de verdadero involucramiento. Más bien parecen ocupados de manera indiferente, sin mucho uso de energía. Las actividades no les llegan de verdad. Muy fácilmente se distraen.

También ubicamos en el nivel moderado a los niños/as cuyo involucramiento es inconstante. A veces participan en las actividades con un involucramiento alto, pero también tienen muchos momentos de involucramiento bajo.

No podemos estar satisfechos con el nivel moderado porque estos niños/as no se desarrollan y aprenden en el límite más alto de sus capacidades. Debemos tomar medidas que les lleven a un nivel más alto de involucramiento.

Nivel alto: no hay que preocuparse



Los niños/as con alto nivel de involucramiento encuentran en las actividades lo que necesitan. Siempre o casi siempre están ocupados en una actividad de manera intensa y con energía. Las señales de involucramiento están claramente presentes. Una vez que han empezado una actividad, están absorbidos por ella. Funcionan en el límite más alto de sus capacidades actuales. Aprenden mucho, están en desarrollo.



Es claro que los niños/as con el nivel alto se encuentran muy bien con las oportunidades que les ofrecemos en la escuela. Ellos valoran las clases como atractivas y de acuerdo con su nivel de conocimiento.

Participan intensamente en las clases. Esto indica que están aprendiendo y desarrollándose muy bien. En el anexo 5, presentamos el caso de algunos niños/as. Para comprobar los diferentes niveles con sus señales, le invitamos a leer los casos de Eva, Emilio y Sara. ¿En qué nivel de involucramiento ubica usted a cada uno de estos niños/as? ¿Por qué?

¿Sus compañeros de trabajo, en qué nivel de involucramiento ubican a los niños/as y cuáles son sus argumentos?

2.2.5. Un instrumento para la observación y el registro

Para determinar el grado de involucramiento de sus estudiantes, usted puede guiarse por las señales que hemos descrito en páginas anteriores. Si necesita, puede desagregar en indicadores más precisos que faciliten el registro de la observación. Esas señales nos ayudan a observar con mayor detalle y a tener más elementos de juicio. Combinando las señales y los niveles de involucramiento, ya tenemos los principales insumos para esta observación.

El instrumento que proponemos para registrar el nivel de involucramiento es igual al de bienestar. Se encuentra en el anexo 6. El propósito del formulario es ayudarnos a determinar hasta qué punto los estudiantes están involucrados en procesos de aprendizaje. Con base en lo registrado, podremos tomar medidas y corregir el proceso.

A través del ejemplo en anexo 7 usted puede conocer cómo un maestro/a llenó el formulario siguiendo las instrucciones que presentamos a continuación. Son iguales a las del bienestar.

Apuntar los datos generales y los nombres

En la primera columna del formulario se escriben los nombres de todos sus estudiantes. Si tiene más de 15 estudiantes, necesitará usar una página adicional.

Marcar el nivel provisional de los estudiantes

Para marcar el nivel de involucramiento de los niños/as, es necesario:

- Centrar la atención en el nivel de involucramiento de cada niño/a, uno por uno.
- Evocar imágenes de cómo se ha involucrado el niño/a en las últimas 2 ó 3 semanas.
- Registrar el nivel, encerrando en un círculo la palabra *bajo*, *moderado* o *alto*. Si no se siente seguro sobre el nivel que tiene que marcar, encierre en un círculo el *signo de interrogación*.

En un primer momento conviene marcar el nivel con lápiz, pues el nivel marcado todavía tiene un carácter provisional.

Observar mejor y marcar nuevamente el nivel

Para marcar el nivel definitivo vamos a:

- Observar detenidamente a los niños/as en diferentes momentos, situaciones y actividades, considerando las señales de involucramiento. Podemos proponernos observar a unos 5 ó 6 niños/as cada día.
- Marcar los niveles de involucramiento después de esta observación.
- Escribir observaciones o comentarios en el espacio correspondiente a cada nombre. Es decir, datos complementarios que aclaran el nivel de involucramiento, dudas, etc.

Es posible que todavía no esté seguro del involucramiento de algunos estudiantes. En ese caso, marca otra vez el signo de interrogación. Estos estudiantes necesitan someterse nuevamente a observaciones. Y tal vez hace falta recopilar informaciones adicionales, antes de ubicarlos en un nivel de involucramiento.

2.2.6. Orientaciones para la observación

Tomar la perspectiva del estudiante...

Para observar bien, se necesita una actitud abierta (Laevers, Peeters y Vanwijnsberghen, 1997, p. 16), la voluntad de meterse en el lugar del estudiante, de ver las cosas desde él o ella, sus vivencias y sentimientos. Es un esfuerzo especial de empatía. En cierto sentido nos convertimos en el niño/a que está leyendo, resolviendo un problema, discutiendo con sus compañeros... La empatía no es fácil, porque casi automáticamente vemos al actuar del estudiante desde los ojos del maestro/a.

Por ejemplo, cuando un estudiante se vira hacia sus compañeros y pregunta algo, podemos calificarlo como irritante y que estorba la disciplina en el aula. Pero para el estudiante puede ser una comunicación necesaria para avanzar en su proceso de aprendizaje.

Observamos a nuestros estudiantes durante las clases, en momentos en que están trabajando. Al observar el grado de involucramiento de un estudiante, nos preguntamos: ¿Qué tan intensiva es su actividad de aprendizaje? Para aclararlo, hay que considerar dos cosas...

- las diferentes señales de involucramiento: concentración, persistencia, etc. del estudiante;
- la complejidad de la actividad en qué está el estudiante.

La actividad puede poner ciertos límites al involucramiento, por ejemplo cuando no se ajusta al nivel y las capacidades del estudiante. O sea, cuando la actividad es demasiado fácil o demasiado difícil. Marcar un nivel requiere un proceso de reflexión y de interpretación por parte de nosotros: ¿Qué requiere esta actividad de este niño/a? ¿Es algo que puede hacer ciegamente, lo que no requiere un alto grado de conciencia? ¿O la actividad tiene la suficiente complejidad para llevar al niño/a al límite más alto de sus capacidades actuales? Para descarnar el hueso debe tener carne...

Familiarizarse paso a paso con el concepto y la observación

Tal vez, cuando usted va a observar la primera vez el involucramiento, está bien limitarse a observaciones de unos 10 o 15 minutos por estudiante, para tener una idea más clara con que nivel de involucramiento está trabajando en este preciso momento. Así, usted puede familiarizarse con las señales y los niveles de involucramiento.

Sin embargo, hay que tener claro que en este caso cada registro refleja sólo un determinado momento y que puede dar una imagen equivocada de cómo el niño/a en general se involucra. El involucramiento puede variar bastante en diferentes momentos, según la materia, tipo de actividad, etc. Una actividad puede ir acompañada de esta cualidad o faltarle totalmente. A veces el involucramiento nace durante una actividad para después desaparecer.

Entonces, el involucramiento no es una característica fija de un estudiante; solamente dice algo sobre la relación de ese niño/a con su entorno en este momento. Al observar y registrar el nivel de involucramiento durante un período más largo, en diferentes momentos, situaciones y actividades, nos podemos formar una idea sobre el involucramiento en general de cada uno de los niños/as. A esta evaluación más general queremos llegar, pues nos informa sobre cómo es la situación en general de los niños/as en cuanto a su aprendizaje: la situación es problemática, merece atención, o no es preocupante del todo.

Le recomendamos ir familiarizándose paso por paso con el concepto, las señales, los niveles, la observación y el registro, por ejemplo:

Paso 1: Probar el instrumento con unos 3 estudiantes.

- Evocar imágenes de cómo se ha involucrado cada uno de ellos en las últimas 2 ó 3 semanas
- Empezar con observaciones de unos 10 minutos: ¿Cómo es el nivel de involucramiento de este estudiante en estos minutos? ¿Por qué?
- Ampliar las observaciones: más largos y en diferentes momentos, situaciones, tipos de actividades: ¿Cómo es el nivel de involucramiento de este estudiante en cada uno de los momentos?
- Sobre la base de estos datos, llegar a una conclusión sobre el nivel de involucramiento en general: ¿Cómo es el involucramiento de cada uno de los niños/as en general?

Paso 2: Ampliar las observaciones hacia todo el grupo según las instrucciones dadas arriba: evocar imágenes, observaciones en diferentes momentos, situaciones y actividades.

Observar y registrar repetidas veces

Hay que evitar a toda costa que el registro de niveles empiece a funcionar como *meter a cada niño/a en una casilla*. Por eso, es necesario observar y registrar con cierta frecuencia (por ejemplo cada mes o cada trimestre) el involucramiento del mismo estudiante, para poder percibir posibles cambios. Si usted se está familiarizado totalmente con el concepto, seguro que usted va a fijarse espontáneamente en cualquier momento en el involucramiento de sus estudiantes. Va a formar parte de su marco como unos lentes que ya no se puede quitar.

Modificar el instrumento

El formulario es sólo una propuesta, no es una camisa de fuerza. Usted puede adecuarlo a sus propias condiciones y necesidades. Aquí algunas posibilidades...

- Se puede incluir una breve explicación de lo que significa cada nivel.
- En lugar de 3 niveles, es posible utilizar una línea continua en la que se indica con una cruz donde está un estudiante. Esta sugerencia refleja la continuidad del concepto y ayuda a ubicar bien al niño/a. Evita que dudemos sobre niños/as que están entre dos niveles.
- En escuelas uni- y pluridocentes puede ser útil indicar los grados a los que pertenecen los niños/as.

No cuantificar y sumar señales

Determinar el nivel de involucramiento de un estudiante no es un proceso lineal de cálculos. No tiene mucho sentido darle un valor numérico a cada señal o cada nivel. Tampoco hay que sumar los resultados en las diferentes señales. No perdamos de vista el conjunto de señales y el propósito del instrumento: saber hasta qué punto los estudiantes están involucrados en actividades de aprendizaje.

No registrar lo que desea o sabe de un niño/a

Ya lo dijimos cuando presentamos el formulario de bienestar. Hay que llenar el formulario según lo que usted ha observado de un estudiante y no según lo que desea o interprete. Tampoco se trata de poner en el formulario lo que usted sabe de él o de ella.

Marcar el nivel bajo si es necesario

Hemos notado que a veces los maestros/as tienen cierta resistencia a marcar un nivel bajo de involucramiento, aunque el estudiante estaba todo el tiempo recostado en su pupitre, por ejemplo. Si las señales demuestran claramente que un niño/a no se involucra en la mayoría de las actividades, no hay motivo para marcar un nivel moderado. Una actitud abierta y crítica permite conocer mejor la situación en el aula, encontrar las causas de problemas y posibles soluciones para mejorar la práctica.



Haga una observación de 2 ó 3 estudiantes para familiarizarse con las señales y los niveles. ¿Encontró otras señales de involucramiento? ¿Le resultó manejable la distinción de niveles? ¿Qué dificultades tuvo? Amplíe paso a paso la observación hasta lograr con todos sus estudiantes y en diferentes momentos, situaciones, actividades.

Escriba sus experiencias y reflexiones en su texto paralelo. ¿Le sirve el formulario? Con sus colegas dialogue sobre los ajustes que le parecen necesarios hacer

2.3. El bienestar y el involucramiento: una pareja inseparable e indispensable

En el inicio de este módulo nos hicimos la pregunta en qué nos podríamos orientar al evaluar la calidad educativa, qué lentes nos podríamos poner. Fuimos conociendo el bienestar y el involucramiento de los niños/as como posibles indicadores. Estos no forman parte de la categoría de indicadores a nivel de la intervención docente (la enseñanza), ni del efecto (resultado de aprendizaje). Son características de calidad a nivel del proceso de aprendizaje de los estudiantes, aquí y ahora, durante las actividades educativas. Nos ayuda a ver más claro lo que el ambiente de aprendizaje provoca en ellos. El bienestar refleja cómo se está desarrollando el niño/a emocional y socialmente. El involucramiento nos indica cómo va el proceso de aprendizaje.

Todavía hace falta precisar un poco más la interrelación que tienen estos dos conceptos, la propia índole y la importancia de cada uno de ellos cuando queremos lograr más calidad en nuestro trabajo educativo. Ambos conceptos, cada uno de su manera, nos apoyan a tomar la perspectiva de los niños/as y contribuyen a una concepción de educación en que ellos son el centro de atención.

2.3.1. Diferentes pero unidos

Trabajando con los maestros/as de nuestras escuelas piloto, hemos visto que en el inicio no siempre les resultó fácil diferenciar bien entre los dos conceptos. No nos sorprenda esta confusión porque son dos conceptos diferentes, pero íntimamente relacionados.

Siento que me confundo porque a veces digo que un niño tiene bajo bienestar cuando lo que es malo es su involucramiento. De esto me di cuenta al pensar en Carlos. El disfruta, juega, es abierto, espontáneo pero no le importa nada el aprendizaje. Antes le hubiera puesto un bajo bienestar porque no aprendía pero ahora veo que le brillan los ojos.

Aunque son dos conceptos íntimamente relacionados, no los confundamos. Vamos a resumir sus características principales...

Podemos distinguir bienestar e involucramiento como indicadores, analizar las diferencias entre ambos o cómo el uno influye en el otro. Pero quisiéramos insistir en que antes de todo forman una unidad. Son dos lados de la misma experiencia. No es que el estudiante sienta bienestar por un lado, mientras que se involucra por otro. Para él la experiencia es una sola.

Bienestar	Involucramiento
<p>Se refiere a que los estudiantes se encuentran bien social y emocionalmente, que se sienten seguros y reconocidos.</p> <p>Señales: disfrute, relajamiento, vitalidad, apertura y espontaneidad.</p> <p>Es un estado básico de los estudiantes, algo relativamente estable.</p> <p>La condición es que el estudiante tenga satisfechas sus necesidades básicas, que tenga un auto-estima positiva, que esté en contacto consigo mismo y vinculado con los otros.</p>	<p>Se refiere a la medida en que los niños/as se meten en las actividades, se comprometen y participan activamente en la situación.</p> <p>Señales: concentración, persistencia, actividad mental intensa, energía y satisfacción.</p> <p>Puede variar mucho según las circunstancias en que se encuentra el niño/a.</p> <p>La condición es que las actividades atiendan el afán exploratorio de los estudiantes y que las actividades les lleva al límite más alto de sus capacidades actuales (Zona de Desarrollo Próximo).</p>

2.3.2. El bienestar: condición de aprendizaje

¿Por qué nos preocupamos tanto por el bienestar de los niños/as? ¿Por qué en un módulo sobre el buen manejo curricular lo tratamos como un indicador de calidad? ¿Y por qué en este capítulo empezamos con la parte emocional y social en el funcionamiento de los niños/as y no con su aprendizaje? Acaso ¿La escuela tiene la tarea primordial de provocar en los niños/as procesos de aprendizaje?

Fortalecer la base socio-emocional

La razón primordial por la cual proponemos no perder de vista el bienestar de los niños/as es que una gran parte de las dificultades en la vida personal y social se da por el factor socio-emocional, la falta de una base emocional sana, la falta de bienestar. Fortalecer la base socio-emocional, el fundamento mismo del funcionamiento humano, es una ambición fundamental de nuestra propuesta. Lo sentimos como prioridad en cualquier proyecto pedagógico, con mayor atención en los primeros años de vida en los que se forma el *molde* de quienes somos.

Una tarea básica de la educación (junto con todos los actores sociales) es atender (dentro de las posibilidades) las necesidades básicas de los niños/as. Los esfuerzos en este sentido deben resultar en el desarrollo del niño/a que está libre de tensiones interiores, que irradia vitalidad, que está en contacto consigo mismo, que tiene auto-estima positiva y que se siente vinculado con los otros. Esta es la base sólida en la cual se puede basar el aprendizaje.

Fomentar el desarrollo integral

Con el énfasis en el bienestar de los niños/as, explícitamente nos inscribimos en una concepción de educación que trata a los niños/as como seres integrales y que apunta al desarrollo integral de su personalidad. También la Reforma Curricular para la Educación Básica toma esta posición al declarar en unos de los lineamientos que *"El desarrollo del niño es un proceso integral, como integral es el ser humano en esencia."* (MEC, s.f., Serie Apoyo No. 1, pág. 6, lineamiento 2). Otro lineamiento lleva el mismo mensaje: *"El currículo es integrador y globalizador para que al niño se lo potencie como ser humano en formación, partiendo de su desarrollo como persona, su identidad y autonomía personal y el desarrollo de sus capacidades antes que en adquisiciones particulares y exclusivas de conocimientos."* (MEC, s.f., Serie Apoyo No. 1, pág. 6, lineamiento 5).

En general, las evaluaciones de la calidad educativa se enfocan en preguntas como: ¿Qué y cuánto han aprendido los niños/as? No siempre se hace la pregunta más amplia de ¿Cómo les va a los niños/as como un todo? Desde el enfoque 'integral', esta última pregunta debería ser estándar en cualquier contexto educativo. La escuela está para el desarrollo integral de la personalidad de los niños/as, no sólo para lograr aprendizaje y un rendimiento académico alto. Al proponer el bienestar como uno de los indicadores de la calidad educativa, apoyamos concretar y realizar esta visión integradora.

Favorecer el aprendizaje

El concepto de 'involucramiento' se refiere al aprendizaje, pero difícilmente se puede lograrlo sin que haya bienestar. Por esto, invitamos a los maestros/as de nuestras escuelas piloto a estar atentos a cómo los niños/as se sienten, cómo experimentan el ambiente de aprendizaje: ¿Los niños/as se sienten muy bien en las actividades de clase?

En las observaciones de aula constatamos, junto con los maestros/as, que en la mayoría de los casos los estudiantes con un alto nivel de bienestar también se involucran a un nivel alto o moderado de involucramiento. Igualmente resultó que estudiantes con un bajo nivel de bienestar casi siempre tienen un bajo nivel de involucramiento. Hasta aquí ciertas coincidencias. Sin embargo, no se trata de una ley. También hemos encontrado estudiantes con un alto nivel de bienestar, pero que estaban poco involucrados. Una maestra nos contó:

Puede que un niño tenga bajo involucramiento pero bienestar alto, como el caso de un alumno que falta mucho, no hace trabajos, no le importa igualarse, siempre se distrae ... Pero disfruta mucho en la escuela, es relajado, abierto...

De todas formas, cuando hay una diferencia entre los dos, el bienestar de los estudiantes suele ser más alto que su involucramiento. Sólo en casos muy excepcionales pasa lo contrario.

Las coincidencias indican que un determinado nivel de bienestar es condición básica para que los estudiantes se involucren. Si ellos se encuentran bien social y emocionalmente, si se sienten seguros y reconocidos, podrán movilizar todas sus capacidades para aprender (Laevers, 2003, p. 42-43). En cambio, estudiantes que se sienten inseguros en el grupo, incapaces o que son maltratados por su maestro/a, por ejemplo, no pueden involucrarse óptimamente en las actividades escolares. Y lo mismo ocurre, cuando, por ejemplo, no han desayunado o cuando están preocupados por conflictos familiares.

2.3.3. El involucramiento: expresión de aprendizaje

El involucramiento es una característica de la educación a nivel de los estudiantes. Indica lo que el ambiente de aprendizaje que nosotros creamos con nuestras intervenciones provoca en ellos, aquí y ahora. Los momentos de bajo involucramiento ofrecen pocas oportunidades de aprendizaje. Indican que el grupo o algunos estudiantes necesitan ajustes en el manejo curricular. En cambio, en los momentos durante las actividades, que el involucramiento esté alto, hay más probabilidades de que los niños/as estén aprendiendo.

Con esta manera de ver la calidad educativa, nos orientamos en lo que pasa, aquí y ahora, dentro del niño/a – el aprendiz - al encontrarse en el aula. Nos hacemos la pregunta: ¿Cómo es para este niño/a estar en el ambiente de aprendizaje o de participar en una actividad o clase?

Para saberlo, también podríamos enfocarnos en el contenido de la actividad y averiguar qué significado da, cada uno de los estudiantes, a la información o la temática que se trata, cómo interpretan las tareas, cuáles son sus razonamientos, etc. Es evidente que tal análisis es un trabajo de especialistas y de mucho tiempo. ¡Es imposible realizarlo para cada clase y para cada estudiante! Podría ser sujeto de una investigación científica, o formar parte de un diagnóstico individual de estudiantes para entender mejor donde se estanca su desarrollo, por ejemplo.

Por lo tanto, para evaluar la calidad del proceso de aprendizaje, propusimos otra posibilidad. La alternativa se encuentra en la manera como los niños/as manejan lo que les ofrecemos. No nos enfocamos en el contenido del aprendizaje, sino en cómo viven el aprendizaje. ¿Se meten en las actividades? ¿Piensan intensamente en lo que hacen? ¿Ellos mismos quieren llegar a la solución de problemas? ¿Están interesados, tienen ganas para aprender? Cuando los niños/as participan de esta manera, sa-

bemos que aprovechan plenamente las oportunidades de aprendizaje que le ofrecemos.

El involucramiento como tal no nos da información sobre qué están aprendiendo los niños/as. Para saber esto tenemos que enfocarnos en el contenido: el tema de la clase, las destrezas que requieren las tareas, etc. El involucramiento nos indica si el niño/a está aprendiendo o no y con qué intensidad y motivación. Por lo tanto, este indicador podemos utilizarlo en una variedad infinita de situaciones, actividades educativas, asignaturas,...

Claro que es la Reforma Curricular que determina qué materias tenemos que tratar, qué destrezas y objetivos tenemos que lograr. Pero en las actividades educativas que organizamos con tal fin, el involucramiento es una cualidad indispensable a nivel de la experiencia y la actividad mental del aprendiz. No es un indicador de lujo, sino una fuente que nos provee la información necesaria para adecuar nuestras intervenciones, ajustar nuestra manera de trabajar en función de las necesidades de cada estudiante. El involucramiento nos ofrece la pauta para determinar si el ambiente de aprendizaje realmente contribuye al desarrollo de las destrezas deseadas. El involucramiento nos da la seguridad de que el aprendizaje sea intenso, y solamente un proceso de aprendizaje intenso, es un proceso efectivo, como usted sabrá desde su propia experiencia.

