



EL AULA RURAL: UN ESPACIO PARA APRENDER JUNTOS

Ligia Angulo Hernández¹
Yadira Cerdas Rivera²
Sandra Ovares Barquero³

El presente artículo sintetiza los principales hallazgos encontrados en una investigación realizadada con dos maestras y un maestro que laboran en escuelas unidocentes ubicadas en la zona pacífica, la zona atlántica y la zona central del país.

A través de un estudio de casos múltiple se pretende analizar las formas de interacción que utiliza el docente rural y el cómo esa interacción favorece o no el aprendizaje de los estudiantes, destacando o no el aprendizaje de los estudiantes, destacando los hallazgos que se consideran relevantes y que aportan elementos para comprender la labor docente de los maestros y las maestras rurales y en particular de los que son unidocentes.

La transversalidad y los valores conforman una herramienta que permite el cambio social, son agentes primordiales en la formación de un individuo. Esta teoría al tratar aspectos sociales y valóricos, garantizan al educando la posibilidad de insertarse en la realidad social desde una perspectiva más humana, solidaria y tolerante, por lo que resulta fundamental la incorporación de estos aspectos en el currículum y en la programación de aula.

This article summarizes the most significant results of a research carried out with two female teachers and a male teacher who work in schools with only one instructor located in the Pacific, Atlantic and Central areas of the country. Through case studies, the aim is to analyze the forms of interaction used by the rural teacher and how such an interaction favors or affects the students' learning process, emphasizing or not on the learning process, emphasizing on the results that were found to be relevant and which enable the understanding of rural male and female teachers' work, especially of those who teach by themselves. Gender mainstreaming and values are tools that allow for social change, they are essential agents in an individual's education. When dealing with aspects of society and values, this theory provides the teacher with the possibility of experiencing social reality from a more human, supportive, and tolerant point of view. For this reason, the incorporation of these elements in the course outline is essential.

- 1 Máster en Docencia, Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en I y II ciclos. Experiencia en Educación Primaria, Informática Educativa y Educación de Adultos. Actualmente es académica e investigadora de la División de Educación Rural.
- 2 Máster en Docencia Universitaria, Licenciada en Ciencias de la Educación. Se ha desempeñado como docente en educación primaria, extensionista e investigadora en el División de Educación Rural. Actualmente es la subdirectora de dicha unidad académica.
- 3 Máster en Administración Educativa, especialidad en Currículum, Enseñanza de las Ciencias y la Biología. Experiencia en la formación de maestros para comunidades indígenas. Actualmente es académica e investigadora de la División de Educación Rural.

Marco general del estudio

Este artículo es producto de una investigación que se realizó en el marco del Proyecto “Fortalecimiento de las escuelas rurales de Costa Rica y Centroamérica”, que la División de Educación Rural impulsa con el apoyo de la Universidad de Utrecht y el Gobierno de Holanda.

En el estudio participan dos maestras y un maestro de escuelas unidocentes, ubicadas en las zonas montañosa, atlántica y pacífica de Costa Rica.

Es un estudio que se enmarca dentro del paradigma cualitativo, a partir de la perspectiva fenomenológica y el diseño de la investigación corresponde a un estudio de casos múltiples, dado que interesa realizar un proceso de indagación detallado, progresivo y sistemático (Rodríguez, G., Gil, J., García, E. 1996), de las interacciones que establece el o la docente rural. Estos autores apuntan que el estudio de casos múltiples facilita el logro de evidencias más convincentes y da como resultado un estudio detallado desde la base del marco teórico que analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta; esto permite señalar los escenarios reales que se construyen en las fuentes de información.

Para recolectar la información se utilizaron los siguientes instrumentos: la observación no participante, el video, el diario de campo y cuestionarios de preguntas abiertas que se aplicaron a sesenta y ocho niños y niñas de dichas escuelas.

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

Los objetivos específicos del estudio fueron los siguientes:

1. Observar los tipos de interacción que establece el docente en el aula escolar rural.
2. Determinar cómo la interacción que establece el docente favorece o no los ambientes propicios para el aprendizaje.
3. Aportar los lineamientos generales para el proceso de la adecuación del currículum nacional a las necesidades del contexto rural.

