



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



El espacio pedagógico como factor condicionante en el proceso educativo

MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Camila Deambrosi Silva

Tutora: Gabriela Ferreira

Institutos Normales de Montevideo

Montevideo, diciembre de 2021

Índice

Resumen.....	3
Fundamentación.....	6
Marco Teórico.....	10
Introducción.....	10
Conceptualización de educación, enseñanza, aprendizaje y sus relaciones	10
¿Por qué no aprenden los niños?.....	17
Breve abordaje en relación al fracaso académico escolar.....	17
Aprendizaje y su relación con el desarrollo emocional.....	19
Conceptualización del clima de aula.....	22
A modo de síntesis.....	30
Análisis pedagógico de la práctica	31
¡No quiero!.....	32
Interferencia.....	36
¿Quién gana?.....	41
Reflexión final.....	45
Bibliografía.....	47

Resumen

Este trabajo se enmarca en el análisis pedagógico de la práctica docente en la formación de maestros en Educación Inicial y Primaria, centrándose en la importancia del clima de aula como un elemento determinante para el aprendizaje y la calidad educativa. Se plantea que las relaciones interpersonales y la dinámica en el aula impactan directamente en los procesos de aprendizaje y se enfatiza la necesidad de una reflexión crítica y constante sobre las prácticas docentes, relacionadas no solo con el contenido, sino con las emociones y vínculos que se construyen.

Este trabajo está enfocado en la reflexión sobre la problemática que surge de la cotidianidad basada en la observación de prácticas docentes en escuelas de Montevideo, revelando que la interacción emocional entre docentes y alumnos y entre pares, es fundamental para generar un clima propicio para el aprendizaje. A través del marco teórico, se conectan conceptos de educación y aprendizaje con las emociones, resaltando autores como Freire, Biggs y Casassus, quienes subrayan que un buen clima áulico fomenta la motivación y el deseo de aprender.

A partir de la observación de situaciones vividas constantemente por alumnos y docentes, que por ser tan cotidianas, usualmente no logramos percibir su magnitud; se identifican problemáticas relacionadas con el fracaso escolar, resaltando que no todos los alumnos acceden de igual manera al conocimiento. Se reconoce la singularidad de cada estudiante y se propone la adaptación de prácticas docentes para atender sus diferentes necesidades e intereses.

Experiencias prácticas revelan cómo la falta de un clima adecuado afecta a los alumnos, generando inseguridades y desmotivación. Se concluye que la función del docente es fundamental para establecer relaciones significativas que fortalezcan el clima del aula, lo cual es vital para promover un aprendizaje significativo. Se proponen estrategias, como intervenciones individuales, actividades grupales que favorezcan la

empatía y la creación de espacios donde todos los alumnos se sientan escuchados y valorados, para mejorar el ambiente educativo.

En definitiva, este trabajo aboga por la reflexión profunda sobre el rol docente y la construcción de un clima de aula que no solo facilite el aprendizaje, sino que también desarrolle individuos íntegros y capaces de interactuar de manera efectiva en su entorno social. Se enfatiza la necesidad de que los docentes se detengan, reflexionen, escuchen y adapten sus acciones educativas en función del contexto y las necesidades emocionales de los estudiantes.

Palabras clave: sujeto aprendiente - calidad de la enseñanza - clima áulico - docente - educación.

Summary

This paper is framed in the pedagogical analysis of teaching practice in the training of Early Childhood and Primary Education teachers, focusing on the importance of classroom climate as a determining element for learning and educational quality. It is proposed that interpersonal relationships and classroom dynamics directly impact learning processes and highlight the need for critical and constant reflection on teaching practices, related not only to content but also to the built emotions and bonds.

This work focuses on reflecting on the problems that arise from everyday life based on observing teaching practices in schools in Montevideo, revealing that the emotional interaction between teachers, students, and peers is essential to generating a climate conducive to learning. Through the theoretical framework, education and learning concepts are connected to emotions, highlighting authors such as Freire, Biggs and Casassus, who underline that a good classroom climate fosters motivation and the desire to learn.

From observing situations constantly experienced by students and teachers, which are so commonplace that we usually fail to perceive their magnitude, problems related to school failure are identified, highlighting that not all students access knowledge in the same way. The uniqueness of each student is recognised, and the adaptation of teaching practices to meet their different needs and interests is proposed.

Practical experiences reveal how the lack of an adequate climate affects students, generating insecurities and demotivation. It is concluded that the role of the teacher is fundamental to establishing meaningful relationships that strengthen the classroom climate, which is vital to promoting meaningful learning. Strategies are proposed, such as individual interventions, group activities that favour empathy and the creation of spaces where all students feel listened to and valued, in order to improve the educational environment.

In short, this work advocates a profound reflection on the role of teachers and the construction of a classroom climate that not only facilitates learning but also develops individuals with integrity and capable of interacting effectively in their social environment. It emphasises the need for teachers to stop, reflect, listen and adapt their educational actions according to students' context and emotional needs.

Keywords: learning subject - quality of teaching - classroom climate - teacher - education.

Fundamentación

Este ensayo se enmarca en la materia Análisis Pedagógico de la Práctica Docente cursada en el cuarto año de la carrera Maestro en Educación Inicial y Primaria del Plan 2008. Implica un cierre de carrera que abarca un análisis pedagógico institucional y áulico que necesita ser retomado para proporcionar identidad y desarrollo a la reflexión docente. Así mismo el análisis ideológico, político y social es imprescindible desde el enfoque de la educación como proceso histórico y social.

Se procura reconocer continuidades y rupturas en la práctica desde una perspectiva pedagógica que involucra necesariamente pensar y reflexionar de forma continua nuestras posturas, prácticas y relaciones para emparejarlas a fines, supuestos y realidades cambiantes. Trazando esta observación desde la perspectiva crítica en la formación del maestro, la cual debe apoyarse en una profunda reflexión pedagógica, en la que se involucran todos los ámbitos, fundamentalmente la situación formal, la educación institucionalizada, la escuela, el aula en relación con la familia y la comunidad.