2.3.4. El niño/a: centro de atención

Con sus características típicas, el bienestar y el involucramiento nos parecen valiosas herramientas para concretar o operativizar el principio que encontramos en uno de los lineamientos de la Reforma Curricular para la Educación Básica: "*El niño es centro de atención (...)*" (MEC, s.f., Serie Apoyo, No. 1, pág. 6, lineamiento 1). Le proponemos detenerse un rato con este principio clave de la Reforma y analizar junto con nosotros lo que quiere decir desde los conceptos que introducimos. Tiene que ver en el primer lugar con las perspectivas que podemos distinguir en el aula. Por lo menos son dos: la del maestro/a y la de los estudiantes.

Una cuestión de perspectiva

La perspectiva desde la que percibimos la situación en el aula tiene que ver con nuestro rol y nuestra responsabilidad como docente. Pero puede ser una perspectiva muy distinta de la que tienen los estudiantes. Nosotros nos preguntamos por ejemplo: ¿Qué contenidos son importantes para enseñar? ¿Qué quiero lograr con mis clases? Pero para los estudiantes las preguntas pueden ser por ejemplo: ¿Qué me gusta hacer? ¿Cuándo hacemos algo interesante? ¿Voy a comprender todo?

La perspectiva desde la que se mira marca las acciones en el aula

Una cosa es actuar desde su propia perspectiva y otra es considerar la perspectiva de los estudiantes. Si prevalece nuestra perspectiva, tendemos a concentrarnos en la realización de nuestros propios planes o programas. En cambio, si tomamos en cuenta la perspectiva de nuestros estudiantes, más fácilmente nos acercamos a ellos y adecuamos el trabajo a sus necesidades. Una maestra de una escuela piloto lo dijo así:

Para saber qué acciones tomar, tenemos que saber qué pasa con los niños/as. Si no participan con interés, hay que pensar en acciones para cambiar.

Hay que conocer la perspectiva de los estudiantes

Es fundamental que tratemos de tomar la perspectiva de nuestros estudiantes y que podamos mirar lo que pasa en el aula desde ese punto de vista.

Tenemos que enfocarnos en lo que piensan o sienten los niños/as. Si el maestro sigue con su perspectiva, el niño queda con vacíos, porque no entiende nada. No hay peor ciego que aquel que no quiere ver.

Lo que piensan o sienten los estudiantes no lo conocemos como por arte de magia. Por eso es necesario observar a los niños/as, hablar con ellos, preguntar cómo se sienten, lo que necesitan, etc. Insistimos en esto, ya que todo el trabajo en el aula lo realizamos en función de los estudiantes, su desarrollo y su aprendizaje. Allí está la razón de ser de nuestro actuar como educadores.

Es aquí que los conceptos de bienestar e involucramiento aparecen en el escenario. Estos lentes concretizan esta cuestión de perspectiva. Nos apoyan a enfocarnos en los niños/as y ponerlos en lugar central del proceso educativo. El bienestar y el involucramiento nos ofrecen las pautas para evaluar y crear la calidad educativa desde su perspectiva: ¿Cómo ven ellos la educación, o mejor dicho, cómo viven ellos el ambiente de aprendizaje que nosotros creamos con nuestras intervenciones? Al buscar la respuesta, con estos lentes miramos a los niños y niñas de una manera específica, no desde fuera, fríamente, sino con empatía; conectamos con lo que sucede a nivel de su experiencia, nos enfocamos en sus sentimientos, percepciones y significados. Se podría decir que ver la educación desde la perspectiva de los niños/as, significa que nos ponemos en sus zapatos.

De la enseñanza hacia el aprendizaje

Si decimos que es importante tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes, implícitamente proponemos un viraje desde una concepción de educación centrada en la enseñanza hacia una centrada en el aprendizaje (Van der Bijl, 2000, p. 130-134. Véase también McCombs y Whisler, 2000, p. 18-27, quienes hablan de una perspectiva centrada en el aprendiz).

El cambio de una concepción centrada en la enseñanza hacia una centrada en el aprendizaje puede considerarse como una transformación copernicana en el pensamiento pedagógico. No es un invento reciente, sino que se ha manifestado repetidamente en la historia. Gutiérrez y Prieto (1993, p. 6) escriben:

“Dos pasiones recorren la educación a lo largo de siglos y siglos: la pasión por la creatividad y la pasión por el control. La primera se vuelca al aprendizaje, la segunda a la enseñanza; la primera al aprendiz, con toda su riqueza y sus posibilidades, la segunda a la institución, con sus esquemas y rutinas prefijadas; la primera a la aventura de descubrir y de equivocarse para reiniciar la búsqueda, la segunda a la respuesta rígida, al señalamiento de informaciones y de modos de ser; la primera a la creación de conocimientos, la segunda al traspaso de los mismos. Los intentos de volcarse a la primera pasión han sido muchos a lo largo de la historia. Pensamos, para no abrir un abanico demasiado amplio, en Rousseau con su Emilio, en nuestro Simón Rodríguez, en Freinet, en nuestro Paulo Freire.”

CAPÍTULO

3

Los factores que
contribuyen al
bienestar y al
involucramiento

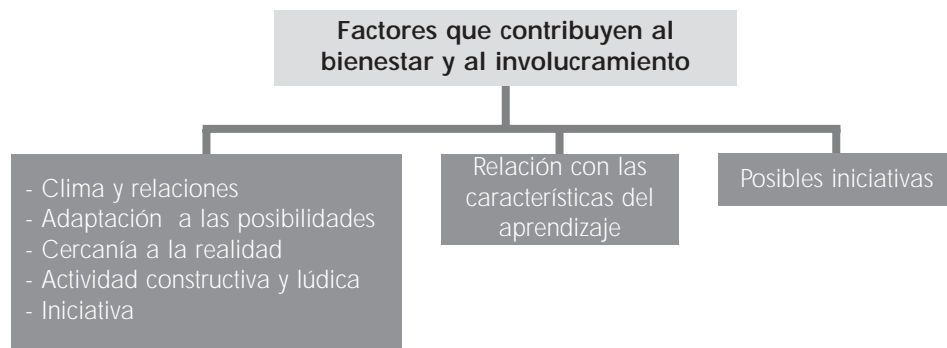


Introducción y objetivos



En los capítulos anteriores hemos elaborado la calidad educativa tomando la perspectiva de los niños/as. Nos preguntamos cómo viven ellos el ambiente de aprendizaje y encontramos dos indicadores que nos pueden informar: su bienestar y su involucramiento. Los conocimos como pautas clave para la calidad del proceso de aprendizaje. También introdujimos instrumentos para observar y registrar hasta qué medida estas cualidades se producen en los niños/as durante las actividades de aula.

Pero la noción de calidad educativa no se agota allí. Es necesario ver el asunto también desde el lado de la intervención del maestro/a. Hacer un viraje hacia una concepción de educación centrada en el aprendizaje, no quiere decir que ya no tenemos que preocuparnos por la enseñanza. El viraje significa nada más ni menos que tomamos la perspectiva de los niños/as al enseñar. Así llegamos a la pregunta: ¿Qué consecuencias tienen el bienestar y el involucramiento para nuestro trabajo diario en el aula? ¿Cómo podemos enseñar para crear un ambiente favorable para el bienestar y el involucramiento de los niños/as? ¿Qué características debe tener el manejo curricular? En este capítulo nos interesa especialmente detectar qué factores generan una experiencia positiva en los estudiantes y qué podemos hacer para estimularlo.



A través de este capítulo, usted puede...

- Identificar una serie de factores que fomentan el bienestar e involucramiento de los estudiantes.
- Entender mejor los niveles de bienestar e involucramiento durante las actividades de clase desde estos factores.
- Tomar iniciativas para aumentar el bienestar y el involucramiento de los niños/as.
- Relacionar los factores con las características de aprendizaje según el socio-constructivismo.

3.1. La pregunta clave: ¿A qué se debe?

Una cosa es observar que nuestros estudiantes se involucran en las actividades escolares; otra cosa es saber exactamente qué es lo que lo promueve. ¿Qué es lo que necesitan los niños/as para involucrarse en las actividades? Lo último nos interesa especialmente, porque al conocer los factores que influyen positivamente en el bienestar y en el involucramiento, podremos convertirlos en pautas para el trabajo de aula. Los factores nos pueden orientar para mejorar la calidad de nuestra práctica. En ese sentido la pregunta ¿A qué se debe el nivel de bienestar y de involucramiento? tiene una gran relevancia para nuestra práctica de aula.

Para entrar en la temática, partimos de la práctica de aula de un maestro/a de una escuela unidocente que formó parte de nuestro grupo, el maestro/a Heriberto. Sugerimos leer detenidamente la descripción de las actividades reales que Heriberto organizó para sus estudiantes. Después le invitamos a una reflexión sobre el nivel de involucramiento de los niños/as y los factores que pueden haber influido en este. Se trata de una clase de experimentación.

3.1.1. La clase de Heriberto



Heriberto cuenta a sus estudiantes de 4º, 5º y 6º año que el tema de la clase es: 'sustancias que se disuelven en el agua'. El maestro invita a los niños a dividirse en 3 grupos (A, B y C) de 6 miembros, y escribe en la pizarra:

"sustancia" es... A

B

C

Los estudiantes deben buscar la definición de la palabra "sustancia" en su diccionario. De inmediato hay algunos niños que sacan su diccionario. El maestro pide que esperen un momento y que primero se distribuyan las tareas: un niño anota la definición en la pizarra, otro dicta y otros revisan lo escrito. En los tres grupos pronto se ponen de acuerdo y van manos a la obra. Mientras, el maestro se dirige a los niños del segundo y tercer año para los cuales organiza otra actividad. Cuando estos niños se ríen efusivamente por una broma que les cuenta el maestro, los niños del grupo A (que en este momento estamos observando) siguen trabajando con excepción de dos niños. Los dos se levantan y preguntan a los del segundo y tercer año por qué se ríen. Después regresan a su grupo pero no se integran en el trabajo y conversan. Los otros cuatro de este grupo siguen con la tarea.

Después de unos minutos los 3 grupos están listos. Resulta que tienen la misma definición: "cualquier materia, parte nutritiva de los alimentos".

El maestro pide ejemplos de alimentos. Varios estudiantes responden, mencionando lechuga, col, zanahoria, pera, remolacha,... Cuando ya se mencionaron muchos alimentos, les cuesta encontrar otros, pero los niños siguen pensando. Un niño repita 'col', pero los otros le recuerdan que ya se ha dicho.

Ahora Heriberto anuncia que van a hacer un experimento. Muestra varias sustancias y pregunta a los estudiantes lo que es: arroz, azúcar, sal, café, agua, lentejas. Alguien dice: "alimentos". Lo confirma el maestro e invita a los niños pensar: ¿Qué pasaría con estos alimentos cuando los echamos

en agua caliente. Alguien bromea: "Se ponen mojados". Todos se ríen. El maestro: "¿Si, pero cambiarían de forma por el agua, o se quedan iguales?". Los estudiantes no contestan de inmediato. Están pensando. Alguien se atreve a decir que el arroz no se cambiará porque es demasiado duro. Pero otro dice que sí cambiará y argumenta: "Cuando se hierve el arroz, ya no se queda igual, se pone más suave". El maestro pregunta: "¿El arroz tal vez se pone más suave, pero desaparecerá?". Los niños dicen que no. Heriberto: "¿Desaparecerá el azúcar al echarlo en el agua?". Otra vez hay silencio. Los niños piensan un rato y después algunos dicen que sí y otros que no. El maestro sugiere hacer la prueba.

El grupo A debe poner azúcar en una tina con agua y observar lo que ocurre, el grupo B, arroz y el grupo C, sal. Invita a los estudiantes del grupo A pasar al frente. Cuando el maestro se retrasa un poco por ayudar a los niños de los otros años, los del 4º, 5º y 6º le llaman: "¡Profe, queremos empezar!". Uno de ellos va por una tina. Rápidamente regresa. Alguien echa el azúcar en el agua. Todos los 6 estudiantes están alrededor, inclinados sobre la tina, mirando con interés lo que pasa. Una niña del 3º se acerca y pregunta lo que están haciendo. Nadie contesta. Siguen fijándose en el agua. La niña insiste. Alguien dice con entusiasmo sin quitarse los ojos del agua: "Estamos haciendo un experimento. Echamos azúcar en el agua porque queremos saber lo que pasa". Luego, el maestro pregunta lo que han observado, si ven el azúcar. Dicen que no: "¡Se fue el azúcar! ¡Ya no tenemos azúcar!".

Mientras el grupo B ha puesto arroz en una tina de agua y el grupo C ha hecho lo mismo con la sal. Heriberto deja a los estudiantes que observen, prueben y comenten lo que han percibido. "¿El arroz se disolvió o no? ¿Y qué pasó con la sal en el agua?". El maestro invita a los grupos a explicar a los compañeros de los otros grupos lo que ha ocurrido. Un niño del grupo A pasa por los pupitres con la tina para una demostración. Les invita a probar el sabor del agua. Dice el maestro: "Para saber lo que ha pasado con el azúcar, podemos buscar el significado de la palabra 'disolver' en nuestro diccionario. ¿Quiéren hacerlo?". Sin esperar, todos los niños se reúnen otra vez en su grupo y empiezan a buscar la palabra en su diccionario. Alguien pregunta: "¿Cómo se escribe la palabra disolver?". El maestro la escribe en el pizarrón. Invita que alguien escriba la definición de la palabra en el pizarrón. Unos se quedan leyendo en su diccionario, otros gritan la palabra a su compañero y le dictan la definición: "Desunir, separar las moléculas de un cuerpo sólido por medio de un líquido hasta lograr una mezcla homogénea".

El maestro pregunta quién puede explicar esta definición utilizando el ejemplo del agua y el azúcar. Los niños se quedan callados, no responden. El maestro ayuda con la pregunta: "¿Cuál es el cuerpo sólido, el agua o el azúcar?" Adrián dice: "Es el azúcar porque el agua es el líquido". Luis pregunta: "Pero Profe, ¿Qué quiere decir molécula?". El maestro sugiere buscarlo en el diccionario. Esta vez, sólo algunos niños empiezan a buscar. La

mayoría se quedan sentados, conversando. Luis que encontró la palabra dice: "Es un conjunto de átomos iguales o diferentes que constituyen la misma porción de una sustancia que se puede separarse". Ahora, la mayoría de los niños ya no siguen la conversación. Adrián dice: "Creo que son muy difíciles estas definiciones". El maestro explica en sus propias palabras que una molécula se divide en partículas indivisibles que son los átomos y muy pequeñas. Dice que el azúcar se divide en partículas muy pequeños hasta que se mezcla con el agua. Se llama mezcla homogénea porque no se puede distinguir el azúcar del agua. Luis y Adrián y algunos niños más aprueban con la cabeza. La mayoría de los otros no se concentra.

El maestro regresa al experimento y propone probar el agua mezclada con sal. Un niño dice: "Bah, es muy salada el agua". Otros niños lo confirman. Heriberto pregunta: "¿Cuándo sus mamás o tías utilizan el sal, para qué disuelven en el agua?". Algunos niños gritan: "Para hacer sopa" y otro: "Para cocinar arroz". Otro: "Mi mamá una vez olvidó echar sal en la sopa y no me gustó el sabor". Los niños se ríen. Heriberto confirma que el sabor no es bueno sin sal y sigue preguntando: "¿Y qué sabor tiene el agua con azúcar?". Los niños en coro: "¡Dulce!". Alguien dice: "Es dulce y se lo utiliza para hacer el jugo y el café". El maestro: "Si, es cierto. ¿Alguien de ustedes ya hizo café o jugo en la casa?". Algunos niños dicen que si. Heriberto: "¿Les gustaría aprender a preparar?". Los niños gritan que si con mucho entusiasmo. Heriberto propone traer una licuadora, para que en 3 grupos se preparen bebidas: jugo de mora, cacao con leche y café con leche. Los niños pueden elegir el grupo, pero no pueden estar más que 6 en cada grupo.

Los estudiantes se distribuyen y buscan los ingredientes que necesitan. En cada grupo se dividen las tareas. Un niño trae moras, otro, agua, uno agrega los ingredientes, otro conecta la licuadora, ... En los otros grupos se calienta la leche en una olla. Entre algunos compañeros mezclan la leche con el cacao o con café. Todos están emocionados; sonríen y sus ojos brillan. Trabajan sin interrupciones.

Finalmente los estudiantes en cada grupo prueban la bebida que han preparado y la comparten con otros grupos. Están muy entusiasmados sobre los resultados. Al salir al patio, un niño dice a Heriberto: "¡Me gustó la clase, chévere!".



Hasta aquí la descripción de la clase. ¿Qué le pareció? ¿Qué impresiones tiene de la clase? ¿Le gustó? ¿Por qué si o por qué no? Tome unos minutos para aclarar estas preguntas en su texto paralelo...y sobre todo para que analice las respuestas con la ayuda de otros maestros/as.

Probablemente, usted se da cuenta que al hacer estas preguntas le estamos invitando a explicitar otra vez sus criterios de calidad. ¿Qué es lo primero que asomó en su mente al evaluar la calidad de esta clase? Es interesante averiguar a qué categoría pertenecen sus criterios: ¿La impresión positiva o negativa que usted tiene de la clase tiene que ver con las intervenciones del docente? ¿O con el actuar de los niños/as, su aprendizaje, su manera de meterse en la actividad? ¿O una mezcla? Bueno, ningún enfoque excluye el otro. Es cuestión de relacionarlos.

No va a sorprenderle que la primera pregunta que nosotros nos hacemos al evaluar una clase es: ¿Cómo era el involucramiento de los estudiantes? ¿Cómo era para ellos participar en esta clase? Desde nuestro enfoque centrado en el niño/a, la calidad está en el primer lugar en cómo va el proceso de aprendizaje. La respuesta se consigue al observar el nivel de involucramiento. Pero sí, también nos concentramos en el actuar del maestro/a para entender mejor a qué se debe el nivel de involucramiento de los estudiantes. Esta es la segunda pregunta que nos hacemos. Al observar y analizar qué hace el maestro/a y cómo lo hace, podemos encontrar los factores que contribuyen al involucramiento de los niños/as.

¿No quiere hacer junto con nosotros este análisis?

La clase de Heriberto

¿Cómo evalúa usted el **nivel de involucramiento** de los niños/as durante esta actividad?

Usted puede evaluar el involucramiento en general, en momentos específicos y de niños/as individuales que a usted le llamaron la atención.

¿En qué características del comportamiento de los niños/as se evidenció este nivel de involucramiento?

¿Qué **factores** pueden haber influido en el nivel de involucramiento? Aquí apuntamos a los factores a nivel de las intervenciones del maestro: lo que hace y cómo lo hace...

Antes de seguir, usted puede escribir en su texto paralelo el resultado de su análisis y compartir con sus colegas.



3.1.2. ¿Cómo era el involucramiento de los estudiantes?

El nivel de involucramiento en general

Nosotros evaluamos el nivel de involucramiento de los niños/as durante esta clase como alto. Los niños/as en general muestran en su comportamiento diversas señales de involucramiento:

- Varias veces se observa que los niños/as inmediatamente ponen manos a la obra, sin perder el tiempo (de inmediato hay algunos niños/as que sacan su diccionario, pronto se ponen de acuerdo sobre la distribución de tareas, todos van inmediatamente al frente, etc.). Cuando el maestro se detiene con los niños/as de los otros años, le llaman y dicen "Ya queremos empezar" y un niño/a no espera, el mismo rápidamente trae la tina. De esta manera los niños/as muestran su *motivación*.
- Un niño/a muestra explícitamente con un comentario espontáneo que estaba involucrado: "Me gustó la clase, chévere".
- A pesar de que a los niños/as después de un tiempo les cuesta encontrar otros ejemplos de alimentos, siguen pensando. Es una *expresión de persistencia*. Los estudiantes también muestran que están *alertas*. Que ya se mencionó la col, no se les escapa.
- Cuando se acerca la niña del 3° a los del grupo A y pregunta lo que están haciendo, en el inicio nadie le contesta, lo que muestra su *concentración*. Hasta después, alguien le contesta, con *entusiasmo*, pero no quita sus ojos del agua.
- También hay momentos de *actividad mental*, por ejemplo cuando se conversa sobre la pregunta si los alimentos cambiarán o desaparecerán al echarlos en el agua. Hay silencio, los niños/as no contestan a la ligera, están pensando, argumentan, conversan...
- Los niños/as muestran su *interés* al inclinarse sobre la tina con agua.

El nivel de involucramiento en diferentes momentos

Valoramos el involucramiento en general como alto, sin embargo también hay un momento en que baja el nivel. Esto es el caso cuando el maestro invita a los niños/as explicar la definición de disolver utilizando el ejemplo de agua y azúcar. La mayoría de los niños/as se *desconecta* cuando el maestro sugiere buscar en el diccionario el significado de la palabra molécula.

El nivel de involucramiento de niños/as específicos

En el inicio se distraen dos niños/as del grupo A. No participan con los otros al buscar la definición de la palabra sustancia. Más bien se desconectan y se ponen a conversar. Después veamos a estos dos, igual como los otros, inclinados sobre la tina, observando lo que pasa con el azúcar en el agua.

Luego, veamos que más que nada Adrián y Luis muestran cierto interés cuando se trata del significado de las palabras molécula y átomos.

3.1.3. ¿A qué se debe el nivel de involucramiento?

Ahora nos toca entender mejor a qué se debe el nivel de involucramiento y las eventuales fluctuaciones. Usted ya hizo el análisis de la clase de Heriberto y trató de encontrar los factores que contribuyeron al involucramiento de los estudiantes. A continuación, nosotros presentamos unos 5 factores que en general fomentan el involucramiento de los estudiantes, factores que se han descubierto en un extenso trabajo con centenares de maestros/as y miles de niños/as. Presentaremos cada uno de los 5 factores en general, pero usted siempre encuentra también un pequeño análisis de cómo se evidencian estos factores en la clase de Heriberto.