Se parte del concepto de interacción como una acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido. Es un proceso que se manifiesta de forma natural como requisito fundamental para la comunicación entre los seres humanos desde su nacimiento y lo pone en práctica durante toda la vida. De acuerdo con Medina (1989), la interacción es una realidad humana, socioemocional y cognitiva compleja, profundamente influida por el entorno. Coadyuva a la formación del sujeto en su dimensión integral



Las expresiones afectivas que ejercen los maestros y las maestras pueden manifestarse tanto en las expresiones verbales como en las corporales. Estas expresiones afectivas son aprobadas por los y las estudiantes en forma instantánea, cuando recíprocamente le dirigen al o la docente la afectividad recibida, o cuando esta es aceptada por medio del silencio.

tanto cognitivo, afectivo, emocional como biosicosocial. Es una forma de poner en evidencia creencias y valores, tradiciones que identifican a las personas como seres individuales y sociales.

Para efectos del estudio, la interacción se define como una forma de comunicación en el que el docente intercambia significados y creencias por medio del lenguaje verbal y no verbal, por medio de gestos y actitudes que se reflejan en su rostro o cuerpo, con las y los alumnos en el salón de clase.

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

Aunque esos estudios pioneros se centraban en contabilizar con detalle los actos y manifestaciones que implicaban interacciones verbales o no verbales, autores como Flanders y Stenhouse (citado por Zúñiga, 2002), destacaron la importancia de analizar las interacciones como estrategia de desarrollo personal e investigación sistemática en el aula, pues de esa manera se facilita el planteamiento, la ejecución y evaluación de alternativas de cambio.

Los aportes de Vigotsky (2001) han ido más allá, pues él sostiene que la construcción del conocimiento y del aprendizaje se establece a partir de la relación y la interacción con otras personas. Aparece entonces en otros estudios y planteamientos la relación estrecha que existe entre aprendizaje e interacción del docente: Onrubia (1994) planteó el binomio entre acompañamiento del docente y la creación de zonas de desarrollo próximo. Boggino (2000) por su parte aseguró que un aprendizaje es significativo cuando se da a través de un proceso activo, donde la actitud del docente debe ser de animación; Palladino (2002), consideró que la interacción humana y la comunicación pueden ser consideradas como sinónimos y constituyen la base para la adquisición de las normas sociales, valores y conocimientos.

Otros aspectos que se relacionan con la construcción del conocimiento y las interacciones, se refieren a cómo se distribuye el mobiliario en el aula, tipo



de escuela, puesta en práctica de los valores, autonomía, empatía por parte del maestro o la maestra y sus estudiantes (Medina, 1989).

Otros conceptos fundamentales que se contemplan en el estudio, se relacionan con la teoría curricular y las teorías del aprendizaje, que para efectos de este artículo no se desarrollarán.

Procedimientos metodológicos del estudio

Para la interpretación de los datos, se adaptó el instrumento “Categorías para el análisis de la interacción” propuesto por Flanders (1977) y la técnica de observación de la interacción verbal de Landsheere (1983). A ambos instrumentos, se les incorporaron otros aspectos que emergieron en la etapa de recolección de datos y que se consideraron importantes para el estudio.

Se utilizó información recopilada a través de las observaciones, diarios de campo, referencias teóricas, grabaciones de vídeo y cuestionarios de preguntas abiertas para los niños y niñas.

La información obtenida se trató bajo el modelo planteado por Taylor y Bogdan (1996), que toma en cuenta las siguientes fases:

I. Fase de descubrimiento. Contempla los siguientes rubros: a) lectura repetida de los datos, b) seguimiento de los temas, c) intuiciones, interpretaciones e ideas, d) búsqueda de temas emergentes, e) elaboración de tipologías, f) desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas y g) lectura de material bibliográfico como complemento en la interpretación de la información.