Este trabajo requiere en primer lugar justificar la selección temática y en segundo lugar dar cuenta de la caja de herramientas conceptuales con la cual se enfocará la producción teórica. Para la elaboración de este ensayo se ha exigido seleccionar un problema visualizado en las prácticas docentes que se desarrollaron en escuelas de Montevideo.

A partir de las observaciones realizadas se visualizó que las relaciones, la dinámica, los vínculos, establecidos a nivel de los integrantes de los grupos escolares eran un factor que se relacionaba con el proceso de aprendizaje. Las interrelaciones que se entablaron, facilitaron en algunos casos, entorpecieron en otros los procesos individuales y grupales de aprendizaje. Particularmente, se observó que las reacciones afectivas entre pares y de los niños con sus docentes, generaban situaciones que conformaban el clima de enseñanza y de aprendizaje con repercusión en la calidad de la educación.

Así es que, el principal enfoque del trabajo está basado en analizar y reflexionar acerca del clima de aula en las escuelas del Siglo XXI y estudiar su incidencia en el proceso educativo de los alumnos.

A lo largo de la historia de la educación el clima del aula fue tomando relevancia y significado diferentes. No siempre los docentes y pedagogos percibieron esta temática como punto de reflexión pedagógica, sin embargo se pueden encontrar diferentes formas de pensarla.

Al estudiar los cambios globales a nivel social, tecnológico y político hacen visible la necesidad de un cambio en la tarea docente y en el rol del alumno. A modo de ejemplo concreto, el avance a nivel tecnológico, que generó abruptamente en las nuevas generaciones siendo nativos digitales, que demandan el uso de pantallas en los centros educativos y la inmediatez de las respuestas a sus demandas.

El filósofo francés contemporáneo Michel Serres (2012) modifica la conceptualización de la infancia. Entendiendo que en la actualidad los niños perciben la realidad de otra manera que hace 50 años; han avanzado las tecnologías y ahora los conocimientos se comparten de forma simultánea en diversas partes del mundo. Solo con un click acceden a una inmensidad de información. ¿Qué le queremos enseñar? Todos los conocimientos están en la red.

Es entonces que la reflexión pedagógica respecto a estos cambios sociales se extiende a un marco conceptual conduciendo el análisis y situando al niño en el aula, junto al docente que queda a cargo. Este docente, cuya formación académica y su actitud podrán adecuarse o no a estos cambios, habilitará o no a los mejores aprendizajes. Cada docente decide desde cómo dispondrá el mobiliario dentro del salón, los materiales, su escritorio, metodología, plan, hasta su actitud con los alumnos, fundamentado por un determinado marco pedagógico y que enmarca la construcción del ambiente del aula, generando directamente una huella en el proceso educativo.

Al observar una foto de la realidad cotidiana escolar, se puede observar que con frecuencia en las aulas, el mobiliario se encuentra dispuesto en filas de frente a un pizarrón y a un docente que solicita silencio. Habitualmente las actividades se realizan de forma individual, los niños permanecen sentados, y se les solicita que no se distraigan, que presten atención. También es probable encontrar otras aulas en las que el docente explica consignas o conceptos sin tener en cuenta ni la disposición de escucha, ni el grado de asertividad de las respuestas de los alumnos. Al considerar y analizar esta doctrina cuestiono si es posible que se alcance o logre el proceso educativo en dichas condiciones.

Por otro lado observo que hoy, todos los niños tienen derecho y se utilizan los recursos necesarios para que todos accedan y asistan a las instituciones educativas. Pero,

¿esto les garantiza el acceso a la educación? es decir, ¿les garantiza la apropiación del conocimiento a todos los sujetos?

Se puede advertir, un único proyecto o planificación para todos los sujetos aprendientes, en donde se debe aprender lo mismo, el mismo día, al mismo tiempo. ¿Son éstas las condiciones óptimas para que se dé el proceso de aprendizaje? Cada sujeto es único y singular. Las variables por las cuales atraviesa un grupo escolar pueden coincidir como la edad cronológica sin embargo en su mayoría difieren, como intereses personales, gustos, capacidades, habilidades, modo de crianza, historia de vida.

El ambiente de aula distendido, donde los permisos y los acuerdos de grupo aportan, donde se trabaja el error formando parte del aprendizaje y no como objeto de broma, donde los sujetos se sienten parte y en el cual el docente sea fortalecedor y consciente de generarlo, entonces será factible de posibilitar mejores aprendizajes. Al mirar desde el ámbito social y comunitario, se presenta la necesidad de resguardar y proteger la infancia, la franja más vulnerable de nuestra sociedad. Por lo tanto es de orden proclamar que precisan del adulto responsable para poder convertirse en seres autónomos, pensantes y ser incluidos en la sociedad. Entonces es imprescindible reflexionar en el rol docente como un desafío en la actualidad, ya que forma parte de la responsabilidad compartida con el objetivo de asegurar el futuro del niño.

A continuación se exponen los conceptos claves de este trabajo.

Siguiendo al educador John Burville Biggs (2005), el chileno Juan Casassus (2008) y el educador Fernando Onetto (2004) entiende que el clima de aula se define como la forma en que los alumnos y docentes sienten lo vivido en el aula, resultando ser producto de las interacciones sociales entre estos actores y repercutiendo directamente en el proceso educativo.

Con referentes como Freire (1996), Puigros y Marengo (2013), el Programa escolar (2008) y Phillippe Mieurie (2007) la educación puede entenderse como una práctica político social que tiene como finalidad la formación de identidad de todos los sujetos en sus distintas dimensiones, en particular la educación formal pone en circulación conocimientos socialmente valorados. Tiene la característica de mantenerse en constante producción asociada al hecho social y situada históricamente.