Sólo si usted quiere, puede hacer primero la misma reflexión a la cual se invitó a estos centenares de maestros/as que participaron en este trabajo de investigación, haciéndose las mismas preguntas de arriba respecto al trabajo diario en su propia práctica de aula con sus estudiantes. Sólo si usted quiere, porque si no puede esperar para conocer los factores que se han definido sobre la base de esta investigación, lo interpretaremos como una señal de su involucramiento. En este caso, lo que usted siente es lo que antes llamamos el afán exploratorio... Usted quiere saber más sobre los factores que contribuyen al involucramiento.

Usted tiene experiencias en las que logró un alto nivel de involucramiento en los niños/as. Por otra parte, usted también ha vivido situaciones de clase en que no logró involucrarlos bien.

Piense en su trabajo de las últimas semanas e identifique una situación en que los estudiantes estaban muy involucrados. Trate de recordar cómo fue esa situación: contenidos, forma de trabajo, lo que hizo usted y lo que hicieron los niños/as.

¿Cuáles fueron los factores en esta situación que provocaron el involucramiento de sus estudiantes? Conteste esta pregunta en su texto paralelo y comparta la respuesta con sus compañeros de trabajo.



3.2. Cinco factores que contribuyen al bienestar y al involucramiento

Los cinco factores que a continuación presentamos han sido definidos por el Centro de Educación Experiencial (Laevers 2003, p. 49) a partir de varios años de trabajo con maestros/as en Bélgica y Holanda.

1. Clima y relaciones en el aula
2. Adaptación al nivel de los estudiantes
3. Cercanía a la realidad de los estudiantes
4. Actividad constructiva y lúdica
5. Iniciativa de los estudiantes

De acuerdo a las experiencias e investigaciones de este centro, se ha comprobado que estos factores en su conjunto fomentan el involucramiento de los estudiantes. En manos de usted pueden ser herramientas para estimular que sus estudiantes se involucren. A cada uno de los factores podemos relacionar posibles iniciativas más o menos concretas que usted puede considerar.



Estos factores nos pueden ayudar a entender por qué los estudiantes están involucrados o no; por qué logramos crear un ambiente de aprendizaje desafiante o no. En nuestra búsqueda de posibles intervenciones para aumentar el involucramiento nos pueden orientar. Los factores ayudan analizar nuestra práctica de aula. ¿Por qué el involucramiento está bajo? ¿Qué factor realizamos insuficientemente? ¿Qué podríamos cambiar en el manejo curricular? Los factores orientan nuestras intervenciones, la enseñanza, el qué hacer y cómo hacerlo.

Con los factores, otra vez cumplimos con el lineamiento básico de la Reforma Curricular que dice que el niño/a es centro de la atención (MEC, Serie Apoyo No. 1, pág. 6, lineamiento 1). Nos ayudan a tomar la perspectiva de los niños/as al enseñar, pues cada uno de los factores refleja lo que los niños/as necesitan para su aprendizaje.

De acuerdo a los planteamientos de la Reforma Curricular, hemos definido el currículo como un sistema de **componentes**: objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos y evaluación. Este conjunto de componentes tiene la función de orientar al maestro/a en su trabajo con los estudiantes.

Los **factores** expresan lo que los estudiantes necesitan para involucrarse. Si los tomamos en cuenta en la enseñanza, permitimos que el manejo del currículo – con todos sus componentes – influya positivamente en el involucramiento de los estudiantes.

Vamos a describir brevemente los cinco factores y posibles pautas, o sea las iniciativas que usted puede tomar para lograr un mayor involucramiento. Le invitamos a revisar críticamente cada una de ellas. Seguramente algunas iniciativas ya las ha realizado usted en su propio trabajo. Otras a lo mejor le pueden inspirar para probar y avanzar.

Cada factor también lleva dentro de sí mismo una concepción de aprendizaje. Se podría decir que los factores fomentan ciertos tipos de aprendizaje. Estos coinciden con las características de aprendizaje que se enfatiza desde el socio-constructivismo. Relacionaremos los factores con estas características.

Los factores en su práctica

Antes de leer el siguiente texto, revise la lista de los 5 factores mencionados. ¿Qué entiende usted por cada uno? ¿Qué papel juegan en su práctica?



La cooperación entre estudiantes: ¿Otro factor?

Durante el proceso de nuestro trabajo de investigación y capacitación, algunos maestros/as de las escuelas piloto manifestaron que a los niños/as les gusta trabajar juntos, que esta forma de trabajo les motiva. Sobre la base de estas observaciones, algunos miembros del equipo técnico de PROMEBAZ formularon la hipótesis, que la cooperación entre estudiantes podría ser otro factor que incidiría en el logro del bienestar y del involucramiento dentro del proceso de aprendizaje. Se reflexionó y se argumentó:

- Que aprender es un fenómeno social, se aprende en interacción con otros, con ayuda de otros y a través del producto de otros.
- Que los estudiantes aprenden mucho compartiendo conocimientos, intercambiando experiencias, ayudándose unos a otros, como lo hacen en su comunidad o en el barrio donde viven.
- Que una de las funciones de la educación actual es preparar a los niños/as para la convivencia social y la práctica de valores, por lo tanto, al fomentar la cooperación en el aula, con estrategias didácticas, se da respuesta a estas necesidades sociales. Por lo tanto un sujeto que comparte, que interactúa con las demás personas se sentiría bien y se involucraría en el proceso de su aprendizaje.

¿Cómo valora usted esta hipótesis y los argumentos que se dan para sustentarla?

Desde su propia práctica de aula, usted puede comprobar si la cooperación es o no es un factor que contribuye al involucramiento.



3.2.1. Clima y relaciones en el aula

Para mí es muy importante crear un ambiente cálido en el aula. Con todos los problemas que viven en su casa, quiero que los niños/as se sientan aceptados y alegres. Siempre pueden decir lo que les preocupa; y cuando hay tiempo, buscamos juntos lo que se puede hacer para resolver sus inquietudes. En las paredes hemos colgado algunos adornos, dibujos y trabajos hechos por los niños/as. Les gusta mucho que se expongan sus obras⁶.

⁶ Este texto y los siguientes con los que iniciamos cada factor, son construidos sobre la base de las conversaciones con maestros/as.



Cuando queremos aumentar el involucramiento, muchas veces lo primero en lo que pensamos es en cambiar los métodos, los contenidos, los materiales... Olvidamos fácilmente que los esfuerzos que podamos hacer en ese sentido, sólo pueden tener éxito si previamente garantizamos que haya un buen clima y buenas relaciones. El primer factor es una condición fundamental, pues por más interesantes que sean los contenidos, métodos o recursos didácticos, sin un clima agradable difícilmente vamos a lograr un alto nivel de involucramiento.

Un buen clima quiere decir que los niños y las niñas se sienten a gusto con nosotros y con sus compañeros, que hay un clima de confianza, de diálogo, de solidaridad. Los estudiantes pueden expresarse en forma libre y espontánea, se sienten respetados como son y aceptados también en sus defectos. Ninguno se siente excluido. En un clima así los estudiantes tienen ganas y se sienten seguros para meterse en nuevas actividades, explorar temas, discutirlos con otros y participar en trabajos conjuntos.

Todo lo anterior, usted puede cotejar con sus propias experiencias. Analice por ejemplo la situación en su grupo de estudiantes o en el equipo escolar del cual eres miembro.

- ¿Hay un clima positivo?
- ¿Usted se siente bien o por el contrario, hay un clima de amenaza, un clima en que no puede mostrar sus sentimientos, un clima de desconfianza recíproca, de formalidad exagerada, de amabilidad forzada o artificial?
- ¿O el clima tiene otras características: espontaneidad, actitud dialogante, disposición de escuchar, sin prejuicios, respeto a otras opiniones, aceptación mutua de peculiaridades y defectos, expresión de simpatía y de aprecio?



Basándonos en la información de la clase de Heriberto, a nosotros nos parecen excelentes el clima y las relaciones en el grupo. En diferentes momentos vemos que el maestro o un niño/a hacen una broma. Los niños/as se ríen. Los niños/as logran ponerse de acuerdo entre sí sobre la distribución de las tareas. No hay indicios de intolerancia o rivalidad entre ellos. Trabajan junto en función del aprendizaje. El ambiente parece relajado, libre de tensiones, agradable.

Para crear un buen clima en el aula, la persona del maestro/a es clave. No se trata sólo o primeramente de usar técnicas o dinámicas, aunque éstas pueden ser útiles. Más importante es nuestra actitud básica, la forma de ser de nosotros y más que nada nuestra capacidad de empatía. Esta capacidad quiere decir que nos ponemos en el lugar de los niños/as, que *“tratamos de entrar en el yo del niño/a”* como lo expresó uno de los maestros/as de las escuelas piloto, o de *“acompañar al niño/a en sus sentimientos y sus pensamientos”* como lo expresó otro maestro/a. Y esto se expresa ante todo en un buen trato a cada uno de los estudiantes.

Posibles iniciativas

Mejorar el clima y las relaciones en el aula significa que tratamos de fomentar el bienestar de los niños/as. Las pautas son las necesidades básicas que mencionamos antes. La satisfacción de ellas influye positivamente en cómo los niños/as se encuentran. Un nivel satisfactorio de bienestar de cada uno de los niños/as aporta a un buen clima.

Le sugerimos partir de la evaluación del nivel de bienestar de cada uno de sus estudiantes (véase el capítulo anterior). Para un análisis más específico, usted puede evaluar el bienestar de cada uno de los niños/as en cuatro áreas de relaciones:

- El contexto fuera de la escuela: *¿El niño/a tiene relaciones satisfactorias con su familia, los vecinos, los miembros de la comunidad? ¿Trae ciertos problemas a la escuela?*
- El mundo de aprendizaje: *¿El aprendizaje es fuente de frustración o de satisfacción para el niño/a?*
- Los compañeros/as: *¿El niño/a logra establecer y mantener relaciones satisfactorias con sus compañeros? ¿Sus compañeros le aceptan o le rechazan?*
- El maestro/a: *¿El niño/a se siente aceptado por usted?*

Sobre la base de este análisis usted puede considerar las siguientes iniciativas o acciones más o menos concretas para trabajar el clima y las relaciones en el aula.

- Crear espacios (por ejemplo el círculo de conversación) en que los estudiantes pueden expresar sus opiniones, sentimientos, sueños...
- Escucharles atentamente y responderles con sensibilidad.
- Fortalecer su autoestima, animándoles y valorando sus productos.
- Promover una comunicación abierta y un "espíritu de grupo" entre los estudiantes.
- Aprovechar la fuerza del humor.
- Crear un ambiente físico en que se reconozcan (adornos, trabajos propios en la pared...).

En el módulo 2 de la serie de PROMEBAZ hemos elaborado más lo que es un clima favorable y lo que puede hacer usted para lograrlo (El aula: un lugar de encuentro. Crear un ambiente favorable para el aprendizaje. Promebaz, 2007).

El factor clima y relaciones y el aprendizaje

Desde el punto de vista del socio-constructivismo, aprender es un fenómeno social. Aunque todo aprendizaje 'pasa' necesariamente por los individuos, no es un asunto de personas aisladas. Aprendemos en interacción con otros, con ayuda de otros y a través de productos (palabras, imágenes, ideas...) de otros.

ción con otros, con ayuda de otros y a través de productos (palabras, imágenes, ideas...) de otros.

Nuestros estudiantes aprenden mucho, compartiendo conocimientos, intercambiando experiencias, ayudando unos a otros. Y así lo hacen también en su familia, en su comunidad o en el barrio donde viven. La educación tradicional no lo ha reconocido suficientemente y, en lugar de fomentar la cooperación entre los estudiantes, muchas veces ha fomentado el individualismo y la rivalidad.



Desde diversos sectores a nivel nacional e internacional (MEC, 1996, p. 9-10; Comisión Delors, 1996) se insiste cada vez más en que la escuela prepare a los estudiantes para la convivencia social. El aprendizaje cooperativo es una respuesta a esta necesidad social. Partiendo de la tendencia natural de los estudiantes, ellos aprenden a trabajar en grupos, a asumir diferentes roles, a organizar procesos de trabajo colectivo, a responsabilizarse por el producto del grupo, etc.

El aprendizaje cooperativo también constituye un campo por excelencia para el desarrollo de valores y actitudes. Trabajando juntos, ayudándose pero también peleándose, los estudiantes aprenden a respetar las diferencias, dialogar, manejar conflictos, buscar consensos, ser responsables, rendir cuentas...

A través del factor clima y relaciones creamos un ambiente adecuado para este aprendizaje social. Un buen clima en que tenemos atención por las relaciones mutuas es una condición necesaria para que el aprendizaje realmente pueda ser una actividad social.

Una valoración de este factor

¿Le parece hacer una revisión crítica de este factor, tomando en cuenta su propia práctica de aula?

- ¿Usted reconoce el factor en su trabajo diario?
¿Cómo se presenta en su práctica? ¿En qué se evidencia?
- ¿Cómo piensa usted que este factor le puede servir en su trabajo de aula?
 - ¿Ya ha tomado ciertas iniciativas de las que sugerimos? ¿Cuáles? ¿Cómo le fue? ¿Y a los niños/as?
 - ¿Ha pensado en ciertas iniciativas de la lista que quiere tomar en los próximos días? ¿Cuáles se anima a probar?
 - ¿Hay iniciativas que no están en nuestra lista y que ya ha tomado o que piensa tomar en los próximos días? ¿Cuáles son?



Su texto paralelo es el mejor lugar para describir sus reflexiones.

Puede socializar para conocer las opiniones de otros maestros/as.

3.2.2. Adaptación al nivel de los estudiantes

Normalmente empiezo con los de 4º año, mientras que los de 5º trabajan tareas por sí mismos. Más tarde lo hacemos al revés. Hay muchas diferencias entre los niños/as: unos van muy lentos, y otros terminan rápidamente sus tareas. El problema es que los más rápidos se aburren, y empiezan a molestar. Para mantener el orden, a veces les mando a jugar afuera. Dos chicos de los más grandecitos apenas saben leer y escribir. No sé cómo resolver.



Cuando logramos crear un buen clima, ya es una condición muy importante para propiciar el involucramiento, pero no es suficiente. Hay otros factores que también influyen. Uno de estos es la adaptación de contenidos y actividades al nivel de desarrollo de los estudiantes.

Es muy probable que en la clase de Heriberto, el nivel de involucramiento de los estudiantes se haya bajado porque la definición de los términos 'molécula' y 'átomo' en el diccionario y la explicación por parte del maestro, eran demasiado difíciles de entender. La definición y la explicación de estos términos no estaban adaptadas al nivel de capacidades actuales de los niños/as. Un niño/a lo dice explícitamente: "Creo que son muy difíciles estas definiciones".

Todos experimentamos a menudo que nos dan una explicación demasiado difícil, o lo contrario, demasiado simple, sin ningún reto. ¿Se acuerda cómo se sintió la última vez que ocurrió? Si a los estudiantes les pasa, su atención no dura mucho tiempo y se desconectan. Puede provocar frustración y malestar, la sensación de no ser reconocido. Incluso, si pasa con frecuencia, puede producir una pérdida de interés por la escuela.

Con este factor de adaptación concretamos el principio básico de la Reforma Curricular que nos invita reconocer *"las características evolutivos de los niños..."* (MEC, s.f., Serie Apoyo No. 1, pág. 6, lineamiento 3). El factor remite especialmente a la diversidad dentro de un grupo de estudiantes. Sabemos que los niños/as difieren unos de otros con respecto a sus conocimientos, capacidades, su ritmo de aprendizaje y su necesidad de ayuda. Las diferencias no siempre son fáciles de manejar. Muchos maestros/as se preguntan, por ejemplo: ¿En qué nivel tengo que tratar los contenidos cuando me dirijo al grupo entero? ¿Qué hago para que también

los estudiantes más débiles lo entiendan? ¿Y qué hago con los más rápidos? ¿Cómo evitar que se aburran?

Al hacernos estas preguntas reconocemos que *“El niño no es un ser vacío. Hay que partir de su fondo de experiencias, percepciones, vivencias y representaciones”* (MEC, s.f., Serie Apoyo, No. 1, pág. 6, lineamiento 4) a los cuales nos debemos adaptar para optimizar el aprendizaje.

Posibles iniciativas

Para lograr que los estudiantes estén involucrados, tenemos que buscar maneras de adaptarnos al nivel de los estudiantes, por ejemplo: hacer adecuaciones en el ritmo de la enseñanza, o tomar un poco más de tiempo para algunos contenidos con el que los estudiantes tienen dificultades o, si los estudiantes tienen problemas para hacer sumas arriba del 10, podemos esperar un tiempo para hacer este paso e invertir más en el desarrollo de nociones básicas de matemática a través de ejercicios muy concretos.

Estos ejemplos son maneras de adaptarse al ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes como grupo o, a la mayoría de ellos. Pero nos damos cuenta de que cada estudiante tiene su propio ritmo individual de aprendizaje y su propio nivel de capacidad. También en este sentido tenemos que buscar alternativas, formas de trabajo que nos permiten tomar en cuenta las diferencias individuales. Hay que organizar el trabajo de tal manera que los estudiantes puedan avanzar según sus propias necesidades.

A este factor relacionamos las siguientes iniciativas o acciones que usted puede considerar:

- Adecuar el ritmo de enseñanza al ritmo de aprendizaje del grupo de estudiantes.
- Al tratar temas nuevos, pedir a los estudiantes que verbalicen sus conocimientos previos.
- Dar explicaciones o tareas comprensibles para los estudiantes, y averiguar si las entienden bien.
- Usar materiales didácticos que estén de acuerdo con las capacidades de los estudiantes. (Y si no, adecuarlos).
- Organizar actividades de tal manera que los estudiantes puedan trabajar según sus ritmos.
- Preparar tareas de ampliación o profundización para los estudiantes más rápidos.
- Planificar tiempo para brindar atención individual a los niños/as que lo necesiten.

En el módulo 3, "Un aula donde quepan todos. Adaptar el currículo a las posibilidades de los niños y niñas.", presentamos el llamado Trabajo Por Contrato (TPC), una forma de organizar el trabajo que permite al maestro/a adaptarse al nivel de los estudiantes y atender a la diversidad del alumnado. Aparte de fomentar la autonomía de los estudiantes, esta metodología da cierto espacio al maestro/a para ofrecer tareas adaptadas, para atender los talentos e intereses específicos de los estudiantes, para dar una instrucción extra, tanto a los estudiantes fuertes como a los estudiantes débiles, etc.

El factor adaptación a nivel y el aprendizaje

Proponiendo el involucramiento como un indicador clave de la calidad, implica que en cuanto al aprendizaje apuntamos más allá de la acumulación de conocimientos sueltos. En contraste con aprendizajes superficiales como una mera suma de elementos discretos del conocimiento, apuntamos a un aprendizaje profundo (Laevers, 2003, p. 21-22) en que los esquemas básicos de funcionamiento cambian. Queremos que los niños/as aprendan profundamente, que siempre puedan entender más y mejor la realidad en que viven, que siempre sean más capaces de actuar adecuadamente en esta realidad.

Al estimular el aprendizaje profundo garantizamos que la educación realmente aporta al desarrollo de las destrezas deseadas por la Reforma Curricular, es decir que realmente aportamos al "saber pensar, saber hacer y saber actuar, o sea la capacidad del niño para actuar de manera autónoma" (MEC, s.f., Serie Apoyo No. 1, pág. 6, lineamiento 10).

El constructivismo nos ha mostrado que dentro de cada uno de nosotros, existe una estructura básica o un esquema básico por diferentes áreas de funcionamiento. Desde este 'programa básico', entendemos la realidad o el mundo. Las actividades en que participan los niños/as con involucramiento provocan en los niños/as el desarrollo de estructuras más complejas y diferenciadas, estructuras que articulan más elementos de la realidad y su dinámica, estructuras que ayudan a los niños/as a comprender esta realidad de otra manera, de una manera más diferenciada, más avanzada y que les lleven a interpretaciones más adecuadas de lo que pasa en la realidad en que viven y posean un comportamiento más habilidoso.

Para elevar la calidad de educación la Reforma expresa el criterio que el currículo "orienta más a la formación de actitudes y criterios en los estudiantes que a la memorización de hechos y situaciones concretas" (MEC, s.f., Serie Apoyo, No. 1, pág. 7, lineamiento 14). Es evidente que el aprendizaje profundo va mucho más allá de la memorización. Apunta al desarrollo en lo profundo en que los 'programas' mismo del niño/a cambian y no sólo las carpetas. Con el cambio de las estructuras, cambian también los criterios del niño/a con los que mira y valora la realidad.

El mismo constructivismo nos ha enseñado que este proceso de aprendizaje es acumulativo. Los nuevos conocimientos se construyen sobre la base de las estructuras de conocimiento ya existentes. Nuevas estructuras se vinculan con las ya existentes. Por ser acumulativo, este mecanismo sólo se da si las actividades de aprendizaje se encuentran en la Zona de Desarrollo Próximo, si llevan al niño/a justamente al límite más alto de sus capacidades actuales. Precisamente este requisito queremos llenar con el factor adaptación a nivel: crear un ambiente de aprendizaje que se adapte a las posibilidades actuales de los estudiantes. Sólo así el aprendizaje puede partir de la propia estructura de conocimiento de cada niño/a.



Una valoración de este factor

Usted puede hacer ahora una revisión crítica de este factor desde su propia práctica de aula. Las preguntas de apoyo son iguales a las que encontró al fin de la presentación del factor 'clima y relaciones' (véase en la pág. 88).

3.2.3. Cercanía a la realidad de los estudiantes



En mis clases trato de relacionar los aprendizajes a la vida en el campo. Los niños/as se animan cuando ven que lo que tratamos en el aula tiene que ver con lo que pasa afuera. En lo posible les enseño lo que les sirve, lo que es útil. Por ejemplo, sobre los cultivos, el uso del dinero en el mercado, los porcentajes. Para que nadie les pueda engañar.

La *cercanía a la realidad* se refiere a la necesidad de que lo aprendido en la escuela tenga una relación con el mundo cercano de los estudiantes, con sus experiencias en la vida cotidiana. Permite que los estudiantes se reconozcan en los contenidos y actividades. De esta manera, los estudiantes pueden aprender algo sobre cosas de la realidad de su mundo o las que se puedan imaginar. Y eso es una condición necesaria para que nazca el involucramiento de los estudiantes en las actividades escolares.