Para cada uno de estos rubros se seleccionaron aquellos aspectos relevantes que se manifiestan con mayor frecuencia en el trabajo de aula que desarrollaron las y los maestros observados.

II. Fase de codificación. A partir de aspectos relevantes se elaboran categorías. Estas categorías surgen cuando se analizan los tres casos, a partir de la triangulación de la información obtenida en los instrumentos. Dichas categorías permiten elaborar un cuadro matriz que sistematiza la frecuencia de los sucesos en cada una de las características, rasgos y particularidades gestadas por las y los docentes en estudio y su labor pedagógica.

Los principales hallazgos del estudio

Los hallazgos del estudio se organizaron a partir de las categorías emergentes, que son aquellos aspectos o situaciones que se repiten con mayor frecuencia, al triangular la información que se obtuvo con los instrumentos,



y que se caracterizan como aspectos positivos que pueden aportar y retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales y que su análisis e interpretación se presenta como una reflexión general bajo las siguientes temáticas:

El aula multigrado: ¿Posibilidad de aprender juntos?

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

a) Niños y niñas líderes de grupo

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

Estos coordinadores se asignan en forma rotativa. El trabajo cooperativo en el subgrupo, permite al estudiante el intercambio constante de experiencias y de aprendizajes ya adquiridos, comprenden que el tiempo de atención que dedica el maestro a los niños debe ser compartido y debe esperar su turno para ser atendido. Además conocen la organización de las actividades en forma diaria, los cuales se presentan al inicio de cada lección. Cuando terminan los trabajos asignados, generalmente se dedican a realizar una actividad recreativa, sin interrumpir a los compañeros y compañeras que no han finalizado. En palabras de Roser (1995, p.38), los y las estudiantes llegan a aceptar que “ (...) el maestro no puede estar a su disposición..., lo cual supone que el alumno debe tomar confianza en sí mismo y seguridad en sus acciones”. Esta situación fortalece en los estudiantes actitudes de cooperación y autonomía en su propio proceso de aprendizaje.

b) Aprender jugando

Cabe destacar que en las escuelas unidocentes se promueve que los estudiantes compartan, disfruten y participen de las actividades que promueve el o la docente para todos los niveles o grados a la vez, como una forma de aprender en forma lúdica. Esta dinámica brinda la oportunidad de que los niños y niñas de menor edad aprendan de los mayores y viceversa.



Una de las estrategias observadas donde se aprende jugando, se evidenció cuando la maestra entregó los resultados de una prueba de matemática y toma las preguntas de los exámenes, las recorta y las coloca al interior de unos globos. Las niñas y los niños revientan los globos, sacan las preguntas y las resuelven con la ayuda de todos en la pizarra. En esta actividad, las respuestas son dadas por los estudiantes de cualquier nivel.

Otro ejemplo se presentó cuando un alumno de tercer grado con dificultad en el proceso de lectura y escritura, trabajó y compartió juegos con los alumnos de segundo grado. Este traslado de nivel, se da de una manera natural, que no influyó en las dinámicas del grupo ni en la autoestima del estudiante.

Las observaciones permitieron comprobar una vez más que el juego es fundamental para promover el aprendizaje y ambientes escolares agradables. Las escuelas rurales, por lo general, no cuentan con materiales y recursos comerciales, sin embargo, los docentes se idean formas que cumplen las funciones de promoción del aprendizaje a través del juego.

c) El aprendizaje por proyectos

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

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

Esta estrategia surge del interés por gestar procesos innovadores y del compromiso del maestro con la escuela y con su labor pedagógica. Para llevar a cabo su ejecución, se destina en el horario escolar un día para atender los proyectos. Ese día, los niños y las niñas asisten sin uniforme escolar y con vestimenta apropiada para atender y participar en diferentes actividades relacionadas con: la huerta escolar, la siembra de tilapias (para venta y/o consumo del comedor escolar), las plantas medicinales, la granja avícola, el biodigestor (el gas que genera se utiliza para la preparación de los alimentos del comedor escolar), la lombricultura y el abono orgánico (para la venta a la comunidad), las plantas ornamentales, el procesamiento del jugo de la piña y la caña de azúcar, además, de la limpieza y mantenimiento de la infraestructura escolar. Todas las semanas, hay un estudiante diferente responsable de las actividades que se realizarán en cada uno de los proyectos. Cada grupo de trabajo o grado escolar desempeña una determinada función y desarrolla actividades adecuadas a su nivel. Esta es una estrategia didáctica basada en las interrelaciones personales y sociales de los actores que participan en la



escuela (estudiantes, maestros, padres y madres de familia y la comunidad en general), la complementariedad de las ideas y las acciones.