Podemos definir el concepto de aprendizaje según Phillippe Mieurie (2007), Cassasus (2008), Programa Escolar (2008) y David Ausubel (1983) como el proceso por el cual el ser humano se apropia del conocimiento, habilidades, valores o costumbres,

interpretando la realidad y proporcionándole un sentido al asociarlo a su estructura cognitiva previa. Siendo el interés y el deseo posibilitadores necesarios de este proceso.

Tomando a Freire (1996), Meirieu (2007), y al Programa Escolar (2008) como referentes se define la enseñanza como el proceso consciente e intencional de posibilitar el proceso de aprendizaje del alumno, gestionando las experiencias y momentos que sean necesarios. Y también con Freire y Giroux, el Programa Escolar define al docente como al sujeto portador de conocimiento crítico que auspicia como facilitador del vínculo entre el conocimiento y los alumnos, proponiendo experiencias que problematicen su relación. A su vez, con autores referentes como Freire (1996), Casassus (2008) y Ausubel (1983) se define al sujeto aprendiente como el que se apropia del conocimiento por medio de un proceso cognitivo interno que surge de los vínculos y las experiencias vividas.

Marco Teórico

Introducción

Desde los conceptos seleccionados como articuladores de este trabajo que se expusieron anteriormente corresponde en el marco teórico analizar los mismos con mayor profundidad y su interrelación. La primera parte de este apartado se compondrá de cuatro líneas de análisis, la primera ahondará en la relación en educación-aprendizaje-enseñanza. La segunda expone una visión de las causas relacionadas con el fracaso escolar. En la tercera línea se establecerán puentes entre la educación y el desarrollo emocional. Como una cuarta línea se profundizará en el concepto de clima de aula y sus componentes.

Estas líneas serán analizadas desde un enfoque pedagógico y complementariamente se considerará aportes de la sociología de la educación y la psicología del aprendizaje.

Conceptualización de educación, enseñanza, aprendizaje y sus relaciones

La educación con carácter social consta de interrelaciones entre los sujetos y de un carácter determinado. Se tiene en cuenta dos dimensiones: la institución formal y la no formal. En todos los casos la educación como hecho social se vincula con la conformación del desarrollo de la personalidad de los sujetos. En esta medida, la ley 18.437 en su Artículo 1 que se mantiene vigente, la define como un derecho humano fundamental (ROU, 2009). El mismo Programa Escolar vigente señala que la educación es “una actividad humana” agregando “que es un proceso social históricamente construido ideológicamente condicionado” (2008, 17). Por tanto, la educación como acción social conforma siempre en sí procesos de comunicación e interacción en tanto es una actividad social. Esta comunicación puede traducirse en dos procesos: el de enseñanza y el de aprendizaje.

El Programa de Educación Inicial y Primaria afirma que:

“la Educación implica apropiación y producción de conocimiento por tanto Educación, Arte, Ciencia y Tecnología son componentes centrales de la cultura contemporánea. Las relaciones entre ellos nos permiten pensar qué es enseñar y qué implica aprender. Las situaciones de enseñar son situaciones intencionales (...)” (2008, 25).

Para el educador la enseñanza siempre es consciente, surge del interés de que el otro aprenda algo específico. En el sistema educativo actual, esta intencionalidad se materializa en los contenidos del programa escolar, que advierten a cada docente qué debe enseñar. Estos contenidos están basados en la cultura que posee cada sociedad, con sus particularidades. Pero dentro de cada sociedad y cada cultura específica se pueden observar las particularidades de cada núcleo, cada familia y cada sujeto. Es así que la autonomía profesional que concede el programa escolar a los docentes de administrar su enseñanza, debe estar enfocada a identificar cuáles son estas particularidades y cómo implementar el proceso de enseñanza para cada sujeto que aprende.

En sintonía y refiriendo a la idea anterior, el pedagogo brasileño Paulo Freire (1996) alega que la enseñanza no supone la mera transmisión de conocimientos sino la creación de las posibilidades para la propia construcción y producción de los mismos. Este pensamiento es uno de los principales en la pedagogía crítica. Se trata de que el niño realice su propia construcción del conocimiento donde el docente auspicia de guía creando los momentos y espacios para que cada niño consiga alcanzar su mayor potencial. Niega, a su vez, la mera transmisión de contenidos descontextualizados que carecen de sentido para el aprendizaje del niño.

Se entiende entonces que es el docente el que debe identificar las particularidades de cada alumno y propiciar las experiencias para que cada uno construya su propio conocimiento. En el transcurso del libro “Pedagogía de la autonomía” el autor expone ciertas exigencias básicas para la pedagogía progresista, de las cuales se destaca en primera instancia el respeto por los saberes previos de los educandos, “discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Freire, 1996, 31). Respetar los conocimientos previos debe estar incluido dentro de respetar su autonomía y dignidad. La autonomía es la que nos permite tener curiosidad y al momento de aprender, esta última es clave. La curiosidad es el interés mismo, es la que nos permite aprender algo por el simple deseo

de conocerlo. Permitir espacios en donde los alumnos puedan desarrollar la creatividad, el respeto al otro por sus ideas, en donde los vínculos y afectos puedan desplegarse sin temor.

El programa Escolar actual armoniza con esta conceptualización pues

“La Educación Primaria reconoce al niño como sujeto de derecho, poseedor de una identidad cultural que le es propia y que responde a su condición humana, a su historia personal, al contexto concreto en el que vive y a la sociedad de la que forma parte” (ANEP- CEIP, 2008, 25).

Se visualiza el proceso de enseñanza desde un punto de vista crítico para el educador pero también enseñar a ser críticos a los alumnos en cuanto a la vida. Freire llama curiosidad epistemológica a la que proviene de la curiosidad crítica y que permite una aproximación a los objetos con mayor exactitud. Es esta misma la que se debe desarrollar en los educandos, curiosidad que permita la defensa de discursos irracionales y de falsa información, es la curiosidad que promueve la creatividad, curiosidad que admite cuestionar y reflexionar (Freire, 1996).