Si partimos de la realidad cercana de los estudiantes, lo aprendido tiene más significado para ellos. Pero el proceso educativo no puede quedarse allí, en el mundo inmediato del estudiante. Para estimular aprendizajes de calidad, hay que dar el paso desde lo cercano hacia lo lejano, desde lo conocido hacia lo desconocido.

La realidad no sólo la interpretamos literalmente. No sólo es el mundo en que viven los niños/as, también es la manera cómo ellos experimentan este mundo: qué piensen sobre este mundo, cómo se sienten, qué ideas tienen sobre este mundo, qué intereses tienen, etc. Estamos hablando de su mundo de vivencias.

En la clase que describimos anteriormente, el maestro Heriberto hace explícitamente el vínculo con las situaciones en la vida real en que se hace uso de 'disolver sustancias en el agua', la temática de esta clase, por ejemplo cuando se hace jugo o sopa o café. El invita a los niños/as hacerlo. Así los niños/as aprenden de forma concreta lo que es 'disolver' y para que sirve. Ya no es algo abstracto que no tiene significado, sino algo real que tiene función en la vida. Creemos que Heriberto no tan fácil logra acercarse a la realidad de los niños/as en cuanto a los términos 'átomo' y 'molécula'. Y realmente no es tan fácil hacer el vínculo con la vida diario.

Posibles iniciativas

Este principio quiere decir entre otros que es mejor no sólo hablar sobre las cosas, sino que al mismo tiempo, las hagamos presente, por ejemplo a través de ilustraciones visuales. Y aquí llegamos al punto crítico de los recursos. Sabemos que no es fácil usar materiales visuales si no hay suficientes recursos económicos. Esta dificultad puede tener un efecto negativo en el involucramiento de los estudiantes.

Otra manera para cerrar la brecha entre la vida escolar y la vida cotidiana, es organizar actividades que los estudiantes experimenten como real. Por ejemplo, para preparar la próxima reunión del Consejo Escolar, los estudiantes escriben sus ideas o su propuesta para el nuevo reglamento de la limpieza en la escuela. Otro ejemplo. Podemos usar artículos del periódico. Son fuentes interesantes para las actividades y los estudiantes así sienten que están ocupados con algo real. También el tema de las frac-

ciones se puede introducir a través de una actividad real, por ejemplo en base a una receta de una torta para 4 personas, calcular la cantidad de los ingredientes que necesitas para hacer una torta para 8 personas.

“El currículo es integrador y globalizante para que al niño se lo potencie como ser humano en formación (...)” (MEC, s.f., Serie Apoyo No. 1, pág. 6, lineamiento 5). Creemos que la idea de la integración de las áreas que propone la Reforma Curricular ha nacido con la misma filosofía: una educación cercana de la realidad donde se reduce la división en asignaturas. Diferentes asignaturas se unen si los estudiantes exploran un tema o un problema real. Realizar el factor de cercanía de la realidad también podemos hacer a través del trabajo en proyectos.

Así llegamos a las siguientes formas para promover que los estudiantes se reconozcan y aprendan de manera significativa, desde su propia realidad.



- Invitar a los estudiantes a expresar sus experiencias y vivencias.
- Vincular los contenidos con las experiencias de los estudiantes y la cultura local (lenguaje, hábitos, conocimiento popular...).
- Crear situaciones concretas en que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos.
- Usar representaciones en que se reconozcan los niños/as (textos, ilustraciones, grabaciones).
- Permitir que los estudiantes puedan conocer personajes y lugares en forma vivencial.
- Hacerles que estudien temas de la vida real, integrando contenidos de diferentes áreas.

Para una elaboración más detallada de este factor, véase el módulo 4: Un Aula abierta a la vida. Acercar el currículo a la realidad de los estudiantes. Promebaz, 2007.

El factor cercanía a la realidad y el aprendizaje

El factor 'cercanía a la realidad' atiende claramente el lineamiento básico de la Reforma Curricular que dice: *“El modelo curricular tiene como objetivo fundamental el desarrollo de destrezas a partir de situaciones significativas y de contextos reales del niño ecuatoriano”* (MEC, s.f., Serie Apoyo No. 1, pág. 6, lineamiento 9). Al mismo tiempo, el factor cumple con otro principio importante de no tratar el niño/a como que es un ser vacío: *“Hay que partir de su fondo de experiencias, percepciones, vivencias y representaciones”* (MEC, s.f., Serie Apoyo, No. 1, pág. 6, lineamiento 4).

La idea de crear situaciones cercanas a la realidad y auténticas (reales, funcionales, útiles, etc.) como temas de aprendizaje, fácilmente podemos relacionar con el concepto de aprendizaje significativo (Ausubel, 1968; Díaz-Barriga, 2002, p.33-45; Coll, 1997, p. 193-198). Este concepto surge de la crítica al aprendizaje memorístico y repetitivo, que tiene poco significado y utilidad para los niños/as.

A los niños/as se les habla, por ejemplo, sobre el rey de España, la ley de la gravedad, frases subordinadas y otros temas del currículo escolar. Estos temas pueden ser importantes, pero, ¿qué significado tienen para los estudiantes?

Según este concepto, el estudiante aprende – y comprende – nuevas informaciones desde su conocimiento previo, sus experiencias e intereses. Todo este conjunto constituye un marco de referencia. Entonces una cosa es significativa para alguien, cuando logra comprenderla desde su marco de referencia. Y precisamente esto le permite aprender algo nuevo.

Por ejemplo, Nueva York es una ciudad desconocida para muchos niños/as en el Azuay. Pero la mayoría de ellos sí tiene algún familiar que vive allí. El hecho de la migración y las experiencias cotidianas que conlleva para los niños/as permite darle significado a este tema y aprender desde lo conocido.

Como ilustran los ejemplos, en el aprendizaje significativo los estudiantes logran crear una conexión entre lo conocido y lo desconocido, entre lo familiar y lo ajeno. Es esa conexión que les permite integrar las nuevas informaciones en su estructura cognitiva.

El factor cercanía a la realidad precisamente lleva dentro de sí la concepción de aprendizaje como un proceso significativo. Cada aprendizaje tiene sentido para quien aprende.

Una valoración de este factor

Usted puede hacer ahora una revisión crítica de este factor desde su propia práctica de aula. Las preguntas de apoyo son iguales a las que encontró al fin de la presentación del factor 'clima y relaciones' (véase en la pág. 88).



3.2.4. Actividad constructiva y lúdica



Hago de todo, para que estén ocupados y aprendan activamente. Tienen que cortar, pegar, dibujar, colorear, subrayar... Así los estudiantes participan bien en la clase.

Según el modelo tradicional de la educación, el maestro/a se dirige a los estudiantes hablando, dictando, instruyendo; y los estudiantes escuchan, miran y hacen sus tareas. De vez en cuando también hablan, sobre todo cuando reciben su turno para responder una pregunta. Si filmáramos estas clases, podríamos ver que la mayoría del tiempo los estudiantes se quedan pasivos. A menudo pierden la atención y se desconcentran.

En este modelo es inevitable: la intensidad de la comunicación es baja ya que sólo una línea de comunicación está abierta, la línea del docente. En esta forma de comunicación, el docente es quien selecciona y decide cuáles mensajes pasan por esta línea. La línea de la comunicación (que tiene que ser de ida y vuelta) está estancada porque el docente la satura. Sólo un estudiante por vez puede hacer uso de la palabra. Los otros tienen que esperar, a veces en vano. ¿Puede imaginarse un aula en que al mismo tiempo 10 o más líneas de comunicación estén abiertas? Zumbaría de actividad, y es de eso de lo que se trata.

Para fomentar su involucramiento, los estudiantes necesitan tener un papel activo en el aula. Nos referimos tanto a su actividad física como mental. El 'estar quieto' durante largas horas no es tan natural para los niños/as. ¿Por qué no permitir que se muevan por el aula en función del aprendizaje? Por otra parte, para lograr aprendizajes de calidad, los estudiantes necesitan manipular materiales, investigar problemas, medir, experimentar... Y mucho de eso se puede aprender mediante el juego.

El maestro Heriberto diseñó una clase con mucha actividad, entendida literalmente, es decir: procurando movimiento. El rompe el 'estar quieto' por mucho tiempo. Los estudiantes se mueven, tienen algo que hacer (un experimento, hacer los jugos,...); usan sus manos (tomar una tina, echar sal, consultar el diccionario, escribir la definición en el pizarrón,...); usan sus ojos (observar lo que pasa con el sal); usan su paladar (saborear el agua), etc.

Claro, que Heriberto además de la actividad física, estimula la actividad mental. El hace preguntas que provocan la reflexión y la comunicación, por ejemplo: "¿Qué pasaría con el sal si lo echamos en agua caliente?" y "¿Quién puede explicar la definición de disolver utilizando el ejemplo de agua y azúcar?".

La actividad intensa la hizo posible Heriberto al romper con el modelo vertical de 'dar clase'. No está todo el tiempo delante del aula. En vez de escuchar todo el tiempo sus explicaciones, los estudiantes trabajan y comunican entre ellos en los diferentes grupos. Nadie debe esperar el uno al otro. Todos tienen la oportunidad de estar activos al mismo tiempo. El trabajo no dirigido en los equipos se alterna con el trabajo dirigido a nivel de grupo.

Posibles iniciativas

- **Incluir momentos de acción**

Activamos a los estudiantes a través de actividades en las que tengan algo que hacer. Desde ya, podemos lograrlo aún sin romper la forma de trabajo en que hemos estado acostumbrados a trabajar. Por ejemplo todo el grupo de estudiantes lee un texto en voz alta o los estudiantes recitan juntos las tablas de multiplicar o declaman juntos una poesía. A primera vista, podemos decir que se trata de un método anticuado (pasado de moda) pero, la forma en que lo viven los estudiantes, puede ser para ellos, el mejor momento en el día de clase porque pueden estar activos y no tienen que esperar a seguir allí pasivamente.

Momentos de actividad podemos organizarlos con actividad literalmente hablando. Podemos dar tareas en que, el movimiento es un ingrediente necesario. Por ejemplo en la matemática inicial, hay movimiento si los estudiantes con pelo liso y los estudiantes con pelo rizado tienen que formar dos conjuntos. Hay movimiento en una clase de calcular superficie si los estudiantes pueden medir de verdad objetos, distancias.

Vayan afuera en grupos de 4, con la pelota, y jueguen por 10 minutos fútbol o ecuavolley. Después, entren y describan las cosas que pasan en sus cuerpos (respiración, transpiración). Busquen en el libro de biología el ¿por qué de estas sensaciones físicas? Después de 10 minutos, comparen sus respuestas con las que se encuentran en el aula.

De vez en cuando podemos hacer el repaso de una clase a través de un concurso en que el representante de cada grupo tiene que ubicarse en el lugar A, B o C como respuesta a una pregunta sobre el contenido de la clase.

- **Trabajo de equipo, de pareja e individual**

El efecto de este tipo de trabajo es que más estudiantes al mismo tiempo pueden estar activos. El tiempo potencial de hablar es significativamente más grande. Se reduce el tiempo sub-utilizado. El estudiante no tiene que levantar la mano hasta esperar que el maestro/a le dé la respuesta. Cada estudiante o cada grupo de estudiantes pueden avanzar en su ritmo. No están dependientes del ritmo común de todo un grupo.

- **Juegos didácticos**

Podemos aumentar la actividad de los estudiantes a través de juegos didácticos. Por ejemplo, en la asignatura de matemática, podemos construir tarjetas con las respuestas de las tablas de multiplicación:

35	40	25
20	50	15

y tarjetas con tareas para resolver:

6×5

La regla del juego es:

- Cada estudiante tiene una o más tarjetas con las respuestas
- El líder del juego toma una tarjeta con una tarea y lo lee
- El estudiante que tiene la respuesta en su tarjeta pone la tarjeta de tarea en la casilla adecuada
- Los otros estudiantes hacen el control.

El principio del juego 'dominó' lo podemos aplicar en relación con diferentes contenidos, por ejemplo en matemática tanto como español.

1	• • • •	4	• •
4-1	6	3+3	8
	Pájaro	Dibujar Pajaro	casa
vo	ca	ma	Ar
Delgado	No grande pero...	pequeño	No gordo pero...

No son nada más que ejemplos para ilustrar como podemos activar a los estudiantes en juegos didácticos. Podemos elaborar contenidos en forma de juegos didácticos.

- **Materiales de experimentar**

Medir, pesar, construir, carpintear, atornillar, sentir, oler, etc. son actividades muy ricas que a los estudiantes llevan al involucramiento. Para su desarrollo es muy importante que los estudiantes puedan manipular diferentes tipos de materiales. Así pueden conocerlos de verdad, desde diferentes ángulos, desde diferentes experiencias.

- **Reducir el tiempo sub-utilizado**

Tal vez, ante todo, debemos estar más concientes de la cantidad de 'momentos muertos' que hay durante un día de clase. La idea es aprovechar el tiempo y usarlo de manera más efectiva. Podemos planificar el tiempo destinado a una actividad de tal manera que corresponda exactamente, con el tiempo que efectivamente necesitan los estudiantes para realizarla. Por ejemplo, a veces podemos observar que los estudiantes tienen demasiado tiempo para hacer una tarea sencilla. Ya después de 10 minutos, los estudiantes han terminado su trabajo en equipo, pero el maestro/a les

ha dado 30 minutos. Quiere decir que los estudiantes pierden 20 minutos en los que pudieron haber hecho otra cosa. Muchas veces este tiempo sub-utilizado causa problemas de disciplina.

Es fundamental que atendamos la necesidad de los estudiantes de aprender activamente. A continuación, algunas sugerencias:

- Partir de problemas que invitan a los estudiantes a pensar y buscar soluciones.
- Estimular que ellos mismos hagan preguntas, formulen dudas, problemas, hipótesis...
- Dar tareas en que los estudiantes puedan hacer movimientos físicos.
- Organizar trabajos en equipos, para que más estudiantes estén activos al mismo tiempo.
- Usar juegos didácticos en los que combinen actividades mentales y físicas.
- Permitir actividades recreativas que producen alegría y relajamiento.

El factor actividad constructiva y lúdica y el aprendizaje

El aprendizaje es un proceso activo en el que los niños/as exploran la realidad, buscan información, investigan, descubren, resuelven problemas... El estudiante no es un receptor pasivo de informaciones, sino que construye sus propios conocimientos y capacidades, en interacción con su entorno sociocultural. El estudiante interpreta y organiza las nuevas informaciones de acuerdo a sus conocimientos, experiencias, expectativas o necesidades. Entonces, lo que aprende, depende en gran parte de lo que hace y piensa durante el proceso (Lowyck y Verloop 1995, p. 156).

Aprendemos a sumar, restar, multiplicar, manipulando objetos. Aprendemos el lenguaje, expresando nuestras ideas, escribiendo cartas, participando en discusiones, etc. Aprendemos sobre la historia de nuestro país, buscando información, preguntando, entrevistando...

Como explicamos en la sección sobre el factor de adaptación al nivel, cuando aprendemos, no simplemente acumulamos contenidos sueltos; más bien es un proceso de construir y reconstruir esquemas mentales. En la medida que avanzamos en el proceso, vamos cambiando nuestros esquemas, y los vamos enriqueciendo, afinando, profundizando. Aprendiendo profundamente logramos mayores niveles de comprensión y dominio de la realidad.

Por otra parte, es importante el juego. Muchas veces son las actividades lúdicas y placenteras las que más estimulan a los estudiantes a experimentar y descubrir nuevos mundos. "Jugando, los niños/as aprenden", se dice. Y no sólo los niños/as...

Organizar numerosos momentos en que los niños/as pueden estar activos, poner las manos a la obra, explorar las propias posibilidades y limitaciones actuales en un ambiente desafiante, son los elementos claves del factor actividad constructiva y lúdica. Hace posible que los niños/as construyan sus propias estructuras de conocimiento. Lo que el ambiente de aprendizaje ofrece puede ser orientador, sin embargo, al fin y al cabo el niño/a mismo debe procesarlo. El niño/a mismo debe esforzarse para lograr que lo ofrecido se ancla con su propia estructura de conocimiento.

Una valoración de este factor

Usted puede hacer ahora una revisión crítica de este factor desde su propia práctica de aula. Las preguntas de apoyo son iguales a las que encontró al fin de la presentación del factor 'clima y relaciones' (véase en la pág. 88).



3.2.5. Iniciativa de los estudiantes



Por tener dos grados, no puedo atender a todos los niños/as a la vez. Y los niños/as lo saben. Les he enseñado a hacer trabajos autónomos, sin ayuda mía, mientras que estoy con otro grupo. También a los más chiquitos les gusta asumir esa responsabilidad.

Este factor se refiere a que los niños/as tengan cierta libertad de seguir sus propias preferencias y necesidades de aprendizaje. La propia iniciativa de los niños/as se contrasta con prácticas educativas donde el maestro/a no define en detalles lo que harán en las clases, sino que el maes-

tro/a deja ciertas oportunidades a los niños/as para dar su aporte personal e influir en el proceso. La consecuencia es que los niños/as se sentirán responsables de lo que ocurre en el aula y que su involucramiento será aumentado. Cuando estimulamos la iniciativa de los estudiantes, no sólo logramos que ellos se involucren más; también fomentamos que desarrollen su capacidad de aprender en forma autónoma.

El involucramiento nace si las actividades y los contenidos se relacionan con las necesidades e intereses reales de los niños/as. Esta relación no podemos hacerla sin la participación activa de ellos. Al crear espacios en que ellos puedan hacer aportes personales, tenemos la oportunidad de descubrir estas necesidades e intereses. También desde esta perspectiva es indispensable dar espacio a la 'iniciativa' para lograr involucramiento.

Hay varios momentos que el maestro Heriberto deja cierta iniciativa a los niños/as. En el primer lugar, al romper con el modelo vertical de dictar clase, crea las condiciones para el trabajo no dirigido o autónomo. En los equipos, los niños/as tienen el trabajo bajo su control. Ellos mismos tienen que organizarse, por ejemplo distribuir las tareas. El maestro tampoco decide quién estará, en qué grupo. Invita a los niños/as tomar esa decisión.

Vemos en la práctica que estas formas modestas de dar la iniciativa a los niños/as, casi de inmediato tienen efectos positivos en su involucramiento.

Posibles iniciativas

La clase de Heriberto muestra que para aumentar la iniciativa de los estudiantes, no siempre tenemos que pensar en cosas espectaculares. La iniciativa también la podemos aumentar a través de intervenciones sencillas.

Por ejemplo. En una clase sobre las mayúsculas podemos dar la oportunidad a los niños/as de pensar en nombres que empiezan con la mayúscula que tienen que ejercitar. Así mismo podemos dar a los niños/as del segundo año la oportunidad de hacer nuevas oraciones con las palabras que ya conocen. De vez en cuando, los niños/as pueden elegir ellos mismos sobre qué tema quieren escribir un texto. Los niños/as mismos deciden qué parte del cuerpo moverán al cantar la siguiente estrofa de la canción.

Cuando abordamos un determinado tema, podemos dar la oportunidad a los niños/as de elegir entre algunas variantes para que lo hagan en trabajo de grupo. Podemos ofrecer por ejemplo 4 actividades para elegir:

En relación con el temblor que todos sintieron la semana pasada (epicentro en Perú pero perceptible en todo el Ecuador):

- Grupo A: *busca más información sobre el fenómeno de los temblores y terremotos: ¿Qué es, cómo nacen,...*?

- Grupo B: *busca más información sobre el daño que ha causado el temblor/terremoto de la semana pasada e indica en un mapa los lugares más afectados.*
- Grupo C: *reflexiona e investiga sobre las secuelas del temblor/terremoto para la gente.*
- Grupo D: *Indaga y analiza sobre las medidas preventivas (Defensa Civil) que debe de tomar la población ante la inminencia de un nuevo temblor/terremoto.*

Son intervenciones para aumentar la iniciativa a nivel de ciertos momentos durante una clase. Pero también a nivel de una clase es posible aumentar los aportes personales de los niños/as, por ejemplo darles la oportunidad de que ellos mismos, desde una lista, deciden qué canciones o qué poemas quieren conocer y aprender durante el siguiente trimestre. Los niños/as también pueden determinar los temas para los dibujos, la redacción de textos, bricolaje, ... Y no necesariamente todos al mismo tiempo deben estar en el mismo tema... Estas oportunidades provocan que los niños/as sientan que tienen cierto poder de decisión. Pueden proponer, sugerir, influenciar, hasta traer objetos a la escuela para el estudio.

A nivel de la programación sobre un período más largo, la participación de los estudiantes se puede aumentar al involucrarlos en la elaboración de la Unidad Didáctica. Si no es con una forma directa de cogestión, por lo menos podemos informarles sobre las temáticas que este año van a abordar. Informar a los niños/as es una forma rudimentaria de participación. Se puede decidir a nivel del equipo de docentes que por lo menos se abordará una temática que sale de la actualidad o de un interés real de los niños/as.

El desarrollo de la autonomía de los niños/as es un largo camino en que poco a poco van asumiendo más responsabilidades. Exige que creemos espacios u oportunidades para que los niños/as puedan...

- Asumir responsabilidades.
- Elegir temas, actividades o materiales (por ejemplo, de una lista de posibilidades).
- Explorar por su propia cuenta temas o problemas de su interés.
- Elegir la forma cómo quieren desarrollar una tarea o expresar sus ideas.
- Cometer errores y aprender de ellos.
- Organizar actividades (qué, quiénes, cuándo, cómo) y evaluar los resultados.
- Sugerir o decidir las temáticas que se incluye en el PUD.

El factor iniciativa y el aprendizaje

Los últimos años se habla mucho de *aprender a aprender*. También lo hace la Reforma en el quinto objetivo general, diciendo que “*La Educación Básica Ecuatoriana se compromete a ofrecer las condiciones más apropiadas para que los jóvenes, al finalizar este nivel de educación, logren el siguiente perfil: (...) 5. Con capacidad de aprender (...)*” (MEC, s.f., Serie Apoyo No. 1, pág. 8, objetivo 5). Es un principio que busca aumentar la capacidad del estudiante de aprender por sí mismo, sin la ayuda de la enseñanza.