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

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

La mediación pedagógica y las interacciones entre maestro y alumnos

Las maestras y los maestros, generalmente, casi nunca consultan los planes o diarios de trabajo en el momento que ejecutan sus clases. Se observó una actitud de espontaneidad cuando se ejecutan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No se descarta que exista previsión de ciertos niveles de organización de la labor docente; pero da la impresión que la preocupación se centra en enfrentar el momento inmediato. La visión de la enseñanza y del aprendizaje como un verdadero proceso, que por lo demás debe ser permanente y continuo, no fue posible identificarlo en las prácticas cotidianas observadas.

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

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

Según el estudio reciente sobre el Docente Rural en Costa Rica (Solano, van Kampen y Ovares, 2003), cuando se les consultó sobre las técnicas, anotaron que las que utilizan con mayor frecuencia en la fase de inicio de la lección son la lluvia de ideas, las dramatizaciones, las demostraciones, los trabajos de



campo, los juegos, los ejercicios de dinámicas de grupo y los cuentos. En la fase de desarrollo de la temática, utilizan el trabajo grupal e individual y las exposiciones. Las actividades como las plenarias, la elaboración de informes, las mesas redondas y las exposiciones se utilizan en la fase de cierre. Sin embargo, estas no fueron observadas en su totalidad en este estudio.

Los recursos que más se utilizaron como apoyo al proceso de aprendizaje fueron las hojas blancas, lentejas, cartones de bingo de palabras, la pizarra, el papel periódico, las fotocopias, bombas, marcadores, folletos de apresto y fichas didácticas.

La evaluación de los procesos se hizo a partir de las revisiones que hace el maestro o maestra desde la pizarra o en los cuadernos de sus estudiantes, actividad que se realizó de manera individual. Además, se estimuló la participación de los alumnos o las alumnas en la solución de ejercicios en la pizarra; en su mayoría se calificaron con “bueno” o “malo”. Esta forma de evaluar no aprovecha el error como una oportunidad de generar o construir el conocimiento. Se le indicó al estudiante “corrija”, “revise”, “está malo”. Pocas veces se buscan las causas del error, lo que implica que el o la estudiante asuma una actitud pasiva y acepte el criterio de su maestro o maestra acerca del resultado obtenido.

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

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

En las escuelas rurales multigrado, el espacio suele modificarse en forma constante, dependiendo de las actividades y de los recursos didácticos con que se cuenta. El espacio del aula se divide en forma imaginaria, la distribución del mobiliario del aula suele separarse, según el nivel o grado que cursan los y las estudiantes. Se encontró que los grupos de primer grado,



por lo general, son ubicados en el espacio cercano a las paredes laterales; posiblemente, con el objetivo de tener contacto visual con materiales didácticos que apoyan el aprendizaje de la lectoescritura. Cercano al grupo de primer grado, se colocó el de segundo, luego el de tercero y continúan así, en forma ascendente, hasta el sexto grado.

La forma de distribuir el espacio del aula en estas escuelas, permite al maestro o la maestra desplazarse por toda al área del aula, observando en forma constante el trabajo que realizan sus estudiantes, además, le permite tener un mayor control y manejo de grupo. La distribución del espacio y del mobiliario, en ocasiones, se realiza atendiendo a un criterio de estética o deseo de romper la rutina y monotonía de los pupitres. Pareciera que en las escuelas rurales unidocentes esta obedece más que por estética, a criterios que define la misma dinámica de trabajo con varios grupos a la vez.

a) El discurso pedagógico

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

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

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



Las expresiones afectivas y su vigencia en la interacción del docente

Las expresiones afectivas que ejercen los maestros y las maestras pueden manifestarse tanto en las expresiones verbales como en las corporales. Estas expresiones afectivas son aprobadas por las y los estudiantes en forma instantánea, cuando recíprocamente le dirigen al o la docente la afectividad recibida, o cuando esta es aceptada por medio del silencio.