Al respecto, el pedagogo Philippe Meirieu (2007) afirma que en la actualidad, donde identifica una notoria falta de deseo por el aprendizaje y el conocimiento, la necesidad de la educación es que los alumnos sientan ese deseo por aprender, sientan interés por apropiarse del conocimiento; esto se hace posible sólo si el conocimiento escolar goza de sentido para ellos. Por su parte Aníbal León menciona que “el conocimiento sólo es posible a través de la relación afectiva con el fenómeno objeto de conocimiento” en su artículo de la Revista Educere “Qué es la educación” (2007). Se asume el deseo de aprendizaje como apropiación del conocimiento del alumno como hecho fundamental para concretar el proceso educativo. Igualmente el Programa Escolar refuerza y acompaña esta idea.

“La formación del niño, del hombre, implica la posibilidad de saber más y el valor de la educación está en despertar la curiosidad por saber más, en generar el deseo, el placer y la alegría de saber. La curiosidad y el deseo se constituyen como actitud ética y estética en relación al conocimiento. Se respeta la situación de saber y se generan instancias de búsqueda, de investigación, de intercambio que caracterizan la convivencia participativa y respetuosa de sí mismo y de los otros” (ANEP-CEIP, 2008, 25).

Se entiende entonces que es necesario para el sujeto aprendiente tener cierto interés y sentir deseo y curiosidad por apropiarse del conocimiento y realizar su propia construcción del saber. En palabras de Freire “Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar.” (Freire, 1996, 34)

Esta enseñanza exige también un diálogo con el estudiante y no solo la exposición que le permite al docente explicar, enseñar. Este diálogo implica mantener un vínculo que puede ser determinante a la hora del desarrollo del aprendizaje. La capacidad de diálogo permite que la comunicación sea intercomunicación y así el entendimiento es bilateral. Para posibilitar este diálogo es imprescindible asumir al educando como individuo, reconocerlo como persona, como ser social e histórico. Sólo si respetamos su identidad en construcción y tomamos en cuenta las condiciones en la que los alumnos viven y existen, podemos establecer un diálogo sano y respetuoso que genere el vínculo pertinente para el desarrollo integral del individuo (Freire, 1996).

Otra de las exigencias básicas mencionadas por el pedagogo brasileño es que se enseña para vivir en un futuro incierto y es parte del deber profesional tener conocimiento de ello. Si por el contrario, se percibe el futuro como dado e inmodificable, no se permite la intención de hacer nada con él y no tendría sentido el conocimiento. Por esto se debe tener en cuenta la especificidad histórica en la que esté situado el sujeto educativo para ser coherentes con el conocimiento que se enseña y la idea que se construye el educando de la realidad en la que vive (Freire, 1996).

Así mismo desde la perspectiva crítica, el espacio pedagógico permite y necesita una constante modificación, escritura, lectura y reescritura de ese espacio educativo. Tanto alumnos como docentes se encuentran leyendo constantemente e interpretando acciones que ejerce la otra persona. Cada vez que el educador se expresa, otro sujeto lo interpreta. Entonces se considera necesario que aparezca el compromiso docente para transmitir correctamente su intención y ser consciente de las acciones, los dichos frente a los sujetos. La interpretación de lo actuado o dicho en el aula es responsabilidad del docente. Es decir que el docente debe ser necesariamente coherente consigo mismo, en su discurso y en su accionar.

Por lo tanto, es necesario que el docente tenga disponibilidad hacia el otro, que demuestre su apertura hacia el educando, hacia curiosidades y nuevos conocimientos. Así demuestra que está disponible para lo que se presente con dichos alumnos e invita a los educandos a comprometerse con la misma disponibilidad.

La disponibilidad que proporcione el docente en el aula crea un espacio educativo específico, que para propiciar la construcción del conocimiento necesita ser respetuoso, de escucha al otro, necesita generar la confianza en el otro y en sí mismo, promoviendo la autonomía que le brinde al sujeto expresar su propia curiosidad, interés y deseo de aprender.

Afirma Freire: “Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. Justa alegría de vivir (...) la actividad docente es una experiencia alegre por naturaleza” (1996, 132). Esta disponibilidad a la alegría y al bien querer hacia la educación y los alumnos no significa que debe tener menor rigor científico, ni menor dominio técnico. Por el contrario, una condición se apoya en la otra, complementando la tarea docente.

En sintonía con lo anterior, la maestra especializada uruguaya Florencia Barrios (2019) en *Aprendo Contigo* analiza que “se puede trabajar con seriedad y alegría, se puede trabajar con placer (...)”. La seriedad no es condición de disgusto o la alegría condición del placer, sino que se puede lograr un equilibrio adecuado que posibilite el bienestar de alumnos y docentes dentro del aula.

Así es que la enseñanza exige una reflexión crítica de la práctica y teoría como un conjunto en sí mismo y no admite una sin la otra. En tanto la enseñanza implica una práctica responsable y reflexiva por parte del docente la contracara de este proceso es que los estudiantes desarrollen procesos de aprendizajes activos, reflexivos y críticos. El aprendizaje es un concepto implícitamente vinculado con la didáctica pero así mismo con la pedagogía, en tanto supone la finalidad de formar un sujeto capaz de tomar decisiones de manera consciente y de intervenir activamente en la sociedad. La pedagogía sin aprendizajes es un imposible precisamente porque la lucha del pedagogo se dirige a la transformación del sujeto.

Frente a la reflexión crítica de las conceptualizaciones acerca de la educación y los aprendizajes, el sociólogo chileno Juan Casassus (2004) visualiza y clasifica el concepto de aprendizaje encuadrando en diferentes paradigmas de la historia de la pedagogía. Convenientemente algunas se podrían asociar o interrelacionar a conceptualizaciones ya desarrolladas:

En principio el aprendizaje puede conceptualizarse como proceso de adquisición y acumulación de información de una persona. Por otra parte, la segunda forma es visualizar el aprendizaje “como memorización”. Luego se percibe el aprendizaje “como una acción” siendo así el proceso de incorporación de los hechos, destrezas,

competencias y métodos que la persona puede utilizar en caso de que sea necesario (Casassus, 2004).