La preocupación por el aprendizaje autónomo surge en el contexto de la sociedad de información, especialmente en países del Norte. Por los avances tecnológicos, podemos disponer de enormes cantidades de información. Además, los conocimientos envejecen rápidamente, sobre todo en el campo de la tecnología (Comisión Delors, 1996).

Dentro de este contexto es necesario que los estudiantes se formen como ciudadanos críticos, capaces de participar activamente en la sociedad. El aprendizaje autónomo apunta, por ejemplo, a que los estudiantes sepan...

...utilizar los medios de comunicación; seleccionar informaciones; distinguir lo principal y lo secundarios; detectar contradicciones; cuestionar opiniones y “verdades” inamovibles, etc.

Por otra parte, el aprendizaje autónomo también apunta a que los estudiantes aprendan a organizar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. Por ejemplo, que sean capaces de...

...orientarse en el estudio, de planificar actividades, de registrar avances en el estudio, de adecuar sus planes, de buscar ayuda cuando la necesiten, de evaluar sus aprendizajes...

En resumen, el factor iniciativa busca que los niños/as se conviertan en protagonistas, capaces de pensar por sí mismos y responsables de sus aprendizajes. De toda forma, una característica del aprendizaje es ser un proceso auto-organizativo. Nosotros podemos acompañar al niño/a en su aprendizaje, pero al fin y al cabo es el niño/a mismo que dirige y corrige el proceso. Un ambiente de aprendizaje con oportunidades para la iniciativa fomenta que los niños/as toman el proceso de aprendizaje en sus propias manos.



Una valoración de este factor

Usted puede hacer ahora una revisión crítica de este factor desde su propia práctica de aula. Las preguntas de apoyo son iguales a las que encontró al fin de la presentación del factor ‘clima y relaciones’ (véase en la pág. 88).

3.3. Avanzar poco a poco hacia otras características del aprendizaje

Hemos presentados 5 factores que contribuyen al involucramiento de los niños/as. Para tener los factores muy claros y siempre presentes, usted encuentra en el anexo 8 un resumen de los elementos claves. Con las iniciativas que sugerimos, usted puede crear un ambiente que está de acuerdo a lo que los niños/as necesitan para involucrarse en las actividades de aprendizaje. En el próximo capítulo le proponemos una estrategia concreta de cambio y de renovación de la práctica de aula. En la medida que usted avanza respecto a los factores, también las características de aprendizaje van a cambiar, por ejemplo de aprendizaje receptivo hacia aprendizaje activo y constructivo; de aprendizaje repetitivo y memorístico hacia aprendizaje significativo; de aprendizaje individual hacia aprendizaje cooperativo; etc.

Sin embargo, estas oposiciones no deben interpretarse simplemente como si hubiera aprendizajes buenos y malos. No se trata de oposiciones nítidas, en la práctica de aula no se excluyen mutuamente. El aprendizaje activo, por ejemplo, puede combinarse con momentos de recepción de contenidos. Igualmente, el aprendizaje significativo no excluye el papel de la memoria y ciertas formas de retención.

Si queremos mejorar nuestra práctica de aula es importante que no nos quedemos en fomentar sólo aprendizajes receptivos, memorísticos, individuales. El proceso de innovación necesariamente avanza cada vez más hacia aprendizajes como los que hemos caracterizado en este capítulo. Ese proceso siempre es gradual, es un avance de poco a poco.

CAPÍTULO

4

Una estrategia
para innovar:
investigación
en acción



Introducción y objetivos



Iniciamos este capítulo con un resumen de nuestro recorrido hasta ahora. En los capítulos anteriores hemos tratado de aclarar lo que podría ser educación de buena calidad. A partir de una reflexión sobre los posibles indicadores del buen manejo curricular hemos introducido los conceptos de bienestar y de involucramiento de los estudiantes. Estos dos criterios surgen desde el enfoque experiencial de educación que propone que al enseñar nos centremos en los estudiantes y su proceso de aprendizaje.

Hemos distinguido una serie de factores que fomentan el bienestar e involucramiento. Estos factores se han concretizado en posibles pautas para el manejo curricular. Se trata de iniciativas que podemos tomar para producir en los niños/as estas cualidades indispensables para el aprendizaje. En la medida que avanzamos con la aplicación de estos factores, también creamos un ambiente en el que los niños/as aprenden de manera activa, constructiva, significativa, autónoma, etc. Un tratamiento de esos factores en términos de métodos y técnicas didácticas encontrará usted en los otros módulos.

Hicimos todo este recorrido con la intención de crear un fundamento para la innovación educativa en su práctica diaria de aula, de acuerdo a los lineamientos básicos de la Reforma Curricular. Ahora bien, ¿Cómo hacer innovaciones en la práctica? Para esto, no es suficiente tener un marco conceptual, por más fundamental que sea.

Desde nuestro punto de vista, innovamos en la medida que logramos concretar en el aula el nuevo paradigma de educación centrada en las experiencias de los niños/as al aprender. En este capítulo nos limitaremos a proponer un camino sencillo que le puede guiar en su proceso de innovación, desde su práctica actual hacia una nueva práctica. Con este fin, los conceptos de bienestar e involucramiento y los factores que fomentan estas cualidades en los niños/as, nos servirán de referencia.

Conviene caracterizar la innovación como un proceso de cambio. Siempre nos encontramos en algún punto entre la práctica actual y la transformación. El camino de innovación propuesto permite avanzar desde esta situación actual hacia una nueva práctica. Después veremos los principales pasos para seguir: la reflexión y la acción. Finalmente le ofrecemos un instrumento que sirve de guía para la investigación sistemática de su propia práctica de aula y para encontrar los principales retos de cambio.



A través de este capítulo, usted puede:

- Analizar sistemáticamente su práctica de aula actual desde la perspectiva de los niños/as.
- Decidir qué factor o factores son para usted los mayores retos para aumentar el bienestar e involucramiento de los niños/as.
- Indicar las posibles iniciativas que usted puede tomar para lograr un mayor bienestar e involucramiento de los niños/as.

4.1. El camino de la innovación educativa



4.1.1. Entre la práctica actual y la transformación

De alguna forma somos producto de la pedagogía con que fuimos formados en escuelas, colegios y universidades. Y queramos o no, la llevamos hacia el quehacer diario en el aula.

Tal vez deseamos cambiar nuestras prácticas en el aula, pero a la vez sentimos que estamos atados a determinadas formas de trabajar. En la medida que hayamos desarrollado nuestra experiencia durante los años, nos fuimos acostumbrando a rutinas. Utilizamos ciertos métodos y técnicas didácticas, priorizamos ciertos contenidos, hablamos de cierta manera con los estudiantes, les damos ciertas libertades, etc. Como todos los hombres y mujeres de carne y hueso, somos seres de costumbres.

Por un lado necesitamos tener rutinas que facilitan el desarrollo fluido de actividades en el trabajo diario. Y por otro estamos conscientes de la necesidad de desarrollo, de crecimiento y perfeccionamiento como maestros/as. A veces sentimos como si nos están jaloneando desde dos lados opuestos.



Para evitar malos entendidos, aclaremos tres cosas:

- Cuando hablamos de la práctica actual y la práctica nueva, no se trata de situaciones puras. Todo trabajo en el aula tiene como base elementos viejos sobre los cuales surgen los nuevos. Cada maestro/a se encuentra en algún punto entre lo actual y su transformación. Las diferencias son graduales.
- Está claro que nuestra práctica en el aula no cambiamos de la noche a la mañana. No es cuestión de abandonar viejas costumbres como una culebra que se quita su piel. La innovación educativa es un proceso lento en el que poco a poco avanzamos hacia una nueva práctica. Es un esfuerzo sostenido de buscar, crear, inventar, probar nuevas formas de trabajo y evaluar los resultados. Un proceso que tiene sus avances pero a veces también, sus retrocesos como en zig-zag.
- La práctica actual, las costumbres y las rutinas dan identidad, claridad y seguridad a nuestro actuar, nos orientan en el trabajo, nos ayudan a estructurar y organizar la labor educativa. En ese sentido, lo que solemos hacer, tiene un gran valor práctico. Sin embargo, lo habitual suele petrificarse y perder su funcionalidad mientras que las circunstancias cambian. Por eso, lo actual necesita desarrollarse y adecuarse a las nuevas condiciones continuamente. Y eso ocurre a menudo en la educación. Ya no vivimos en la época de la colonia; por lo tanto, tampoco podemos tener una educación de la colonia. De la misma manera, dentro de 10 años la sociedad exigirá una educación diferente a la de hoy.

4.1.2. ¿Hacia dónde queremos ir?

A lo largo de este módulo, le presentamos elementos con los que se puede construir una nueva práctica de aula. Se trata de crear un ambiente de aprendizaje que lleve a los niños/as hacia niveles de bienestar e involucramiento los más altos posibles. Nuestras herramientas son los componentes curriculares por un lado (contenidos, objetivos, métodos, técnicas y recursos didácticos, secuencia y evaluación) y los factores que contribuyen al involucramiento por otro lado (clima, adaptación, cercanía, actividad, iniciativa).

Además de una visión hacia dónde queremos ir (niveles más altos de bienestar e involucramiento) y las herramientas para construir esta visión, la innovación educativa supone también una estrategia de cambio paulatino. Necesitamos algo como un camino que permita avanzar desde nuestra práctica actual hacia una nueva práctica. Un camino que tome en cuenta la realidad en que estamos y que nos ayude a trasladarnos hacia nuevas posibilidades en la educación. Un camino que tenga las cercas suficientes para no caerse en el río de la confusión o la angustia.



Trate de formular en su texto paralelo una respuesta a estas preguntas:

- ¿Se identifica más con su práctica actual o con nuevas formas de educar?
- ¿Y sus compañeros/as qué opinan al respecto?

4.2. Tres preguntas que ayudan a atravesar el camino

Aquí vamos a introducir la estrategia de cambio que nosotros hemos usado en el trabajo con los maestros/as del grupo piloto y que les ha resultado bastante útil. Proponemos partir de la práctica de aula de Natalia, una maestra que trabaja en una escuela pluridocente y que tiene a su cargo los niños/as del 5to, 6to y 7mo año. A continuación describimos un momento determinado en el proceso de renovación de práctica. Con la intención de arrancar el proceso de renovación desde la realidad actual, invitamos a Natalia a partir de una de sus clases concretas. Se trata de una clase de matemática, la que nosotros observamos el día anterior. La describimos en grandes rasgos.



4.2.1. La clase de Natalia

- En la pizarra está escrito:

Grupo 1: Anotar la medida de la cancha múltiple, la altura y el largo del arco, el área para jugar indoor, la mitad de la cancha y el corner:

Grupo 2: Anotar la medida de la guardería: la sala, la puerta y la ventana.

Grupo 3: Anotar las medidas de la iglesia: la puerta, la ventana y los grados.

- La maestra divide a los estudiantes en tres grupos mediante numeración.
- Explica a los tres grupos la tarea que está escrita en la pizarra. Pide que en cada grupo se nombre a una persona para que anote las respuestas.
- Cada grupo dispone de un metro o dos, algunos lo han traído de sus hogares porque sus papás trabajan como albañiles en la construcción de casas y los metros son herramientas de trabajo.
- La maestra no acaba de explicar la tarea y los niños ya corren hacia afuera y empiezan a trabajar directamente.
- El grupo 1 decide medir primero la cancha de indoor. Hay dos niños voluntarios a quienes les gustaría escribir las respuestas. El grupo resuelve que en lugar de un niño, los dos van a escribir las respuestas.
- Para medir el área de la cancha para jugar indoor, los niños usan los dos metros a la vez y suman las dos cantidades para conocer la medida. Alguien detiene el metro, otro marca hasta donde llega y donde se debe poner el otro metro después. Los otros siguen de cerca y con concentración las actividades de estos dos niños y van contando los metros en voz alta. Al final cada uno de los voluntarios anotan el resultado. Cuando terminan la medición del área de indoor, se van corriendo hacia el arco.
- El grupo 3 tiene dificultades para medir la puerta porque es demasiado alta. Uno de los estudiantes corre hacia adentro de la sala y regresa con una silla.
- El grupo 2 que mide la guardería está listo y entra corriendo en el aula, gritando: "¡Nosotros somos los primeros!". Están muy entusiasmados y muestran a la maestra los resultados, mientras el grupo 3 entra en la sala.
- El grupo 1 se demora. La maestra dice a los grupos 2 y 3 que ahora pueden hacer la tarea del otro grupo para que comparen los resultados después.
- La maestra va hacia el grupo 1 y observa lo que está pasando. Los niños tienen dificultades al sumar las cantidades para conocer la medida de la cancha. Tres niños siguen haciendo un esfuerzo para sumar todo, pero los otros se desconcentraron y están hablando entre ellas. La maestra sugiere que escriban cada medida primero en una hoja para después sumar. Los tres siguen esta sugerencia, y empiezan de nuevo. Los otros se unen otra vez al trabajo, pero ya no participan activamente. Están conversando, se distraen...
- A la hora del recreo, cuatro niños deciden medir el aula. Hasta después que terminan este trabajo, toman un descanso.
- Después del recreo, cada grupo presenta los resultados a sus compañeros. El grupo 2 y 3 tienen una diferencia de medida respecto a la sala de guardería. La maestra sugiere que vayan a medir juntos otra vez la sala. Algunos niños salen corriendo, pero la mayoría caminan

- lentamente hacia la sala. No se integran en el trabajo, mientras, los del grupo 1 esperan conversando.*
- *Después la maestra sigue la clase con el desarrollo de problemas matemáticos.*
 - *Los niños de cada año hacen tareas diferentes, pero utilizando las medidas que obtuvieron, por ejemplo a los niños del sexto año, la maestra les explica lo que significa metro cuadrado, utilizando la medida de la cancha y de la sala de guardería. Después da a los niños un nuevo problema para que resuelvan: "A papá le quieren vender un terreno que mide 25 metros de ancho y 15,80 metros de largo a 30 dólares cada metro cuadrado. Él desea saber ¿Cuántos metros cuadrados tiene el terreno? Y ¿Cuánto tiene que pagar por la compra del terreno?"*
 - *Todos los niños trabajan en sus tareas. Algunos las terminan pronto y empiezan a conversar. Mientras otros tienen dificultades. Están todavía en su primer problema. La maestra da ayuda individual a estos niños. Hay otros que se ayudan mutuamente.*
 - *Los niños que terminaron la tarea, conversan, hacen bromas, se levantan, se mueven por el aula,... Los otros que todavía están trabajando se distraen por la bulla, se ponen nerviosos y levantan la mano para pedir ayuda. La maestra alza la voz y pide a los que tienen listas sus tareas que se queden quietos. Cuando ve que no hacen caso, pide que saquen su libro de lectura y que lean un rato. La mayoría abre el libro, pero no leen. Muchos siguen conversando.*
 - *Después de un tiempo la maestra sugiere a ellos que avalúen las tareas de uno a otro y que corrijan cuando hay diferentes resultados. Los niños se concentran otra vez.*

Después de esta clase, al salir del aula, Natalia nos comenta lo siguiente:

Tengo varios estudiantes 'difíciles'. El problema es que esos estudiantes no tienen interés por la escuela y son indisciplinados. Para mejorar la situación, trato de motivarles explicando por qué son tan importantes las materias. También he introducido un sistema de premios y castigos, pero parece que no ayuda. ¿Qué hago?

En educación los problemas muchas veces son apremiantes. Nos preocupan tanto que deseamos encontrar soluciones inmediatas. Por eso, a menudo nos hacemos la misma pregunta de Natalia: "¿Qué hago?, ¿Cómo logro un cambio?, ¿Cómo manejo este problema?". Pero, en la mayoría de los casos no podemos ir directamente a la solución. De prisa no se llega muy lejos. Corremos el riesgo de llegar a conclusiones y acciones equivocadas.

Por eso, distinguimos tres preguntas claves que facilitan el proceso de innovar nuestra práctica de aula: (1) ¿Qué pasa?; (2) ¿A qué se debe? Y (3) ¿Qué puedo hacer?

4.2.2. Primera pregunta: ¿Qué pasa?



Esta primera pregunta se refiere a lo que ocurre en el aula. Desde el enfoque centrado en el proceso que elaboramos a lo largo de este módulo, la pregunta se traduce en: ¿Qué pasa con los niños/as? Y más específicamente: ¿Cómo viven los niños/as el ambiente de aprendizaje, las actividades, las clases, las tareas?

Aquí nos ayudan los conceptos de bienestar e involucramiento:

- ¿Los niños/as se ven contentos? ¿Quiénes si y quienes no? ¿Hasta qué punto? Estas son las preguntas por el nivel de bienestar.
- ¿Los niños/as se meten en las actividades y tareas? ¿Quiénes si y quienes menos o no? ¿En qué momento si y en qué momento menos o no? Estas son las preguntas por el involucramiento.

Como usted recuerda, el bienestar refiere al estado básico en que se encuentra el niño/a emocional y socialmente. No cambia fácilmente, por ejemplo de una clase a otra. Por esto, sugerimos que en el análisis de una clase específica no partamos de una evaluación del bienestar. Punto de partida es el involucramiento. Usted va a ver que el bienestar entra un poco más tarde en el proceso de reflexión.

Como lo hicimos en el caso de la clase de Heriberto podemos hacer una evaluación del nivel de involucramiento:

- **En general:** ¿Cómo era el involucramiento de los niños/as, como grupo y durante de la clase como tal?
- **En diferentes momentos:** ¿Cómo fluctúa el nivel de involucramiento durante la clase? ¿En qué momento subió y en qué momento bajó?
- **De niños/as específicos:** ¿Cuáles de los niños/as nos llaman especialmente la atención en cuanto a su involucramiento?

Al evaluar el nivel de involucramiento, tratamos de aclarar la situación de los niños/as: ¿Cómo es para ellos encontrarse en esta clase? Sólo podemos saber qué pasa con ellos al observar los hechos. A través de la observación y el registro, creamos una base para la reflexión.

En la conversación con Natalia llegamos a las siguientes conclusiones:

- *El nivel de involucramiento de los niños/as en general estaba entre moderado y alto.*
- *Más que nada en el momento que los niños/as están midiendo, el involucramiento es alto.*
- *En el grupo 1 hay algunos niños/as que a pesar de las dificultades que tienen, siguen haciendo un esfuerzo para medir. Los otros se desconcentran.*
- *El nivel se baja de la mayoría de los niños/as del grupo 2 y 3 cuando la maestra les sugiere que vayan a medir juntos otra vez la sala. Algunos salen corriendo, pero los otros ya no se integran. Los del grupo 1 no trabajan en este momento.*
- *El involucramiento de los niños/as que Natalia experimenta como 'dificiles' está bajo, más que nada durante las tareas en la última parte de la clase: se muestran inquietos, sobre todo cuando ya tienen listas sus tareas. Terminaron en tiempo record y se ven aburridos; empiezan a hablar con sus vecinos y a moverse por el aula. Mientras tanto, otros estudiantes siguen trabajando, pero se muestran nerviosos y continuamente levantan la mano para pedir ayuda; les falta mucho por hacer...*

4.2.3. Segunda pregunta: ¿A qué se debe?

En un siguiente momento nos preguntamos a qué se debe lo que hemos observado. Esta reflexión es ante todo un proceso de cuestionamiento, de buscar explicaciones. Tratamos de entender mejor lo que pasa durante la clase, específicamente cómo se explica el nivel de involucramiento de los niños/as, las fluctuaciones, los niños/as que nos llamaron la atención.

Para facilitar este análisis nos ayudan los factores que contribuyen al involucramiento de los niños/as. Cuando queremos entender qué características del ambiente de



aprendizaje o de nuestras intervenciones provocaron los niveles de involucramiento constatados, podemos analizar hasta qué punto la clase cumple con los factores que influyen en estos niveles.

- ¿El clima y las relaciones propician un nivel suficiente de bienestar como condición básica de aprendizaje?
- ¿Las actividades están suficientemente adaptadas a las posibilidades, al ritmo de aprendizaje, a los intereses de cada uno de los estudiantes?
- ¿Las actividades tienen suficiente cercanía a la realidad que los estudiantes viven y conocen?
- ¿Las actividades invitan suficientemente a la actividad, tanto física como mental?
- ¿Los estudiantes encuentran suficientes oportunidades para tomar iniciativas?

Al reflexionar con Natalia desde estos factores sobre lo observado en la clase formulamos algunas posibles explicaciones de lo que pasó. Son explicaciones tentativas y deben ser comprobadas a través de la acción y nuevas observaciones.

- *El alto nivel de involucramiento en el inicio probablemente se debe a que los niños/as tienen la posibilidad de hacer algo concreto, de moverse, que no sólo se habla de 'medir' sino que realmente pueden hacerlo (actividad). También pueden usar un material que conocen de su realidad (cercanía a la realidad). Sus papás trabajan como albañiles y los metros son sus herramientas.*
- *Que en el grupo 1 después baja el nivel de involucramiento de algunos niños/as, tal vez es por las dificultades que experimentan, que les resulta demasiado difícil (adaptación a nivel) o que estos niños/as no tienen nada que hacer, no tienen un papel activo en lo que es la medición (actividad). Sólo pueden observar lo que hacen los otros.*
- *Cuando nos preguntamos a qué se debe la inquietud de sus estudiantes en la última parte de la clase, el aburrimiento de unos y el nerviosismo de otros, Natalia en un inicio piensa en problemas de tipo familiar. Pero cuando relacionamos el comportamiento de los estudiantes con las tareas, le surge la idea que para algunos estudiantes tal vez las tareas son muy limitadas. Y para otros puede ser que la formulación de la tarea no esté muy clara. Nos damos cuenta que en el fondo podría estar un problema con las tareas y que es necesario considerar mejor los diferentes ritmos y capacidades de los estudiantes (adaptación a nivel).*

La pregunta ¿A qué se debe? es fundamental. Necesitamos encontrar la razón de la situación, explicar a profundidad las causas. Sin embargo, en la vida diaria tenemos la tendencia a negarla e ir directamente a la pregunta del qué hacer. Así podríamos llegar a soluciones inadecuadas.