Las expresiones afectivas se diferencian de otras expresiones por medio del tono de la voz que se emplea. Generalmente, las expresiones que implican afecto, se dan en un tono de voz suave y más pausada. También son usadas frecuentemente cuando todo el grupo o una gran mayoría de ellos, las pueden escuchar. Pareciera que se usan para el control del comportamiento de la clase y para resaltar aquellas conductas que muestran algunos estudiantes, que son consideradas dignas de imitación por el grupo en general.

Cuando la afectividad no suele apreciarse por medio de las expresiones verbales o no verbales, de parte de los maestros o los estudiantes, pareciera que esta se da de manera silenciosa. Se dice silenciosa, porque existen maestros y maestras poco expresivos, pero que cuando desarrollan sus clases y verifican el trabajo que están realizando sus estudiantes, dan muestras de afectividad por el contacto físico. Estas expresiones o códigos de afectividad no siempre son percibidas por los demás, pero sí por los niños que interactúan y conocen a su maestra o maestro.

En relación con lo anterior, la apreciación inicial, es que el docente rural se convierte en protagonista por excelencia del modelo de interacción en su aula. Se comprueba la idea de Hargreaves, citado por Medina (1989), según la cual, en las relaciones comunicativas que se dan en el aula, el docente "es el protagonista por excelencia, artífice prioritario del tipo de interacción comunicativa que en ellas se crea". El hecho de atender a varios niveles o grados simultáneamente, se convierte en una fortaleza de la labor educativa en las escuelas unidocentes y multigrado, pues puede favorecer un modelo de interacción que promueva en sus estudiantes formas de comunicación basadas en el afecto, la tolerancia y el respeto.

El silencio: ¿requisito necesario para aprender?

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



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

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

- a. Cuando los maestros tienen dificultad para el control de la disciplina de grupo y constantemente se escucha la solicitud: “silencio, por favor”, “usted, Carlos, haga silencio”. Estas frases, por lo general son acompañadas por sonidos como “ehh”, “ahh”, “ssss”, o por códigos invisibilizados, pero establecidos y negociados por el maestro y los estudiantes como cerrar el puño de la mano o apuntar el nombre del estudiante en una esquina de la pizarra.
- b. Cuando ya los maestros han agotado las diferentes estrategias para solicitar el silencio, acuden a frases de carácter fuerte y en un tono de voz más elevado del que habitualmente emplea, como “cállense”, “cállense ya”. En otras situaciones, se golpea la pizarra con el borrador o la mano.
- c. Cuando las actividades son de carácter individual o en aquellas que requiere la concentración de los niños y las niñas, ya sea para explicar, ejecutar una prueba, dar instrucciones o introducir un tema, considera necesario un silencio adecuado para realizar esas actividades; además, el maestro no lo solicita. Sus estudiantes han interiorizado como una norma de su clase, la necesidad de trabajar en completo silencio para realizar estas actividades y lo aplican como un hábito cotidiano.
- d. En las actividades grupales, en aquellas en las que el silencio no es requisito indispensable para llevarlas a cabo, como la elaboración de un *collage*, la construcción de una maqueta, el trabajo en la huerta escolar, la participación en una lluvia de ideas o un recorrido guiado por los alrededores de la escuela, entre otras, existe una gran diferencia en la concepción del silencio y el comportamiento de los y las estudiantes y del maestro. Las interacciones entre el maestro y sus estudiantes y de los y las estudiantes entre sí, se intensifican y el silencio se convierte en un bullicio aceptable.