El aprendizaje “como generación de sentido” se trata del proceso en el que una persona incorpora información al tiempo que la relaciona con otros conceptos ya integrados (Casassus, 2004).

En la quinta forma de aprendizaje se lo visualiza “como la reinterpretación de la realidad”. En este proceso una persona reorganiza y reinterpreta la experiencia del mundo junto con la incorporación de nueva información. Esto implica el compromiso del aprendiz con la construcción de sentido de su desarrollo personal y ámbitos sociales, ya que hace una reinterpretación consciente de su conexión con el mundo (Casassus, 2004).

Las cinco formas se diferencian entre sí, pero el mismo autor las clasifica en dos grupos: extrínsecas e intrínsecas al ser humano. Las primeras tres se incorporan en el primer grupo y las últimas dos en el segundo. En las formas extrínsecas al ser humano el aprendizaje es entendido como un proceso en el que los elementos externos al alumno priman sobre los elementos internos al mismo. El centro se ubica en “qué se aprende” y no en el alumno (Casassus, 2004).

En el grupo de las intrínsecas al ser humano, la cuarta y la quinta forma, el proceso se invierte, priman los elementos internos del alumno y la intención de cada forma es más compleja que cualquiera de las anteriores. Además de incluir el incremento de la información aseguran que este incremento produzca una transformación en el aprendiz y no solo el cambio de conducta observable. El foco aquí, está situado en los procesos que son internos al alumno (Casassus, 2004).

Esta visión está sustentada por el cognitivismo, el constructivismo y el humanismo, corrientes teóricas de la disciplina psicológica. Tienen en común la idea de que el aprendizaje ocurre mediante asociaciones mentales en el cerebro del individuo. Este trabajo, particularmente se cimienta desde este pensamiento teórico.

Dentro de la misma línea, en donde el aprendizaje lo construye el sujeto en un proceso que realiza internamente con conocimientos que ya posee, con el aporte de lo nuevo y relacionándose con el otro, el psicólogo David Ausubel aporta su teoría del aprendizaje significativo (1983), donde plantea que, el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Es decir, el aprendizaje depende de la organización de ideas y conceptos que posee.

La nueva estructura cognitiva surge de la interacción de la estructura previa y el nuevo conocimiento. Esta interacción es más compleja que la mera asimilación, en el proceso se integran las estructuras y se le proporciona significado y sentido a la nueva información (Ausubel, 1983).

Por lo tanto se entiende que no todos los alumnos de un mismo grupo se apropian del conocimiento con una misma estrategia, ni al mismo tiempo. Cada uno necesitará de sus propias experiencias para alcanzar los conocimientos que se proponen por el sistema educativo formal y sus contenidos obligatorios. Todos los sujetos insertos en el sistema educativo pueden asistir al centro educativo, sin embargo el propio sistema no ha logrado resolver situaciones individuales de los mismos en la que se percibe una tensión de la cual no se ha encontrado solución cuando los aprendizajes fracasan.

Asociado a dicho concepto, el pedagogo Meirieu afirma que en la actualidad la política educativa se ha encargado de

“democratizar el acceso a la escuela, no han sabido simultáneamente democratizar el éxito escolar. Simplemente han abierto las puertas pero, una vez que los niños que estaban excluidos de la escuela han entrado en ella, no se ha comprendido que quizás hacía falta modificarla para darles los medios para prosperar” (Meirieu, 2007, 42).

La interrelación entre enseñanza y aprendizaje está presente en los actuales conceptos de política educativa democrática. La democracia en el ámbito educativo ya no se entiende, en el S. XXI, solo como el derecho a asistir a una institución educativa formal, sino como el derecho de incorporar los conocimientos que en esa institución circulan. Es decir, que todos los que participan del sistema educativo formal, efectúen el proceso de aprendizaje. Pero en la práctica educativa esto no está sucediendo ya que los aprendizajes significativos necesitan la incidencia de otros factores que no siempre están dados como el ambiente adecuado del espacio pedagógico.

En este sentido, según el autor Emilio Tenti Fanfani “Una política educativa democrática tiene por objeto garantizar las mejores condiciones de aprendizajes para todos (...)” (Tenti Fanfani, 2008, 13). La política educativa Nacional, reconoce la participación activa del educando en el proceso de aprendizaje, incorporando estas conceptualizaciones pedagógicas, incluso en la ley de educación N° 18.437, vigente en Uruguay donde se afirma que:

“La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en

forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.” (ROU, 2009, Art.9).

Todos estos autores coinciden en que acceder al sistema educativo y acceder también a los saberes por medio de procesos internos individuales es derecho de las infancias. Pero debemos reconocer que en la realidad no se visualiza tal situación, no todos se apropian de los saberes de la misma manera ni al mismo tiempo y por lo tanto el sistema educativo formal deja al descubierto que no cumple con el objetivo. No todos logran la apropiación del conocimiento de los saberes pertinentes.

Por su parte Tenti Fanfani asegura que las condiciones educativas actuales no garantizan la calidad educativa para la infancia, al menos no en igual medida para todos; afirma que el aprendizaje:

“Es el proceso interminable mediante el cual los agentes incorporan la cultura. Este proceso es complejo, pues los individuos no son simples receptores pasivos de la cultura socialmente producida. (...) En síntesis, el aprendizaje, como proceso de incorporación y desarrollo del conocimiento en las personas, requiere condiciones sociales y pedagógicas de producción que no están garantizadas en igual medida y calidad para todos los miembros de las nuevas generaciones” (Tenti Fanfani, 2008, 11-13).