4.2.4. Tercera pregunta: ¿Qué puedo hacer?



Comprender lo que pasa en el aula es un avance importante, pero tenemos que aplicar nuestras ideas en una nueva acción. Una vez que conozcamos bien el problema y tengamos las explicaciones, podemos orientarnos a las soluciones. Ahora sí nos toca buscar respuestas a la pregunta del "¿Qué hago?". Con esta pregunta estamos preparando el momento en que realmente atravesamos el camino.

Ahora que Natalia se da cuenta que el problema de los estudiantes 'difíciles' tiene mucho que ver con su manejo de las diferencias en el aula, puede buscar algún método de organización que atiende la diversidad entre los estudiantes. Natalia llega a la conclusión que de todas formas no debería concentrarse en un sistema de premios y castigos.

Natalia decide tomar algunas medidas en el ámbito del factor 'Adaptación a nivel':

- *Dar tareas extra para los estudiantes más rápidos.*
- *Controlar al inicio si las tareas son claras para todos.*
- *Acompañar a los niños/as más débiles mientras que los otros trabajan en forma autónoma.*

¿Cómo puede determinar si son adecuadas sus soluciones? Para saberlo tiene que ponerlas a prueba, y eso sólo lo puede hacer volviendo a una nueva acción, volviendo a la práctica en el aula. En ese sentido, una respuesta a la tercera pregunta no es el punto definitivo. Luego, desde las acciones que se sugieren y que se realizan en la práctica pueden surgir nuevas observaciones, nuevas preguntas, nuevas reflexiones...

4.3. Investigar la propia práctica de aula

Ahora vamos a ubicar las tres preguntas que facilitan la innovación educativa dentro del proceso de investigación de nuestra propia práctica de aula.

4.3.1. La necesidad de investigar

Dijimos que para innovar el trabajo educativo en el aula necesitamos buscar, crear, probar... nuevas formas de trabajo. Es un proceso en el que investigamos nuestra propia práctica.

A lo mejor usted opina que no hace falta investigar; que ya conoce su trabajo de aula. Es cierto que los maestros/as sabemos muchas cosas de nuestra práctica. Conocemos a los estudiantes, a sus padres, el programa, los recursos que disponemos, las condiciones en la escuela, etc. Pero, justamente por estar siempre adentro, uno puede desarrollar cierta ceguera.

La maestra Natalia por ejemplo al inicio atribuye la inquietud de algunos niños/as a ellos mismos: son niños/as 'difíciles' y lo explica por los problemas familiares que ellos tienen. Sin embargo, al analizar detenidamente la clase, ella llega a otra conclusión. Es muy probable que la manera de manejar el currículo en sí influya en el comportamiento de estos niños/as.

A lo mejor nos hemos acostumbrado a ciertas situaciones y opiniones, de tal forma que no nos damos cuenta de todo lo que ocurre. Por eso es muy sano que la maestra examine su práctica con cierta distancia crítica.

4.3.2. Investigar en acción

Pero, no nos quedemos en el puro análisis, ni en el estudio teórico. Hay que ir más allá y construir una nueva práctica. El análisis que hizo Natalia de la clase desemboca en una serie de medidas que ella quiere poner en práctica para lograr que los niños/as no se desconcentren. Investigar implica también experimentar con formas alternativas de trabajo, con nuevos métodos y técnicas didácticas. Así sabremos cómo mejorar nuestra práctica educativa, qué posibilidades tenemos para cambiar y a qué resultados nos llevan. Entonces, cuando hablamos de que la maestra investiga, se trata de una actividad muy práctica y útil, ligada a la acción diaria en el aula. Por eso se habla también de 'investigación en acción'.

4.3.3. La lógica de acción – reflexión - acción

Juan Manuel Serrat, con versos de Antonio Machado, canta: *“Caminante, no hay camino; se hace camino al andar”*. Cuando estamos en un proceso de investigación, igual no hay un camino exacto ni rígido; más bien vamos abriendo el camino.

El camino que arriba propusimos tiene una lógica de acción – reflexión – acción⁷. Es decir, tomamos el actuar en el aula como punto de partida, tanto el de los niños/as como el de nosotros. La reflexión está en función de este actuar, de nuestra práctica. Es decir, reflexionamos con la intención de comprender nuestra práctica, de tal forma que las ideas que surjan desemboquen en nuevas acciones como punto de llegada.

- La acción del maestro/a es todo lo que ejecuta en el aula en relación directa con los niños/as: la organización de actividades, las intervenciones, el uso de recursos didácticos, etc.

En la observación de la clase de Natalia, vemos una gran cantidad de acciones. Aquí unas pocas: ella divide a los estudiantes en tres grupos; explica a los estudiantes la tarea; sugiere que los grupos 2 y 3 pueden hacer la tarea del otro grupo; alza la voz; etc.

- La reflexión es pensar sobre nuestro trabajo con los niños/as. Puede ser una reflexión general o una muy específica, por ejemplo sobre una acción, la aplicación de una técnica determinada o la reacción de los estudiantes. Puede ser en el momento mismo, o cuando preparamos actividades o después cuando nos sentamos para pensar qué pasó en la clase, cómo fueron las reacciones de los niños/as, a qué se debe...

Cuando Natalia termina la clase y salimos del aula, ella reflexiona sobre su práctica. Cuestiona su trabajo, al expresar su preocupación sobre los estudiantes que ella experimenta como difíciles. Se pregunta “¿Qué hago?” para mejorar su trabajo. Y después, al analizar la clase, sigue reflexionando sobre posibles causas del nivel alto de involucramiento en un momento de la clase y el nivel bajo en otro momento, relacionando el comportamiento de los niños/as con su manejo curricular desde los factores...

- Desde esta reflexión puede surgir una nueva acción para mejorar su práctica.

Natalia piensa en posibles nuevas acciones. Decide tomar algunas iniciativas para evitar que el involucramiento de los niños/as se baje. Desde las conclusiones a las cuales llegó en la reflexión, se propone tomar iniciativas en el ámbito del factor ‘adaptación a nivel’.

7. La relación entre acción y reflexión fue pensada especialmente por Paulo Freire. Ver, entre otros los textos clásicos *Pedagogía del oprimido* y *Acción cultural para la libertad*. Véase también en Grundy 1991

Como se observa, la acción y la reflexión son una pareja inseparable. Son dos lados de la misma medalla y se necesitan mutuamente. Se interrelacionan en un proceso cíclico: actuamos en la práctica, reflexionamos sobre la acción, y esta reflexión a su vez da el impulso para una nueva acción en la práctica y así sucesivamente.

4.3.4. La observación es la base para la reflexión



Si queremos reflexionar críticamente sobre nuestra práctica, no basta tener algunas ideas sueltas, por más interesantes que sean. No es cuestión de especular *en el aire*. Necesitamos reflexionar sobre lo que hemos visto, escuchado, experimentado en el aula. Sólo una reflexión con base en los hechos nos ayudará luego a preparar acciones acertadas.

Por eso, hemos insistido en observar el bienestar y el involucramiento de los estudiantes, considerando una serie de se-

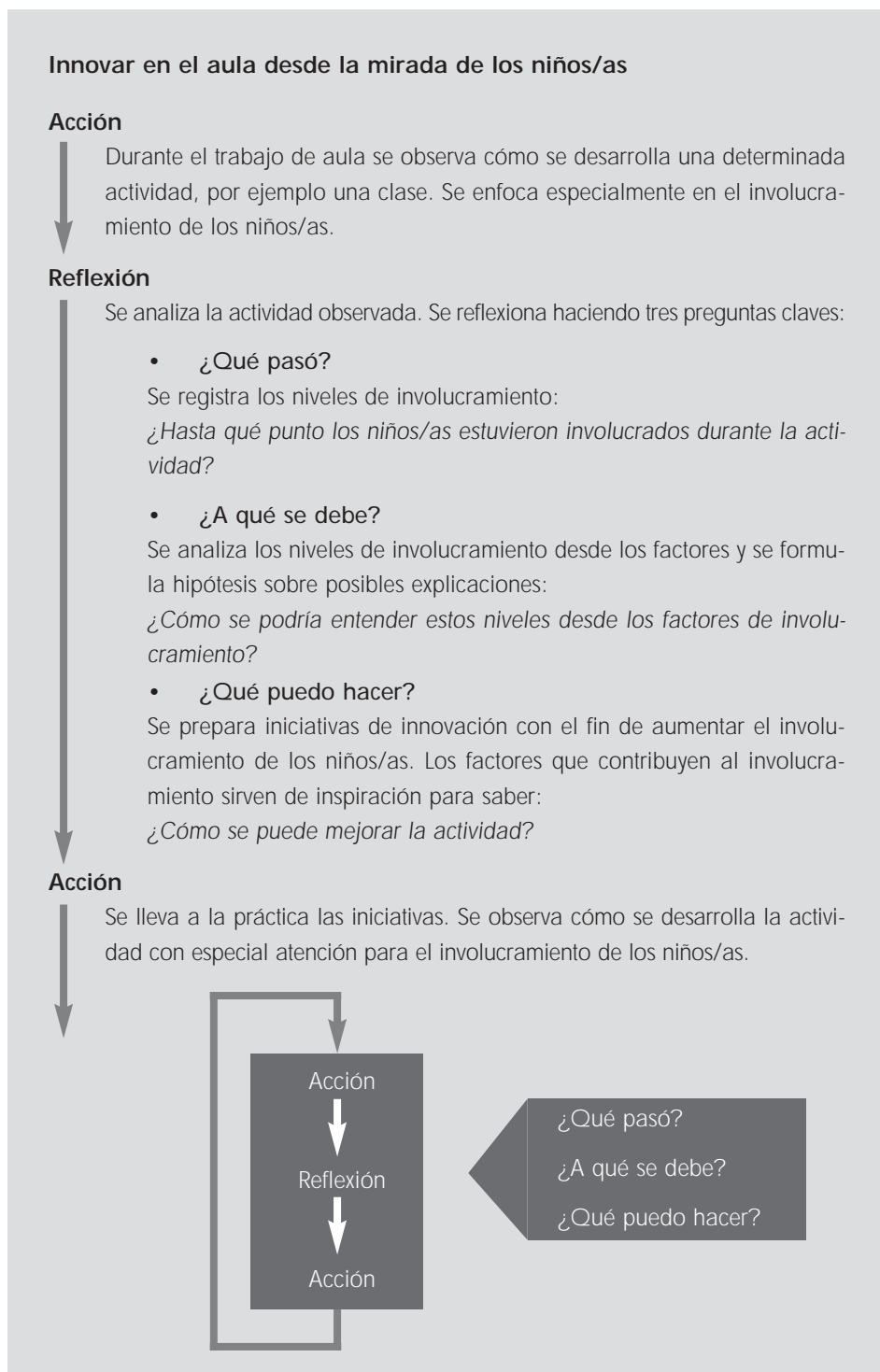
ñales que los evidencian. Cuando constatamos, por ejemplo, que un niño/a o un grupo de niños/as se involucra muy poco en las actividades, tendremos una base para reflexionar en posibles causas y medidas para mejorar la situación.

Entonces, necesitamos observar lo que ocurre en el aula, cómo actúan los estudiantes, cómo reaccionan a nuestras intervenciones, en qué condiciones ocurre, qué cambios se dan... En ese sentido la observación acompaña nuestro actuar en el aula y da insumos para la reflexión. La observación es una condición imprescindible para la reflexión y para realizar nuevas acciones.

Para rescatar lo que hemos observado es bueno registrarlo, por ejemplo haciendo algunos apuntes. A veces se puede registrar algo durante una clase, mientras los estudiantes realizan sus tareas. Pero es difícil dar clase, observar y registrar las observaciones al mismo tiempo. Por eso normalmente se lo hace después de una clase, o por lo menos no en el momento del trabajo directo con los niños/as. De todas maneras, para no olvidar detalles importantes, es preciso registrar lo más pronto posible, después de la observación.

4.3.5. Esquema del camino de innovación

Con todos los elementos mencionados hasta ahora, en el siguiente esquema podemos resumir el camino de innovación a través de la investigación. Pensamos que le ayuda ubicarse mejor en el camino y los pasos a dar al innovar.



4.4. Un instrumento que guía la innovación



4.4.1. La estructura y el propósito del instrumento

Usted encuentra en el anexo 9 el instrumento 'Investigación de la propia práctica' que proponemos para facilitar el proceso de innovar el trabajo educativo en el aula (nos basamos en Van Sanden y Joly, 2002. pág. 68-72, pero hemos modificado el formulario). Es un instrumento que guía la acción y la reflexión sobre su propia práctica, siguiendo la secuencia de las tres preguntas clave:

- (1) ¿Qué pasa?;
- (2) ¿A qué se debe?;
- (3) ¿Qué puedo hacer?

Usted puede utilizar este instrumento de investigación después de una clase o una actividad educativa con sus estudiantes. El propósito es ayudarle en la reflexión:

- (1) desde la observación y el registro del involucramiento de sus estudiantes (¿Qué pasa?);
- (2) hacia el análisis de cómo estuvieron presentes los factores que de una u otra manera influyeron en el involucramiento (¿A qué se debe?);
- (3) hacia la decisión sobre qué factor o factores forman los mayores retos para aumentar el involucramiento y las posibles iniciativas que se puede tomar en una próxima clase o actividad (¿Qué puedo hacer?).

4.4.2. ¿Cómo llenar el instrumento?

Con el fin de procurar que el instrumento de investigación le sirva al máximo en su análisis, le indicamos la manera que puede utilizarlo. Le sugerimos buscar un momento tranquilo lo más pronto posible después de la clase.

Datos generales

Primero usted apunta algunos datos generales, entre otros la fecha de la clase o la actividad que usted analiza y la temática tratada.

¿Qué pasa?: Nivel de involucramiento

Para llenar el espacio de la primera columna del instrumento, en una mirada retrospectiva usted reconstruye la clase en cuanto al involucramiento de los estudiantes: ¿Qué impresión le queda al respecto?

- Primero, usted evalúa el involucramiento en general al encerrar en un círculo el nivel correspondiente: bajo, moderado o alto. *Como concluyó la maestra Natalia sobre la clase de matemática, el involucramiento era entre moderado y alto. Se lo puede indicar al unir las palabras, por ejemplo así: moderado alto.*
- Al formarse una imagen general, probablemente ya en este momento usted se recordará las fluctuaciones que se dieron durante la clase. Usted indica en este espacio los momentos cumbres para los estudiantes y los bajones, por ejemplo en el caso de la maestra Natalia: *"medición: alto"; "tareas de matemática en el inicio alto, después: bajo", etc.*
- Al tratar de poner la clase en relieve, probablemente también salen imágenes de niños/as específicos que de una u otra manera le llamaron la atención, por ejemplo: *"Los niños/as 'difíciles', alto durante la medición, bajo durante las tareas".*

¿A qué se debe?: Análisis de factores

Ahora, en la segunda columna del instrumento de investigación, usted se concentre en cada uno de los factores, uno por uno, y se pregunta si ese factor fomentó el involucramiento de los estudiantes en la clase realizada. Por ejemplo, ¿El clima y las relaciones en el aula fueron agradables, estimulantes?

Para ayudarle con esta reflexión, en el anexo 10 'Pautas - preguntas de reflexión' usted encuentra un formulario con una lista de posibles pautas por cada factor. Las formulamos en forma de una pregunta para estimular la reflexión.

- Usted revisa por cada pauta si ocurrió en la clase. Hay varias respuestas posibles, por ejemplo:
 - Si, ocurrió en esta clase
 - Ocurrió más o menos / a veces en esta clase
 - No, no ocurrió en esta clase
 - No estoy seguro / no es aplicable en esta clase.

Lo más importante es que usted, a través de esta revisión, trata de entender o de aclarar el nivel de involucramiento de los estudiantes durante la clase.

- Puede ser que usted haya realizado alguna pauta o medida que no esté mencionada en el formulario. Esas pautas pueden apuntarse en los espacios vacíos bajo cada factor.
- A partir de este análisis, en el espacio del instrumento de investigación que corresponde con el factor que está analizando, usted puede describir cómo entiende el nivel de involucramiento.

Respecto al factor 'adaptación a nivel', Natalia por ejemplo escribió: "Las tareas y la organización del trabajo en la segunda parte de la clase no toman en cuenta la diversidad de ritmos y posibilidades de los niños/as. Por esto los más rápidos se aburririeron."

- De esta manera usted pasa sucesivamente por los 5 factores.

¿Qué puedo hacer?: posibles iniciativas

Después del análisis de todos los factores, en la tercera columna del instrumento de investigación usted trata de sacar conclusiones para su práctica.

- Por cada factor, sobre la base del análisis anterior, usted puede indicar brevemente algunas posibles iniciativas en que ha pensado para aumentar el involucramiento en (una de) las clases siguiente(s).

Natalia por ejemplo decide: averiguar si todos entienden bien las tareas; preparar tareas extras para los más rápidos en que pueden trabajar autónomamente mientras que ella acompaña a los que lo necesitan.

Para ayudarle con la planificación de clases desde los factores, en el anexo 11 'Pautas para la planificación desde los factores' usted encuentra una lista de preguntas que estimulan la toma de iniciativas didácticas que apuntan a un mayor nivel de bienestar y de involucramiento de los niños/as.

- En la parte 'conclusiones y priorización' del instrumento de investigación usted decide cuál factor o combinación de factores necesita atender con prioridad y cuál iniciativa o combinación de iniciativas

usted va a tomar con el fin de lograr un mayor involucramiento de los estudiantes. Usted puede explicar también brevemente el por qué de su priorización.

- Puede ser que después del análisis de una clase todavía no está muy claro qué factor(es) o iniciativas hay que priorizar. En este caso usted puede hacer otro análisis de otra clase o una serie de clases hasta que se aclara dónde le aprieta el zapato. Para definir lo que es prioritario, hay que revisar el conjunto de factores en su práctica.



Vamos a probar el instrumento de investigación...

Un instrumento muestra su validez al aplicarlo. Entonces, ¡llevémoslo a la práctica!

Seleccione una clase que le parezca interesante analizar, por ejemplo una, que le está preocupando desde hace tiempo. Haga una observación en su aula y luego realice una reflexión sistemática con ayuda de las tres preguntas claves.

- ¿Cómo era el involucramiento de los estudiantes durante esta clase?
- ¿Cómo se presentó cada factor en esta clase?
¿Qué pautas utilizó?
- ¿Cuáles son para usted los retos principales?
¿Qué iniciativas podría tomar?

Formule todas sus experiencias, reflexiones o dudas en el texto paralelo.

Una oportunidad...

En nuestro trabajo de capacitación el instrumento 'Investigación de la propia práctica' ha resultado un instrumento muy útil. ¡Realmente es una oportunidad para pensar críticamente en su práctica e iniciar un proceso de innovación! Pero, mucho depende de la seriedad con que se lo aplique. No tiene sentido llenar el instrumento con prisa en dos minutos, o poner un "sí" en cualquier parte, sin mayor reflexión sobre la clase realizada.

Puede ser provechoso también para sus compañeros en la misma escuela o zona. ¿Por qué no compartirlo con ellos y luego intercambiar sus experiencias en el uso?

EPÍLOGO



Epílogo

Lo de fondo: nuestro compromiso

En el trabajo de día a día en el aula, siempre hay mil cosas que organizar y resolver. Cada momento se nos presentan nuevas situaciones y dificultades, que pueden ser un reto pero también se las puede sentir como un obstáculo para avanzar. Por eso al maestro/a le interesa mucho encontrar métodos y técnicas que le ayuden a solucionar los problemas. Y son realmente importantes.

Pero... hay algo más. Mucho depende en manos de quién están los métodos y técnicas. Alguien puede tener muy buenos instrumentos y manejar todo tipo de técnicas, y sin embargo puede ser un pésimo educador. Educar no se reduce a aplicar ciertos métodos y técnicas. Y lo mismo pasa con otras profesiones. Imagínese un médico que conoce cualquier cantidad de enfermedades y que maneja todas las técnicas para curar, pero que no le preocupa la salud de sus pacientes. O un jardinero con mucha habilidad, y que no le gustan las plantas.

Para una educación de calidad es fundamental que el maestro/a tenga una cierta forma de ser y de relacionarse. Un maestro/a que demuestre un interés profundo por el bienestar y el desarrollo de sus estudiantes, que se preocupe por la comunidad, el medio ambiente y la sociedad en que vivimos, que quiera aportar a la paz, a la solidaridad, a la justicia, ... ese maestro/a transmite su manera de ser, sus valores, hacia los estudiantes. Pero también un maestro/a indiferente o violento lo transmite.

Un maestro/a no es simplemente un técnico. Es en primer lugar un ser humano que se relaciona con otros seres humanos. Es una persona con sus

talentos y sus debilidades; una persona que si sitúa en el mundo y que toma posición, que tiene sus sueños, sus deseos, su humor, sus locuras... Con todo esto estamos en el aula junto a nuestros estudiantes. Esta forma de ser determina cómo actuamos, cómo nos relacionamos con los niños y las niñas, cómo tratamos al que es débil o diferente, cómo reaccionamos ante la belleza y la barbarie. Expresamos lo que somos no sólo en nuestras palabras sino también en nuestra presencia, en los gestos y hasta en los silencios. Y para ello no hay simples técnicas.

Nuestros valores y actitudes también son parte de lo que enseñamos a los estudiantes, aunque no siempre estemos conscientes de esto. Algunos autores se refieren a un currículo oculto, un conjunto de ideas, valores, prejuicios, etc. que se transmiten en el aula y que pueden llegar a influir mucho más en los estudiantes que lo enseñado en forma explícita.

Tal vez, usted tiene varios problemas didácticos no resueltos, pero probablemente lo más importante es que usted siga trabajando con gran voluntad; que usted sepa lo que quiere; que usted aguante incomodidades y siga luchando año tras año por avanzar en su trabajo. Educar es más que ejecutar un oficio entre las 7.30 y las 13.00 horas. Es mantener un compromiso con sus estudiantes y con la comunidad. Es querer que los niños/as tengan una vida más digna que sus padres.