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

El mundo de las interacciones que acontecen en un aula, es muy complejo y amplio en su tratamiento. Los estudiantes manifestaron a través de instrumentos de investigación que cuando la maestra o el maestro no está de acuerdo con



una situación o conducta por parte de sus estudiantes, la manifiesta en forma de enojo; generalmente, recurre a las llamadas de atención de manera individual o grupal, que implican amenazas implícitas o explícitas. Los niños y niñas apuntaron que cuando su maestra o maestro se enoja les dice: “vaya siéntese”, o “manda boleta”, o “si hacemos algo les dice a los papás”, o “nos dice que no hay recreo”, o “no nos deja jugar”, entre otras expresiones. Cuando las llamadas de atención y las expresiones de enojo no tienen efecto, se recurre al regaño que, casi siempre, se realiza en público.

El no utilizar el regaño en forma individual y con un grado de intimidad, podría causar en el niño frustración, baja autoestima, romper el vínculo afectivo con la maestra o el maestro, un trauma, temor, o agudiza una problemática en particular del estudiante.

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

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

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

Las interacciones invisibilizadas en el aula multigrado

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



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

- a. **Relacionadas con el tema de clase:** un trabajo invisibilizado que realizan los maestros y las maestras, se refiere a todas aquellas actividades que estos llevan a cabo para atender las necesidades educativas especiales de sus estudiantes y aquellos que requieren actividades escolares extraclase para que mejoren su rendimiento académico. Por ejemplo, se observó que una maestra preparaba un juego de palabras y sílabas para que un alumno trabajara en su casa con ayuda de la madre o padre de familia. Sin embargo, este trabajo invisibilizado no siempre es valorado por la familia. En esta situación que se presenta, la maestra al día siguiente le solicitó al niño: - “escriba en la pizarra las palabras que construyó con su papá”, el niño responde: - “no hice la tarea porque mi papá estaba viendo una novela”.
- b. **Relacionadas con la dinámica del grupo:** este rubro se refiere a un conjunto de actividades variadas que la maestra realiza en forma simultánea cuando trabaja con varios grupo a la vez. Ejemplo de estas actividades es cuando los y las docentes colaboran sirviendo el almuerzo y manteniendo el orden; se aprovecha la oportunidad para recordar hábitos de higiene como el lavado de los dientes, se atienden las labores de limpieza del comedor escolar. Además, también realiza otras labores propias del mantenimiento de la infraestructura, tales como la recepción de materiales de la construcción para los baños de la escuela y la atención de funcionarios del Instituto Costarricense de Electricidad (ICE), para que le ayudaran a colocar el asta y la bandera de la escuela. Todas estas situaciones demuestran que el rol de la o el docente en estas escuelas va más allá del ámbito del aula, dado que atiende miembros de la comunidad y de instituciones que le brindan un servicio a la institución.
- c. **Relacionadas con asuntos particulares de los y las estudiantes:** se ubican aquí todas aquellas acciones que ejecuta el maestro o maestra para solventar problemas específicos de sus estudiantes cuando se desarrollan los procesos de aprendizaje. Un ejemplo de esta acción es cuando la maestra le pregunta a una niña, “¿te estás tomando el jarabe para la anemia?”, “¿se lo está dando su mamá?”, “¿o se lo doy yo de esta botella que tengo aquí en la escuela?”. “Yo creo que se lo voy a seguir dando en la mañana, porque yo la estoy viendo igual de pálida?”.

Estas y otras interacciones pasan inadvertidas en el relato que hace la maestra de las labores que realizó durante el día. Tampoco tienen crédito en el cúmulo de experiencias que pueda tener un docente, pues ellos, en muchos casos desarrollan estrategias valiosas y logran soluciones y respuestas ante una gran variedad



de situaciones, ya que no se consideran importantes y hay carencia de espacios para compartirlas.