Se puede concluir entonces, que el aprendizaje es construido por el sujeto, durante un período personal y propio, transversalizado por sus saberes previos, experiencias vivenciadas en un ambiente afectivo y en una cultura individual que sucede en un momento histórico determinado; que se interrelacionan con las nuevas experiencias guiadas por el docente que propicia un ambiente agradable y emocionalmente adecuado.

¿Por qué no aprenden los niños?

Breve abordaje en relación al fracaso académico escolar.

La política educativa nacional vigente tiene como meta específica que todos aprendan considerando además los principios de instrucción y de participación. Por tal razón no solo en Uruguay sino en el contexto internacional es el aprendizaje el que ha

transformado el núcleo de la reflexión educativa siendo el fracaso escolar una temática importante.

Se explica la idea de Casassus (2004), en el apartado anterior, siendo valiosa para la pedagogía actual. Su aporte trata de poder comprender el proceso de aprendizaje y cómo influyen los ambientes para que se genere. Así mismo algunos factores que cree que influyen en los problemas de aprendizaje.

Este trabajo se sustenta entonces, en la idea de que un sujeto construye su propio aprendizaje durante un período personal y propio, asentándose en sus saberes previos, vivencias, ambiente y cultura histórica individual, haciendo interrelación con lo nuevo, y en donde el ambiente deba ser el propicio y adecuado para que este pueda generarse.

En sintonía con lo anterior y según la psicopedagoga Alicia Fernández

“El problema de aprendizaje responde fundamentalmente a dos grandes órdenes de estructuras causales, que deben ser diferenciadas. 1- Factores prioritariamente situados en el sujeto aprendiente (Organismo -Cuerpo- Inteligencia- Deseo) y su grupo familiar de pertenencia. Esto es específicamente un “problema de aprendizaje”. 2- Factores prioritariamente situados en la institución socio-educativa y su entorno social. Esto es “fracaso escolar”.” (Fernández, 2000, 197).

A menudo se visualiza al niño que no aprende, pero no se logra modificar la situación dado a que “no se identifica la causa de forma correcta”. El docente no realiza cambios en su accionar, no genera el espacio seguro y por lo tanto no se detectan cambios en el niño ni en su aprendizaje (Fernández, 2000).

Para Fernández (1993) el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación. Así es que se detecta que el aprendizaje depende de varios factores y no es responsabilidad directa del niño. Uno de los factores más influyentes es el vínculo. “No aprendemos de cualquiera, aprendemos de aquel a quien le otorgamos confianza y derecho a enseñar.”

Se entiende entonces, que Fernández coincide con la pedagoga Reina Reyes (1966) quien afirma que el niño le da credibilidad a su adulto referente gracias a que el aprendizaje está estrechamente sujeto a la afectividad. La influencia del adulto es muy fuerte en el pensamiento del niño, tanto que constituye lo que Reyes llama “sugestión”.

Afirma Reina (1996) que “la autoridad del maestro sobre el niño es primordialmente de índole afectiva (...)” asumiendo la importancia del vínculo docente alumno para posibilitar la educación.

Otro factor importante en la enseñanza para Alicia Fernández (2000), es posibilitar espacios de significación. Promover preguntas y posibilitar identificaciones y desidentificaciones, invertir al otro del carácter de sujeto pensante. Desde el factor enseñanza también coincide con Reina Reyes (1996) y Paulo Freire dándole al niño la condición de sujeto y fomentando en pensamiento individual, responsabilizando al educador de crear los espacios necesarios.

También se identifica a la institución educativa como un factor relevante para el aprendizaje. Esta institución debe ser más que un lugar, un espacio de confianza donde haya lugar para humor, para lo lúdico, lo recreativo, la reflexión, la inclusión, donde todos los afectos sean permitidos y expresados donde todos los niños tengan la posibilidad de aprender con placer. Alude Fernández al clima institucional en el que se sitúa el acto de enseñanza.

Al igual que se afirma en el apartado anterior con el sustento de los pedagogos citados; Alicia Fernández, Reina Reyes y Juan Casassus realizan un aporte fundamental al tema presentado en este trabajo ya que logran materializar la idea en donde se sostiene que el clima institucional y áulico y el vínculo afectivo son posibilitadores necesarios para la construcción y apropiación del conocimiento por el sujeto aprendiente logrando aprendizajes significativos.

Aprendizaje y su relación con el desarrollo emocional

El concepto de aprendizaje es un tema clave para el debate pedagógico contemporáneo, estando vinculado a una nueva forma de ver la democracia y la educación se cree necesario centrarnos en este.

Lograr identificar la causa del fracaso escolar es primordial para el campo pedagógico. Reconocer si es de índole ambiental o es propia del sujeto como lo clasifica Alicia Fernández, es fundamental. Profundizar esta idea con la mirada en el proceso educativo y su relación con el desarrollo emocional es esencial.

Cada emoción en los sujetos aprendientes provoca distintos procesos educativos y por lo tanto diferentes aprendizajes. Los que toman sentido para la persona perduran en el tiempo. Brindando algunos ejemplos, cuando la emoción del aprendiente es brindada por el gusto a la materia, el interés personal es el que le brinda sentido a la nueva información que incorpora aprendiendo. De lo contrario, cuando el alumno no tiene un interés real por la materia, la información adquirida se olvida con mayor rapidez. Este es el caso en donde el estudiante aprende solo para aprobar un curso. En estos ejemplos, ambos alumnos aprendieron, ambos están en condiciones de aprobar, pero obtienen la información mediante diferentes formas de aprendizaje.

Se puede ahora relacionar estos ejemplos con la clasificación y conceptualización del aprendizaje que aporta Juan Casassus anteriormente. En el primer ejemplo, el aprendizaje que perdura se puede relacionar con la forma de constructivismo humanista porque la información se incorpora a las ideas previas transformándose en conocimiento para el alumno modificando su manera de ver y relacionarse con el mundo. Invitando a las emociones a ser parte del aprendizaje. Aquellas que se desarrollan a través de los vínculos generados entre pares y entre adultos y niños.