Ojalá que por haber trabajado en este módulo y después los otros que siguen, usted esté consciente de sus avances profesionales, pero igual que sea capaz de mirar su trabajo con ojos críticos; que no se contente con lo que ha logrado; que no se quede en la rutina, sino que se abra para cuestionar, innovar, mejorar.

Más allá de manejar unos métodos y técnicas, tal vez lo más valioso que usted puede ofrecer es su forma de ser. Esa calidad humana no es simplemente algo adicional a la profesión del maestro/a, sino que es su sustento.

Llegamos así a una pregunta fundamental: ¿Qué anhela usted como educador? ¿Cuál es su proyecto de vida?

Sin duda usted ha pensado sobre preguntas como éstas. Pero a lo mejor nunca lo ha puesto en el papel. Tómese un tiempo para escribir algo sobre su proyecto de vida en su texto paralelo.



En los otros módulos...

Esperamos que el texto le haya inspirado para pensar sobre su propia práctica de aula y su innovación. En los módulos 2, 3 y 4 usted encontrará más ideas y sobre todo propuestas metodológicas sobre:

- *El aula: un lugar de encuentro. Crear un ambiente favorable para el aprendizaje.*
- *Un aula donde quepan todos. Adaptar el currículo a las posibilidades de los niños y las niñas.*
- *Un aula abierta a la vida. Acercar el currículo a la realidad de los estudiantes.*

¡Hasta pronto en uno de estos módulos!



Evaluación final

Al inicio del módulo formulamos algunos objetivos y sugerimos que usted pensara también sus propios objetivos o expectativas. Ahora retomamos el asunto. Le proponemos que evalúe el proceso y los resultados de su estudio, tomando en cuenta sus objetivos y los que formulamos en la introducción.

- ¿Hasta qué punto usted ha podido lograr lo que planteó?
- ¿Cómo le pareció el proceso de estudio con el módulo?

Analice los aspectos favorables y los puntos débiles en el proceso. Escriba su evaluación en su texto paralelo.

Sus comentarios son bienvenidos en:

PROMEBAZ
 Av. Paucarbamba 3-74
 Cuenca
 07/281.67.49
www.promebaz.org

Bibliografía usada para la redacción del módulo

Ausubel, D. (1968) *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Coll Salvador, C. (1997) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona/ Buenos Aires: Paidós

Comisión Delors (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Ed. Santillana/UNESCO

Consejo Nacional de Educación / Ministerio de Educación y Cultura (1996) *Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito: MEC

Cussiánovich, A. (2004) *Ensayo sobre Ciudadanos y Ciudadanas en los Escenarios Futuros de la Educación*. Lima: Save the Children

Díaz-Barriga, F., Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana

Edwards, V. (1992) *El concepto de calidad de la educación*. Quito: Instituto Fronesis

Freire, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México DF: Siglo XXI

Gutiérrez, F., Prieto, D. (1991) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José: RNTC

Gutiérrez, F., Prieto, D. (1993) ¿Qué significa aprender? *Chasqui Revista Latino-americana de Comunicación* No. 47. Quito, p. 4-10

Gutiérrez, F. (1995) *Mediación Pedagógica en la Elaboración de Libros de texto*. San José: UNESCO.

Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ed. Morata

Izurieta, L. (1996) *Calidad de la educación. Reconstrucción conceptual*. Quito: PROMECEB-UNICEF

Laevers, F., Peeters, A., Vanwijnsberghen, P. (1997) *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen LBS-L*. Reeks Onderzoek, Opleiding en Begeleiding, nr. 2. Lovaina (Bélgica): CEGO

Laevers, F. (2003) *Ervaringsgericht werken in de basisschool*. Reeks Basissonderwijs, No. 1. CEGO Publishers, Leuven, Belgium.

Laevers F., Heylen, L., Daniels, D. (2004) *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs (El enfoque experiencial en la práctica de educación básica)*, CEGO Publishers, Leuven, Belgium. (Se está preparando la publicación de este libro en español)

Lowyck, J., Verloop, N. (red.) (1995) *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff

McCombs, B., Whisler, J. S. (2000) *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós

Meza Borja, A. (1996) Vigotsky y su lugar en la psicología contemporánea. En: Alfredo Zambrano Mora (ed.), *Vigotsky en el tiempo*. Lima: La Parola

Ministerio de Educación y Cultura (1996). *Fundamentos para la Reforma Curricular de la Educación Básica*. Riobamba: MEC

Ministerio de Educación y Cultura (1998). *Guía para el Desarrollo del Currículo del 2do. Al 10mo. año de la Educación Básica*. Quito: Proyecto EB/PRODEC - DINAMEP

Ministerio de Educación y Cultura (2002). *Contexto actual de la Educación Básica en el Ecuador*. Recopilación: Mauro Italo Bravo y Jaime Matute. Cuenca: DPE-Azuay/ Supervisión (documento interno)

Ministerio de Educación y Cultura (2002). *Plan Nacional de Educación Básica en el Horizonte del 2015*. Plan Nacional de Educación para Todos. Área de Educación Básica. Quito: MEC

Ministerio de Educación y Cultura (s.f.). *¿Por qué una Reforma Curricular para la Educación Básica Ecuatoriana?* Serie Apoyo a la Capacitación No. 1. Quito: EB/PRODEC

Ministerio de Educación y Cultura (s.f.). *¿Qué hacer en el aula con el nuevo currículo?* Serie Apoyo a la Capacitación No. 2. Quito: EB/PRODEC

Ministerio de Educación y Cultura (s.f.). *Las destrezas en la Reforma Curricular de la Educación Básica*. Serie Apoyo a la Capacitación No. 3. Quito: EB/PRODEC

Motta, Cecilia (1993). *La adecuación curricular: Estrategia concreta de mejoramiento de la calidad de la educación*. San José: proyecto SIMED

Observatorio Ciudadano de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (2004). *Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en el Ecuador 2003*. Quito: UNICEF/ Observatorio Social del Ecuador

Van der Bijl, B. (2000) Hacia una educación centrada en procesos de aprendizaje. En: María Esther Aguilar et al, *Educación rural: un acercamiento pedagógico*. Heredia – Costa Rica: Universidad Nacional Autónoma, p. 103-136

Van Sanden, P., Joly, A. (2002) *El Bienestar y el Involucramiento como Pautas para la Educación Inclusiva. Un Ciclo de Reflexión y Acción*. Módulo Básico. Lovaina: CEGO Publishers

Villarini, A. (1997) *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Río Piedras, Puerto Rico: Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento



Anexos

Anexos

- Anexo 1: Casos de bienestar
- Anexo 2: Bienestar – formulario de registro
- Anexo 3: Bienestar – formulario de registro – ejemplo
- Anexo 4: Problemas para resolver – soluciones
- Anexo 5: Casos de involucramiento
- Anexo 6: Involucramiento – formulario de registro
- Anexo 7: Involucramiento – formulario de registro – ejemplo
- Anexo 8: Resumen de los factores que contribuyen al involucramiento
- Anexo 9: Investigación de la propia práctica - reflexión y acción
- Anexo 10: Pautas para evaluar los factores - preguntas de reflexión
- Anexo 11: Pautas para la planificación desde los factores

Anexo 1: CASOS DE BIENESTAR

Cecilia, 9 años (cuarto año)

Cecilia entra al aula con un estuche vacío en forma de lápiz en su mano. En el grupo de trabajo se sienta en su silla, un poco agazapada y con los hombros caídos. Manipula su estuche y a veces golpea la mesa con él. No está claro si sigue la clase o no. Cuando la maestra pregunta: "¿Quién quiere contar sobre el trabajo que su grupo realizó?", Cecilia se sienta un poco más recta y levanta la mano. La maestra le da la palabra a otro niño. Cecilia no expresa si le importa o no. Manuela comienza a jugar con sus lápices y saca diferentes cosas de su mochila. Otro niño protesta porque Manuela toma algo de él. Manuela se encoge de hombros y devuelve el objeto al niño y sigue su juego.

En el momento de tomar la colación, Cecilia mira los vasos llenos de colada que la maestra ha servido. La maestra le ha llamado ya en dos ocasiones invitándola a sentarse en la mesa con su grupo. No está claro si Cecilia oyó o no. Cuando la maestra le llama por tercera vez, ella se integra al grupo, se sienta y le pregunta a Andrea dónde está el lazo que ella le había prestado. Andrea apunta hacia el área de Lenguaje. Cecilia se levanta y hala a Andrea para que le ayude a buscar su lazo. La maestra llama a las dos niñas y dice que no tienen mucho tiempo para el refrigerio. Cecilia comienza a comer su galleta.

Después del recreo, la maestra organiza una clase de dibujo. Cecilia le dice a Miguel: "Voy a dibujar una casa muy grande". Miguel la quiere ayudar y Cecilia lo deja. La maestra pasa y al mirar elogia el dibujo. Cecilia no reacciona y sigue dibujando. De repente, la hoja de su dibujo se rompe por un movimiento brusco, involuntario. Parece que a Cecilia no le molesta, comienza de nuevo en otra hoja. Después de un tiempo, empieza a hacer rayas en su dibujo, lo deja de lado y toma otra hoja. Ahora dice que va a dibujar un circo. Carmita llega y le sugiere cómo hacer el circo. Cecilia sigue dibujando y no presta atención a Carmita. Cuando la maestra les solicita que arreglen las cosas, Cecilia continúa su dibujo.

Miriam, 7 años (tercer año)

La maestra comienza la clase conversando con los niños sobre lo que les ha pasado en esta semana. Miriam escucha con mucha atención a los otros niños y niñas. Un niño cuenta que ayer se cayó de un árbol, que se lastimó la rodilla y le dolió mucho. Miriam hace un gesto con la cara y levanta la mano. Cuando la maestra le da el turno, dice: "Sí, duele mucho, yo también me he caído del árbol de la casa de mi abuelito y me he las-

timado las rodillas". Otro niño cuenta sobre su visita a la casa de unos parientes y hace una broma sobre lo que comieron. Miriam se ríe a carcajadas.

Para iniciar una clase de matemáticas, la maestra da a los niños unos problemas relacionados con la conversación. Miriam resuelve los problemas con otros tres niños. Como terminan pronto, Miriam propone a sus compañeros, "hacer una tarjeta sorpresa para la maestra que tenga números" (Al día siguiente es el cumpleaños de la maestra). Otros niños más quieren participar. Conversan, organizan las tareas. Miriam tiene el mando. En un instante sucede un conflicto con dos niños que quieren usar al mismo tiempo las tijeras. Miriam mira enojada y termina su actividad por algunos minutos. Pero luego habla con los niños, y juntos solucionan el problema. A veces, Miriam mira a la maestra para asegurarse de que no sabe nada del secreto que están haciendo. Sus ojos brillan.

Antes del recreo, no encuentra su caja de lápices de colores. Le dice a la maestra con una cara preocupada. La maestra le sugiere buscar muy bien de nuevo. Miriam empieza a buscar y pide a los otros niños que le ayuden. Pero no la encuentran. La maestra dice que es tiempo para ir al recreo y que pueden buscar después. Miriam está de acuerdo. En el patio de la escuela Miriam juega "Veó, veó" con algunos otros niños y se nota claramente que disfruta mucho.

Carlos, 7 años (segundo año)

Durante el trabajo que realizan los niños en la mañana, Carlos se pone de pie sin motivo, arrastra los pies todo el tiempo y molesta a otros niños. Parece que no oye las cosas que dice el maestro. Cuando el maestro se acerca, Carlos lo mira y lo abraza, luego de eso se lo ve más tranquilo.

Antes de terminar la actividad, Carlos corre a la puerta para ir al recreo. El maestro había dicho que no podían ir todavía al recreo y que les iba a contar un cuento. Carlos no lo escucha y abre la puerta. Cuando el maestro le advierte que tiene que quedarse y que el cuento le va a gustar, se enoja y grita "¡No! ¡No! Yo quiero ir a jugar". El maestro lo va a traer pero el niño da manotazos. Todas las cosas que hace el maestro para calmarlo, no tienen efecto. Carlos se sienta en su banca con la cabeza escondida hasta por 15 minutos. Finalmente sale al recreo con sus compañeros.

Carlos corre por el patio. Cuando pasa otro niño que está con gorra, le quita. El niño protesta gritando: "¡Es mía, es mía!" La protesta no le "llega" a Carlos. Con una cara feliz desfila en el patio, con la gorra.

Luego en clase, el maestro le asigna pequeñas tareas dirigidas a él, en el momento de arreglar el aula o distribuir materiales. Carlos hace con en-

tusiasmo y diligencia. Siempre cuando el maestro reconoce su trabajo con elogios y palmadas en el hombro o cabeza, sus ojos brillan.

Al final del día, los niños cantan una canción. Carlos no canta sino grita "Da, da, da...". Cuando todos terminan, el profesor pide silencio pero él cierra sus ojos y sigue gritando como si no hubiera escuchado nada.

Análisis de los tres casos

Cecilia

Nosotros ubicamos a la niña Cecilia en el nivel moderado de bienestar.

Cecilia da una impresión neutra con respecto a bienestar. No se siente muy bien, pero tampoco se siente mal. Hay momentos que quiere participar en las actividades del aula, pero no se esfuerza mucho si no es posible participar. Cecilia da poca prueba de disfrute y vitalidad. Sus relaciones con su entorno no son tan malas, pero tampoco muy intensas. Parece que no presta mucha atención a los sentimientos de los otros (se encoge de hombros si el niño protesta cuando toma algo de él). En algunos momentos, no parece abierta a recibir los estímulos externos. No reacciona ante ellos (la maestra la llama pero no escucha, no reacciona cuando la maestra elogia su construcción). Toma en cuenta su entorno, pero poco (no le importa si Jairo participa o no; no pone de su parte para relacionarse). Hay momentos de actividad: "Voy a dibujar una casa muy grande".

Miriam

Nosotros ubicamos a Miriam en el nivel alto de bienestar.

La mayoría de las señales en esta niña, con respecto al bienestar son positivas. Es tranquila (escucha a otros niños en el círculo) pero también muestra vitalidad (reacciona, habla, tiene sus propias ideas) con energía (toma iniciativas para hacer algo para el cumpleaños de su maestra). Tiene autoestima positiva. Está abierta a su entorno, también en sus relaciones con la maestra y con los otros niños (juega y trabaja con otros niños). Si hay problemas, busca soluciones y no se aferra al problema (recomienza la actividad después de un conflicto). Puede manejar bien sus frustraciones temporales. Nos da la impresión que es feliz en el aula y que puede disfrutar plenamente (disfruta al hacer una sorpresa para la maestra).

Carlos

Nosotros ubicamos a Carlos en el nivel bajo de bienestar.

En el patrón de la conducta de Carlos, hay muchas señales de malestar. Hay una enorme intranquilidad (arrastra los pies todo el tiempo, se pone de pie de repente, grita, corre, llora...) y disfruta pocos momentos. A veces, parece que disfruta, pero la mayoría de estos momentos, disfruta de cosas incorrectas: provoca dolor a los otros, molesta a niños y niñas (quita la gorra de otro niño) o disfruta de una manera no-auténtica, por ejemplo, en el contacto corporal se muestra hostigoso. Miramos también que la mayoría de las relaciones con su entorno son negativas (otros niños protestan por lo que hace Carlos. Éste no escucha al maestro).

Anexo 2: BIENESTAR - Formulario de registro

Nombre de maestro/a.....

Nombre de escuela.....

Año de EB..... Fecha:.....

Nombre de niño/a	Nivel de Bienestar				Observaciones
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
Señales: disfruta; relajado; muestra vitalidad; abierto y sensible; espontáneo.					

B = Bajo

M = Moderado

A = A

Nombre de niño/a	Nivel de Bienestar				Observaciones
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
<p>Señales: disfruta; relajado; muestra vitalidad; abierto y sensible; espontáneo.</p>					

B = Bajo

M = Moderado

A = A

Anexo 2: BIENESTAR - Formulario de registro ejemplo

Nombre de maestro/a.....

Nombre de escuela.....

Año de EB..... Fecha:.....

Nombre de niño/a	Nivel de Bienestar				Observaciones
	B	M	A	?	
1. <i>Patricia Jara</i>	B	M	<input checked="" type="radio"/> A	?	<i>Se ve muy feliz durante el recreo, cuando juega con sus compañeros. Tiene muchos amigos.</i>
2. <i>Marcos Zumba</i>	B	<input checked="" type="radio"/> M	A	?	<i>Nervioso, no muestra felicidad pero tampoco expresa que se siente mal.</i>
3. <i>Linda Martínez</i>	B	M	<input checked="" type="radio"/> A	?	<i>Cuenta con alegría lo que sucede en su casa, muchas veces quiere ayudarme.</i>
4. <i>Juan Vélez</i>	<input checked="" type="radio"/> B	M	A	?	<i>Tiene la mirada triste, problemas en su casa (sus padres emigraron). Es muy inquieto y pido permiso para ir al baño hasta 6 veces.</i>
5. <i>Jenny Pérez</i>	B	M	<input checked="" type="radio"/> A	?	<i>Tiene mucha confianza en sí mismo. No es cohibido, no es tímida. Expresa lo que siente y lo que sabe. Espontáneamente me cuenta cosas.</i>
6. <i>Diego Malo</i>	B	<input checked="" type="radio"/> M	A	?	<i>El niño es espontáneo, me lo pide cuando necesita algo. Se me acerca. Es un poco inquieto, no es tranquilo, pero no es tenso tampoco.</i>
Señales: disfruta; relajado; muestra vitalidad; abierto y sensible; espontáneo.					

B = Bajo

M = Moderado

A = A

La maestra explica cómo llegó a los niveles marcados para Marcos, Linda y Juan.

Marcos tiene miedo para pasar a la pizarra. Tiene bajo auto-confianza pero en el recreo se ve bien alegre. Otras veces se ve intranquila y tensa. Habla con pocas palabras cuando lo pregunta algo. Tiene poca vitalidad.

Linda es una niña muy despierta, siempre participa, es muy alegre, muy contenta. Está muy orgullosa cuando puede pasar a la pizarra, pasa con sonrisa y sus ojos brillantes. Se relaciona bien con sus compañeros. Ríen mucho entre ellos. Se ve que disfruta de estar en clase.

Veo a **Juan** muchas veces caído, triste. Parece que no le llegan las bromas que le hacen sus compañeros. No disfruta de las clases. Me dijo una vez que no le gusta estar en la escuela. Tiene la mirada perdida. No hace contacto de ojos. Cuando ya no quiere participar, se aísla de los demás. Esto pasa muchas veces.

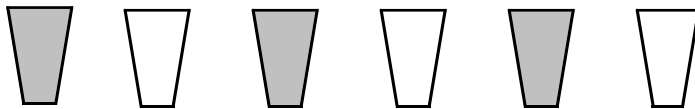
Anexo 4

PROBLEMAS PARA RESOLVER - SOLUCIONES

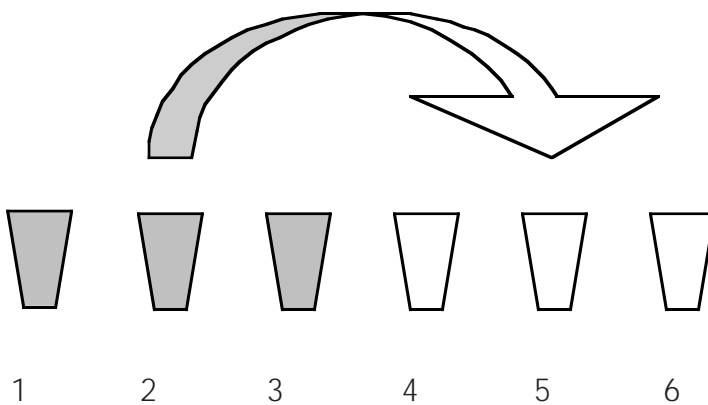
Problema 1.

Usted tiene 6 vasos en una línea recta. Los primeros 3 vasos están llenos de agua. Los otros 3 están vacíos. Sólo puede tocar un vaso. ¿Qué puede hacer para que cada vaso lleno se alterne con un vaso vacío?

Estrategia: representar el resultado deseado en un dibujo; y luego comparar la situación inicial con la situación final.



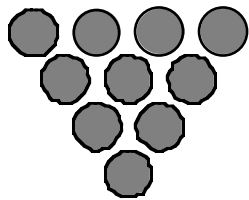
Solución: coger el segundo vaso lleno, y poner su contenido en el quinto vaso.



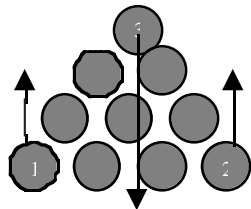
Problema 2.

Arregle 10 monedas para que formen un triángulo con 4 monedas en la base, seguido por una línea de 3 monedas, otra de 2 monedas y la última de una moneda, formando el punto del triángulo. ¿Cómo puede invertir el triángulo para que el punto vaya en la dirección contraria, sólo moviendo 3 monedas?

Estrategia: representar el resultado deseado en un dibujo; y luego comparar la situación inicial con la situación final.



Solución: mover las monedas en los 3 puntos del triángulo, así como indicado en el siguiente dibujo:



Anexo 5: CASOS DE INVOLUCRAMIENTO

Sara, 7 años (segundo año)

Los niños y las niñas están divididos en grupos por nivel para la lectura. Cada uno tiene una hoja con las preguntas sobre el texto. Los niños deben buscar las respuestas en el texto y después anotarlas en su cuaderno. Todos trabajan de forma individual.

Sara está trabajando con energía en la tarea y trabaja con ritmo fluido. Aunque hay bastante murmullo, no se distrae por él. Está escribiendo con mucha concentración. Lee en voz alta lo que escribe. Cuando dobla la página de su cuaderno, no pierde su concentración, ni pierde el tiempo. Pide más información sobre la tarea a un compañero. Inmediatamente empieza con la primera pregunta y trabaja sistemáticamente. Primero lee la pregunta en voz alta. Después busca el pasaje en el texto y lo lee en voz alta. Toma su regla para indicar la oración donde está la respuesta y así poder copiar fácilmente el pasaje. Copia la respuesta muy cuidadosamente y con precisión. Así trabaja hasta termina la tarea.