Los maestros y las maestras de escuelas rurales casi no tienen posibilidades para compartir con otros u otras, los aciertos en sus interacciones con los niños y niñas. Se observó que en la escuela que había tres docentes (maestra asistente y otra itinerante), en los espacios de recreo conversan informalmente de algunos casos y situaciones que se presentan en el aula, pero no se analiza con detalle el hecho, se quedan en la anécdota o en el comentario. Cuando un maestro es unidocente, la posibilidad de comentar sobre su trabajo cotidiano se ve afectada por la soledad, la imposibilidad de estar cerca de otro y las distancias no favorecen procesos de comunicación permanente con otros profesionales.

Pareciera que no hay conciencia del significado de estas interacciones y como plantean Vásquez y Martínez (1996) "...el peso de la cultura de la escuela es tan fuerte que los maestros terminan por percibir en su práctica cotidiana solo lo que está conforme con las normas...", además de que el maestro o maestra no visualiza que la gestión de las interacciones con sus alumnos implica también una actividad de aprendizaje aparte que requiere de un esfuerzo emocional e intelectual. Quizás en estos casos, la invisibilidad de la labor docente va más allá de las interacciones que acontecen en el aula.

Reflexiones finales

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

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



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

Las interacciones del docente son también un componente esencial de la mediación pedagógica. El maestro o maestra cumple un papel fundamental en esa mediación; sin embargo en muchos casos los docentes han cedido ese papel a los libros de texto, a la fotocopiadora y a la pizarra. Algunos docentes rurales también han caído en esa trampa, pero posiblemente sean los menos, pues las condiciones de lejanía geográfica, la situación económica de la institución y de sus actores obligan a los docentes a realizar una mediación pedagógica basada más en la exposición oral del docente, en la conversación, en el acompañamiento y en la cercanía al estudiante. A los docentes participantes en el estudio, se les observó constantemente en movimiento, aunque no se realizó un registro detallado de esos movimientos, sí es una característica que se apreció en el campo. Aunque en dos de las aulas existía escritorio, este casi nunca fue utilizado por el docente. También se apreció la permanencia del docente en los momentos del recreo y del comedor.

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

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

El quehacer en el aula y en la escuela rural, así como la labor pedagógica que realizan los maestros y maestras rurales, son hechos fundamentales que requieren de una mayor comprensión y de un estudio permanente. Ese es el reto que tiene la Universidad Nacional como formadora de docentes, y los investigadores e investigadoras educativas, en especial los interesados en la educación rural.



Referencias

Boggino, N., Avendaño, F. (comp.). (2000) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.

Candela M., M. A. (1997). *La necesidad de entender, explicar y argumentar. Los alumnos de primaria en la actividad experimental*. México, D.F.: Editorial Instituto Politécnico. México.

Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl, M., Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Argentina: Editorial Paidós. Buenos Aires.

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

Coll, C., Onrubia, J. et al. (1994). *El constructivismo en el aula*. España: Editorial Graó.

Cubero, Carmen., Abarca, A., Nieto, M. (1996). *Percepción y manejo de la disciplina en el aula*. Informe de investigación. Manuscrito. San José: IMEEC.

Delval, J. (1999). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

García, N., Campos, N., Rojas, M., Brenes, M., Campos, E. (1994). *Conocimiento, participación y cambio: comportamientos en el aula*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

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

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

Jengich, A. (2001). *¿Qué siento y qué pienso sobre lo que vivo en el aula?. Algunas consideraciones psicológicas de ayuda para el docente de primaria*. Heredia: EUNA.



Márquez, M.J. (2002). *El poder en el aula de la Escuela Básica: ¿cómo reconstruir la interacción docente-alumno?*. (En red). Disponible en CEDIPEM (UPEL-Instituto Pedagógico Rural El Mácarao, Venezuela).

Medina, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Colombia: Editorial Cincel – Kapeluz.

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

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

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

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

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

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

Solano, J., van Kampen, P., Ovares, S. (2003). *El docente rural en Costa Rica: radiografía de una profesión*. Heredia: Editorial Universidad Nacional.

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

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

Vigotski, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Ediciones Aique. Buenos Aires.



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

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

Zúñiga, I. (2002). *Mejorando las relaciones interpersonales en el aula*. Heredia: Editorial Universidad Nacional.