El segundo ejemplo, se basa en una metodología conductista, ya que es motivado por un condicionamiento, la información no afecta su estructura cognitiva. Una vez realizada la prueba y el miedo que genera no esté, el aprendizaje también se olvidará.

Para Casassus (2004) el tipo de aprendizaje de un estudiante depende directamente de su interés por la materia, este interés es dictado de forma emocional en el interior del individuo, básicamente si le gusta o no le gusta. “El aprendizaje depende del tipo de relación emocional que el alumno tenga con la materia”. Idea que se asocia a la de Freire (1996) sobre la curiosidad epistemológica explicada anteriormente. El aprendiente debe tener el deseo de apropiación del conocimiento para que el aprendizaje sea adquirido de manera permanente.

Por su parte el pedagogo Philippe Meirieu asevera que es “Es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender. Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo” (Meirieu, 2007, 44). Es decir que el docente puede incidir en el deseo de los alumnos por el conocimiento facilitando o no su aprendizaje. Coincide Meirieu con el pensamiento de Reina Reyes (1996) quien afirma que “el valor de lo que se enseña está subordinado a la forma como se enseña”.

El método empleado por el docente es el que condiciona el aprendizaje del alumno y no el contenido en sí mismo.

El Dr. Ariel Gold y la Mtra. Alicia Gómez (2015) afirman que la autoestima es un pilar del desarrollo emocional. El alumno para lograr un aprendizaje óptimo en todos los ámbitos, no solo en lo académico, debe estar emocionalmente sano. De lo contrario su aprendizaje se verá afectado. El desarrollo emocional del ser humano se construye desde niños en base a diferentes variables. Una que estos autores consideran importante es la interacción con los seres significativos. Si el docente es una figura significativa para el alumno, lo hace influyendo directamente en su autoestima.

Entienden que: “una persona tiene la autoestima adecuada cuando se percibe valiosa por el mero hecho de ser humana, al tiempo que reconoce sus debilidades y fortalezas en diferentes áreas de competencia (...)” (Gold, 2015, 17). Al igual que otros autores afirman que tener una autoestima afectada es un factor de vulnerabilidad ante algunas circunstancias de la vida.

Desde la perspectiva de Gold y Gómez el juicio que asigne el docente a las causas de los logros de sus alumnos pueden influir de forma significativa en posteriores resultados de los estudiantes. Aseguran que los docentes contribuyen para que la actitud de un estudiante se modifique pudiendo ser de forma positiva o negativa (Gold, 2015).

Se encuentra en esta idea una aproximación al pensamiento de Reina Reyes (1966) en que el docente debe cooperar para que el educando alcance su mayor potencial y no solo para que aprenda conceptos preestablecidos. En ambas ideas se afirma que el docente es quien guía el aprendizaje del alumno y la educación depende en gran medida de cómo se posiciona ante el hecho educativo el primero.

Freire (1996) y Reyes (1966) coinciden al decir que la afectividad atraviesa a la educación, ya que solo algunos docentes alcanzan a ser personas referentes para los alumnos y solo así se logra modificar el sistema de creencias o saberes previos. Depende de cómo se instale el vínculo educativo y qué tipo de influencia se posibilite, el tipo de modificación que reciba el sistema de creencias previas del niño. La esencia de la actividad del pensamiento son las relaciones humanas. En un primer momento, los vínculos afectivos familiares cercanos y posteriormente viviendo en sociedad, en los centros educativos. Los seres humanos somos seres que dependemos del otro, necesitamos del otro, somos seres sociales desde los cimientos del propio ser. Las relaciones humanas se construyen y responden a funciones mentales. Estas se desarrollan a través del pensamiento que tiene sustento en el lenguaje. El lenguaje

humano, el lenguaje corporal, gestual y lenguaje hablado. Aquel que en sociedad está encuadrado y reglado por una comunidad. Aquel cuyas influencias de carácter afectivo ejercen un rol tan esencial, primordial e insustituible que lo definirán como ser único. En donde aquellas relaciones de afecto y apego en los primeros años, servirán para determinar al sujeto a futuro, su comportamiento en sociedad. El sujeto desembarca con estos saberes previos en los centros educativos, no es un sujeto vacío. En consecuencia, los aprendizajes, las conductas están condicionados a factores ya integrados, los saberes y hábitos previos. En el ámbito educativo es el docente que prepara sus prácticas respondiendo a estas situaciones referenciales, que son tantas cuantos alumnos haya. Donde su historia personal, sus saberes y aprendizajes previos son la esencia del sujeto. Por lo tanto en un ámbito educativo donde el afecto y la individualidad del sujeto se prioricen, entendiéndolo como único, donde se propicia un ambiente reflexivo, de vínculos sanos y de respeto, ambiente donde se priorice la felicidad del sujeto, entonces el ambiente será favorable, propicio e ideal para el desarrollo del aprendizaje significativo de los mismos.

Por último pero en esta línea de pensamiento, recordemos que el psicólogo David Ausubel (1983) afirmaba que el sujeto se apropia del aprendizaje nuevo, cuando necesariamente lo relaciona con los conocimientos previos. Para el sujeto que aprende resulta ser un proceso generado prácticamente de forma involuntaria, de lo contrario el aprendizaje carecería de sentido.

Conceptualización del clima de aula

Dentro del campo educativo se valoran los aportes desde las diferentes disciplinas que complementan los conocimientos y posibilitan profundizar el estudio dentro del campo pedagógico. Por su parte la neurociencia cognitiva es de gran importancia para el colectivo educativo y se destacan dos ideas con mayor relevancia en los últimos tiempos.

El primer aporte refiere a que el aprendizaje ocurre de forma interna en el cerebro del ser humano, es un proceso activo, incluso con frecuencia es inconsciente. La segunda idea trata del importante rol que cumplen las emociones en la cognición y el

aprendizaje. Asumiendo que los ambientes sanos favorecen el equilibrio emocional y en consecuencia el aprendizaje. De lo contrario, un ambiente tenso atenta contra las capacidades de aprendizaje en los niños (Casassus, 2008).