Una vez terminada la tarea de lectura, el maestro lee un texto en voz alta. Sara no se mueve, no manipula ningún objeto y se queda con sus ojos fijos en el maestro. Cuando la secretaria de la escuela entra en el aula para entregar una carta al maestro, Sara dice "¡Oh, por favor profe, siga!" y toca sus dedos impaciente en su pupitre. Después, el maestro pregunta si quieren que continúe con la lectura. Sara dice: "¡Todo el texto por favor!". Muy rápido se sienta bien y está lista para escuchar otra vez. Cuando en el cuento el ratón pierde a su mamá, Sara se muerde los labios y cuando después el conejo hace una mala pasada al gato, ríe. Cuando suena el timbre, Sara no reacciona y queda absorta por el cuento. Cuando el maestro termina de leer, se nota en su cara su decepción.

Emilio, 7 años (segundo año)

Emilio entra en el aula muy lento. Se sienta en su pupitre. Durante el círculo de conversación está calladito. Da la impresión de estar ausente. Es claro que no se da cuenta de lo que está pasando.

Cuando los niños y la niñas forman equipos de trabajo y eligen la actividad en la que van a trabajar, Emilio se queda sentado. Sólo después se levanta y da algunas vueltas por el aula. Parece que no sabe qué actividad quiere hacer y con qué equipo relacionarse. Un ratito se detiene en un equipo. Después se sienta solo en un pupitre. Mira a su alrededor, a los equipos trabajando. Algún tiempo después se levanta y va a un equipo, mirando a los niños de forma indiferente. No irradia mucha energía.

Da un comentario a otro niño con respecto a la actividad. Otra vez mira a los niños trabajando. Da otro comentario. Mientras mira a su alrededor. Se queda sentado mucho rato, sin trabajar.

Después del recreo el maestro introduce un trabajo individual de matemática. Emilio empieza a prepararse tomando mucho tiempo o muy lentamente: pone bien su pupitre, arregla sus cuadernos, busca cuidadosamente el lapicero adecuado, toma mucho tiempo para escribir la fecha y el título, etc.

Más tarde el maestro narra un cuento. Emilio no escucha, viendo con la mirada perdida, mete un dedo en la boca, ... Después, Emilio no participa en la conversación sobre el cuento.

Eva, 9 años (cuarto año)

Eva entra al aula, habla con otro niño acerca de sus nuevos zapatos. Después se incorporan a la actividad de círculo de conversación. El maestro motiva a los niños y las niñas para que comenten temas de su interés. Eva pide la palabra y cuenta que fue al circo con su mamá. Sus ojos brillan cuando relata su experiencia. Sin embargo, después de su turno, no escucha a los otros niños. Está jugando con su pelo y mira a su alrededor.

Cuando los niños pueden elegir entre los diferentes rincones en el aula donde el maestro puso tareas prácticas, Eva opta por el rincón de matemática. Los niños deben completar series de números, escribir el antecesor y sucesor de los números. Primero Eva mira lo que realizan los otros niños. Después toma su cuaderno y empieza la tarea. De vez en cuando dice algo a otro niño.

En el rincón de español los niños están recortando letras de periódicos y revistas y con ellas están formando palabras y oraciones. Muchas veces Eva detiene su actividad para mirar a los niños del rincón de español. Deja el rincón de matemática y va a decir algo a Carlos que está trabajando en otro rincón. Después regresa a su rincón y empieza otra vez con la tarea.

Cuando los niños deben cambiarse de rincón, parece que Eva no sabe qué hacer. Conversa un momento con Melisa que va al rincón de español. Eva la sigue y observa un momento a los otros niños. Después toma las tijeras, un periódico y empieza a recortar letras. En un costado del aula, se imparte clase de Educación Física. Eva va a la ventana y mira por un rato la clase. Después de haber observado regresa al rincón de Español y continúa con su tarea. Cuando un compañero de clase dice que sus tijeras no funcionan bien, Eva pide las tijeras y dice que ella quiere ver si sirven. Le cuesta recortar letras con estas tijeras, pero lo consigue. Con-

templa el resultado y sonrío. Después da algunas vueltas por el aula, de vez en cuando se queda en un rincón, manipulando algún objeto. En el rincón de Ciencias Naturales lee por corto tiempo un libro. No se involucra en las diferentes actividades de los rincones. Así está ocupada durante algún tiempo.

Análisis de los casos

Sara

Por las muchas señales de involucramiento que se puede observar, ubicamos a Sara en el nivel alto.

Sara trabaja con energía en la tarea. Se dedica con empeño a su actividad. Está concentrada (no se distrae por el murmullo, escribe con mucha concentración; se queda con sus ojos fijos en el maestro). La actividad mental es evidente en la manera sistemática que trabaja en la tarea de lectura, también en su mímica al escuchar el cuento (se muerde los labios, ríe). Con su reacción cuando la secretaria entra, Eva revela el deseo que las actividades no terminen (persistencia). También cuando el maestro finaliza la lectura, expresa este deseo (queda absorta por el cuento, cara decepcionada).

Casi siempre, Sara participa en las actividades con involucramiento. Evidentemente las actividades la desafían lo suficiente. Está abierta para muchas actividades y contenidos. Una vez que ha empezado con una tarea, queda absorta en ella.

Emilio

En el comportamiento de Emilio hay muchas señales de bajo involucramiento.

Falta energía y parece que no tiene mucho ánimo para trabajar (entra en el aula muy lento, se queda sentado mientras los otros forman equipos, mira a los niños(as) trabajando, toma mucho tiempo para prepararse por el trabajo individual de matemática,...). No se observa en ningún momento concentración o actividad mental intensa, al contrario, no participa en las actividades. Mentalmente está ausente y no se da cuenta de lo que está pasando (no escucha, tiene la mirada perdida, no participa en la conversación).

El maestro observa a Emilio más detenidamente y constata que en la mayoría del tiempo, Emilio muestra el mismo comportamiento. Raras veces está realmente ocupado con una actividad. Tampoco toma muchas inicia-

tivas. Su afán de exploración está limitado. Por lo tanto suponemos que no tiene mucho desarrollo.

Eva

Nosotros ubicamos a Eva en el nivel moderado de involucramiento.

La mayoría del tiempo, Eva está ocupada en alguna actividad, pero sin mucha intensidad. Realiza las actividades de manera indiferente y con muchas interrupciones. Se distrae con facilidad si algo pasa en su alrededor (Eva detiene su actividad para mirar a los niños(as) del rincón de español; va a la ventana y mira por un rato la clase de Educación Física; quiere ver si las tijeras de otro niño sirven). Los momentos de intensidad son cortos (cuenta que se fue al circo, pero después se desconecta de la conversación). Le cuesta empezar una actividad (habla con otro niño de sus nuevos zapatos, conversa un momento con Melisa, no sabe que hacer cuando los niños deben cambiarse de rincón). No toma iniciativas, muchas veces imita a los otros (mira lo que realizan los otros niños(as); Eva sigue a Melisa y observa a los otros). Sin embargo, a veces se observan señales de involucramiento (sus ojos brillan cuando relata su experiencia del circo; le cuesta recortar letras con las tijeras, pero lo consigue; lee por corto tiempo un libro en el rincón de Ciencias Naturales).

Anexo 6: INVOLUCRAMIENTO - Formulario de registro

Nombre de maestro/a.....

Nombre de escuela.....

Año de EB..... Fecha:.....

Nombre de niño/a	Nivel de Bienestar				Observaciones
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
Señales: disfruta; relajado; muestra vitalidad; abierto y sensible; espontáneo.					

B = Bajo

M = Moderado

A = A

Nombre de niño/a	Nivel de Bienestar				Observaciones
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
	B	M	A	?	
<p>Señales: disfruta; relajado; muestra vitalidad; abierto y sensible; espontáneo.</p>					

B = Bajo
M = Moderado
A = Alto

Anexo 6: INVOLUCRAMIENTO - Formulario de registro ejemplo

Nombre de maestro/a: *María Venegas Sánchez*

Nombre de la escuela: *Cenicienta*

Año de EB: *3er*

Fecha: *del 5/4 al 7/4/05*

Nombre de niño/a	Nivel de Bienestar				Observaciones
	B	M	A	?	
1. <i>Patricia Jara</i>	B	M	A	?	<i>Trabaja, pero pierde fácilmente la concentración por cualquier cosa que ocurre en su alrededor, un compañero que pasa, alguien que habla, etc.</i>
2. <i>Marcos Zumba</i>	B	M	A	?	<i>No se interesa por las actividades. Muchas veces está jugando y no hace las tareas. Parece que no entiende lo que explico.</i>
3. <i>Linda Martínez</i>	B	M	A	?	<i>Se concentra en las actividades, siempre está entusiasta por las actividades que propongo. Le gusta mucho dibujar.</i>
4. <i>Juan Vélez</i>	B	M	A	?	<i>Hace las tareas, pero con poco gusto, sin empeño, sin usar mucha energía. Sólo cuando estoy con él, parece que se anima.</i>
5. <i>Jenny Pérez</i>	B	M	A	?	<i>Participa en cualquier actividad con muchas ganas y energía.</i>
6. <i>Diego Malo</i>	B	M	A	?	<i>Diego no se deja interrumpir cuando está trabajando. A veces se me acerca para conversar sobre la temática de las clases, o para hacerme una pregunta</i>
Señales: disfruta; relajado; muestra vitalidad; abierto y sensible; espontáneo.					

B = Bajo

M = Moderado

A = A

La maestra nos explica cómo llegó a los niveles marcados para Patricia, Marcos y Linda.

Sólo en algunos momentos veo a **Patricia** concentrada, con la mirada fijada en la tarea y repitiendo con la boca lo que va haciendo. Realiza las actividades, pero con muchas interrupciones. Durante el trabajo en equipo casi no se integra. Participa pero de manera pasiva. Sólo de vez en cuando ayuda a resolver una pregunta.

Marcos muchas veces bosteza, casi está sentado debajo de su pupitre, soñando, no participa para nada. Se recuesta sobre su pupitre. Tarda mucho en abrir su libro y después mira al vacío. A veces se conecta un momentito, pero después otra vez se desconecta por mucho tiempo, se levanta, vuelve a trabajar, ... Durante una actividad de cortar dibujos de un libro, él está de pie con las tijeras en la mano, no mira el libro. Cuando me acerco, toma su libro en la mano, haciendo como está cortando. Busca algo en su pupitre, no presta atención a la tarea. Pasa a la pizarra y se queda como en blanco, después hace la operación y vuelve a su pupitre, otra vez buscando algo. Habla con su compañero. Le pregunto qué busca en el pupitre y dice que es su borrador, pero al acercarme, encuentro que tiene tazas con que juega.

Linda empieza inmediatamente las tareas, trabaja con buen ritmo. Cuando comete un error, borra con ganas y vuelve a realizar las tareas. Cuando termina, ayuda a sus compañeros, explicándoles con ánimo cómo resolver. Cuando hicimos dibujos de animales, estaba muy concentrada. Los dibujo con muchos detalles. Sonó el timbre, pero siguió dibujando, inclinada sobre la mesa, la cabeza cerca de su dibujo, empujando fuertemente en su lápiz. También cuando sus compañeros le dijeron que era tiempo, siguió dibujando.

Anexo 8:

RESUMEN DE LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL INVOLUCRAMIENTO		
Para su involucramiento, los niños/as necesitan que...	El factor crea un ambiente de aprendizaje que...	El factor permite que los niños/as aprenden de manera ⁸ ...
<p>... Se de un clima positiva y buenas relaciones en el aula. Los niños/as florecen cuando se les invita a expresar sus sentimientos y experiencias, cuando se sienten escuchados y entendidos, cuando se les trata con respeto, cuando reina un clima de confianza, de diálogo, de cooperación, de solidaridad, de 'espíritu de grupo'.</p>	<p>... ofrece seguridad emocional a los niños/as y que tiene atención por las relaciones sociales mutuas.</p>	<p>...Social Los niños/as aprenden el uno del otro. Aprenden más fácil y más eficiente en un contexto y socialmente adecuado.</p>
<p>... Nos adaptemos a su nivel e intereses. Los niños/as necesitan que se les permita avanzar en su ritmo, hacer las cosas a su estilo. Entran en acción si las actividades se relacionan con algo que les interesa, con lo que les intriga, con lo que se cuestionan.</p>	<p>... se adapta a las posibilidades individuales, ritmos e intereses de cada niño.</p>	<p>...Cumulativo El aprendizaje parte de las estructuras básicas de conocimiento y de funcionamiento ya existentes.</p>
<p>... Nos acercemos a su realidad. A los niños/as les gusta que las actividades tengan una relación con su mundo cercano, con sus experiencias en la vida cotidiana. Necesitan reconocerse en los temas y que lo aprendido tenga significado para ellos.</p>	<p>... se acerca al mundo de los niños/as, busca sus intereses, trae el mundo a la escuela y lleva la escuela al mundo.</p>	<p>...Significativo Cada aprendizaje tiene sentido para quien aprende. Cuando los estudiantes experimentan el aprendizaje como significativo, el rendimiento de aprendizaje se aumenta.</p>
<p>... Les invitemos a la actividad constructiva y lúdica. Los niños/as son inquietos. Necesitan moverse, hacer algo, estar activos, jugar. Les encantan las clases y tareas que combinan la actividad física, mental y lúdica.</p>	<p>... con numerosos momentos en que los niños/as puedan estar activos, tanto físicamente como mental, poner las manos a la obra y explorar las propias posibilidades y limitaciones.</p>	<p>...Activa Cada aprendizaje es un proceso de asimilación activo en que el niño mismo debe esforzarse para lograr que lo ofrecido se ancla son sus propias estructuras básicas de conocimiento y de funcionamiento.</p> <p>...Constructiva Cada uno construye sus propias estructuras de conocimiento y de funcionamiento. Lo que el ambiente de aprendizaje ofrece, puede ser orientadora, sin embargo, al fin y al cabo el niño mismo debe procesarlo.</p>
<p>... Atendamos su afán de tomar iniciativas. A los niños/as no les gusta que programemos su vida hasta en los detalles. Necesitan espacio, quieren tomar decisiones ellos mismos, asumir responsabilidades, poder elegir,...</p>	<p>... permite a los niños/as incidir en lo que sucede, sentirse responsables, poner sus propios acentos, tomar iniciativas.</p>	<p>...Auto-organizativo Es el niño que dirige y corrige el proceso. Se le puede acompañar, sin embargo es importante dejarse guiar por su capacidad de auto-organizarse.</p>

8 El resumen está basado en Laevers 2004, pág. 149. Este autor plantea que los factores concuerdan con las características de aprendizaje según el enfoque socio-constructivista.

Anexo 9:

INVESTIGACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA - reflexión y acción

Nombre de maestro/a.....
 Nombre de escuela.....
 Año de educación Básica:.....
 Tema de la actividad / clase:.....
 Fecha:.....

¿QUÉ PASA?	¿A QUÉ SE DEBE?	¿QUÉ PUEDO HACER?
Involucramiento	FACTOR 1: Clima y relaciones en el aula	
En general: Bajo - Moderado - Alto En diferentes momentos:		
	<i>FACTOR 2: Adaptación al nivel de los estudiantes</i>	
De niños/as específicos:		
	<i>FACTOR 3: Cercanía de la realidad de los estudiantes</i>	
	<i>FACTOR 4: Actividad constructiva y lúdica</i>	
	<i>FACTOR 5: Iniciativa de los estudiantes</i>	
CONCLUSIONES Y PRIORIZACIÓN		

Anexo 10:

PAUTAS PARA EVALUAR LOS FACTORES preguntas de reflexión

Clima y relaciones en el aula

- ¿Creo espacios para expresar sus opiniones, sentimientos, sueños...?
- ¿Escucho atentamente a los estudiantes y les respondo con sensibilidad?
- ¿Fortalezco su autoestima, animándoles y valorando sus productos?
- ¿Promuevo una comunicación abierta y un 'espíritu de grupo' entre los estudiantes?
- ¿Creo un ambiente físico en que se reconozcan (adornos, trabajos propios en la pared, etc.)?

Adaptación al nivel de los estudiantes

- ¿Al tratar temas nuevos, pido a los estudiantes que verbalicen sus conocimientos previos?
- ¿Doy explicaciones o tareas comprensibles para los estudiantes, y averiguo si las entienden?
- ¿Uso materiales didácticos que estén de acuerdo con las posibilidades de los estudiantes (y si no, los adapto)?
- ¿Organizo actividades de tal manera que los estudiantes pueden trabajar según sus ritmos?
- ¿Preparo tareas de ampliación o profundización para los estudiantes más rápidos?
- ¿Planifico tiempo para brindar atención individual a los niños/as que lo necesitan?
- Cercanía de la realidad de los estudiantes
- ¿Invito a los estudiantes a expresar sus experiencias y vivencias?
- ¿Vinculo los contenidos con las experiencias de los estudiantes y la cultura local (lenguaje, hábitos, conocimiento popular...)?
- ¿Creo situaciones concretas en que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos?
- ¿Uso representaciones en que se reconozcan los niños/as (textos, ilustraciones, grabaciones...)?
- ¿Permito que los estudiantes puedan conocer personajes y lugares en forma vivencial?
- ¿Les hago estudiar temas de la vida real, integrando contenidos de diferentes asignaturas?

Actividad constructiva y lúdica

- ¿Parto de problemas que invitan a los estudiantes a pensar y buscar soluciones?
- ¿Estimulo que ellos mismos hagan preguntas, formulen dudas, problemas, hipótesis...?
- ¿Doy tareas en que los estudiantes puedan hacer movimientos físicos?
- ¿Organizo trabajos en grupos, para que más estudiantes estén activos al mismo tiempo?
- ¿Uso juegos didácticos en que combinen actividades mentales y físicas?
- ¿Permito actividades recreativas que producen alegría y relajamiento?

Iniciativa de los estudiantes

- ¿Los estudiantes pueden elegir temas, actividades o materiales (por ejemplo de una lista de posibilidades)?
- ¿Les doy oportunidades para explorar por su propia cuenta temas o problemas de su interés?
- ¿Los estudiantes pueden elegir la forma cómo quieren desarrollar una tarea o expresar sus ideas?
- ¿Les doy oportunidades para cometer errores y aprender de ellos?
- ¿Les estimulo para organizar actividades (qué, quienes, cuándo, como) y evaluar los resultados?

Anexo 11:

PAUTAS PARA LA PLANIFICACIÓN DESDE LOS FACTORES

Clima y relaciones en el aula

- ¿Qué puedo hacer en estas semanas para estimular un clima agradable en el aula?
- ¿Cómo puedo estimular la libre expresión de opiniones y sentimientos de los estudiantes?
- ¿En qué momentos podemos organizar, por ejemplo, círculos de conversación?
- ¿De cuáles niños/as en especial voy a valorar su trabajo y sus productos?
- ¿Qué podemos cambiar en el espacio físico para que sea más acogedor?
- ¿Cómo involucro a los niños/as en los arreglos del aula?

Adaptación al nivel de los estudiantes

- ¿Qué destrezas podría diferenciar para tomar en cuenta los niveles de los estudiantes?
- ¿Cómo voy a organizar las clases para que los estudiantes puedan trabajar según sus ritmos?
- ¿Voy a preparar tareas extra para los estudiantes más rápidos?
- ¿Qué recursos tengo disponibles para diferenciar?
- ¿Qué materiales didácticos tengo que adecuar para que sean comprensibles?
- ¿Cuáles estudiantes necesitarán atención especial?
- ¿Cuándo les puedo brindar atención individual a los niños/as que lo necesiten?

Cercanía a la realidad de los estudiantes

- ¿Qué contenidos de lenguaje, estudios sociales, cultura estética, etc. son relevantes para este tema?
- ¿Cómo logro que los estudiantes se reconozcan en los contenidos y actividades?
- ¿Cómo podría relacionar el tema con las experiencias de los estudiantes y la cultura local?
- ¿En qué momentos voy a invitar a los estudiantes a expresar sus experiencias y vivencias?
- ¿Cómo podrán aplicar los conocimientos adquiridos en una nueva situación?
- ¿Hay personajes o lugares que los niños/as pueden visitar directamente?
- ¿Dónde consigo imágenes o material auditivo reconocible para los estudiantes?

Actividad constructiva y lúdica

- ¿Cómo planteo un problema que desafíe a los niños/as a pensar, investigar o buscar soluciones?
- ¿Qué recursos necesitarán para poder investigar, experimentar, etc. acerca del tema?
- ¿Cuándo les invito a hacer sus propias preguntas, formular dudas, problemas, hipótesis...?
- ¿Cómo logro que más estudiantes puedan estar activos al mismo tiempo?
- ¿Será posible usar juegos didácticos que exijan actividades mentales y físicas?
- ¿Con qué tareas les podría estimular a moverse por el aula o afuera?
- ¿En qué momento introduzco alguna actividad recreativa para el relajamiento?

Iniciativa de los estudiantes

- ¿Qué hago en estas semanas para fomentar actividades autónomas de los estudiantes?
- ¿Dónde podría crear oportunidades para que ellos exploren algún tema de su interés?
- ¿Cuándo los niños/as podrían elegir alguna actividad, método de trabajo o forma de expresión?
- ¿Qué tareas puede realizar la mayoría de los estudiantes en forma autónoma?
- ¿Los estudiantes mismos podrán organizar actividades o evaluar los resultados?
- ¿Cuáles estudiantes necesitarán un estímulo especial al respecto?

Contactos

Dirección Provincial de Educación del Azuay

Bolívar 10-71 y General Torres
07 2 835120
Cuenca
azuayedu1@yahoo.es

ISPED-Ricardo Márquez Tapia

Tarqui11-85 y Sangurima
07 2 842029
Cuenca
irmt70@hotmail.com

ME-DINAMEP

Murillo y San Gregorio
Quito
02 1 541868

ME-EDUCACION BASICA

San Salvador E6-49 y Eloy Alfaro
Quito
02 2 902783

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Av. 12 de Abril Ciudadela Universitaria
Cuenca
07 2 817844
decfilos@ucuenca.edu.ec

VVOB

El Mercurio E 10-07 y Juan de Alcántara
Quito
02 2 260961
wob@uio.satnet.net