Este apartado se centra en la segunda idea, donde se relaciona directamente el aprendizaje con las emociones que surgen de la interacción con el ambiente. Se conceptualiza a continuación la noción de Clima de Aula. El educador y escritor John Burville Biggs define el clima de aula como “la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros” (Biggs, 2005, 87).

El concepto de clima de aula se refiere a lo emocional, no a las caracterizaciones del clima de los indicadores materiales como textos, inmobiliario, infraestructura o cantidad de docentes por alumno. Se trata del clima inmaterial, clima emocional de aula.

Por otra parte, el educador y filósofo Fernando Onetto aporta su análisis donde visualiza esta temática en la actualidad. Afirma que ya en los años 70 se hablaba de los vínculos en la escuela y su calidad, rol docente y otros similares que se aproximan al concepto de clima de aula e institucional tratado en este trabajo. La reacción a la idea de la escuela como idónea para producir un cambio en las relaciones de poder en la sociedad, fue la destrucción de la escuela como aparato ideológico del Estado (Onetto, 2004, 9).

Observa que las teorías empezaron a centrarse en el aporte específico de la escuela como enseñanza y aprendizaje. Al centrarse tanto en esta función específica “pudo llevarnos a hacer un recorte excesivo en el sujeto educativo, olvidar algo tan obvio como arduo: que el docente y el alumno son, además, seres humanos” (Onetto, 2004, 10). Estas palabras de Onetto explican cómo se ha descuidado este factor esencial en la escuela generando lugar para los climas de aula inadecuados para el aprendizaje. El factor esencial del que habla Onetto es el humano, quien no logra separar la persona de sus expectativas. Entonces las demandas que se hacen inevitables son la del aprendizaje por un lado; y el recibir respuesta a las expectativas humanas por otro.

Pero esto último no significa que haya que sumergirse en el otro extremo: “el vaciamiento de la identidad escolar y su cometido específico” sino que se puede obtener un equilibrio en donde se alcance “la virtud” (Onetto, 2004, 10). Es decir, que para el ideal educativo se debe permanecer en equilibrio en el ideal de la función educativa. Visualizar un objetivo teniendo en cuenta la función de la escuela pero sin perder de

vista los componentes de la enseñanza con el factor humano como su principal. Esto significa dar a los vínculos humanos más allá de un simple reconocimiento, fomentar cada vínculo y espacio donde se refuerce el factor humano. La calidad de los vínculos, la comunicación etc, conforman el clima educativo y cómo se componga depende de quienes lo sostienen.

En sintonía con la idea de Onetto donde plantea que la demanda en el aula es que se cumpla con las expectativas humanas, Philippe Meirieu afirma que en la actualidad la necesidad de la educación es lograr que los alumnos sientan el deseo por aprender, sientan interés por apropiarse del conocimiento y esto es responsabilidad del docente. (Meirieu, 2007, 42). Es decir, que el deseo por el nuevo aprendizaje puede encasillarse dentro de las expectativas humanas que siente cada persona.

Este autor afirma que esta época se caracteriza por la sobreinformación lo que desestimula a la infancia el deseo de aprender; asume su importancia dentro del proceso de enseñanza, por lo que se cree necesario que el docente genere este deseo en los alumnos. “El enseñante no puede desear en lugar del alumno, pero puede crear situaciones favorables para que emerja el deseo” (Meirieu, 2007, 44). Y se refiere a provocar situaciones educativas diversas, de estimulación, que provoquen actividad, es decir, que sitúen al alumno en una actitud activa, y no solo de recibimiento. Esta necesidad ocupa al campo pedagógico ya que se hace inevitable el sustento teórico que brinde explicaciones y soluciones.

También realza la diferencia entre el deseo de saber y el deseo por aprender, nuestra sociedad actual se caracteriza por la inmediatez de respuestas, el acceso a la información y las situaciones que se suceden en cualquier otra parte de forma simultánea. Esto provoca que se quiera saber una idea, u obtener una respuesta pero sin pasar por el proceso de búsqueda o de obtención. Esta inmediatez u omisión del proceso educativo es la que no permite que se produzca un razonamiento complejo, ni da lugar a la reflexión. (Meirieu, 2007, 46).

Esta idea del deseo como promotor del proceso educativo se relaciona con el aporte de Casassus donde el aprendizaje depende directamente del interés que tenga el alumno, mencionada en el apartado anterior, siendo valioso para la pedagogía actual. También en este campo, recordemos cómo Freire (1996) y Reyes (1966) coinciden al decir que la afectividad atraviesa a la educación.

En otro orden, el término “clima” para referirse al ambiente que se produce en el aula es una analogía con el clima meteorológico. Las variables climáticas influyen en el

comportamiento y en algunas características fisiológicas de las especies vegetales y animales. Así mismo el clima de trabajo en la escuela es una condición que explica el comportamiento y la identidad que adoptan las personas en un grupo (Onetto, 2004).

Por su parte, el clima de aula se puede medir por el nivel de satisfacción que tengan los sujetos al trabajar juntos. No solo los alumnos, se incluyen los docentes del aula, el equipo docente y directivos de la escuela. Esto sucede debido a que el clima institucional se construye a partir del ambiente laboral, y este a su vez, influye en el ambiente que se genere en el aula como espacio pedagógico. El aislamiento dentro de la escuela es imposible, ya que tanto el aula, como los estudiantes y docentes están inmersos dentro del ambiente escolar institucional. Cabe mencionar que dentro de una escuela coexisten microclimas que pueden ser diferentes entre sí, pero es inevitable que interactúen y se influyan (Onetto, 2004).

Desde una visión institucional cada microclima puede tener distinta capacidad de influencia en los demás. Es así que el equipo directivo tiene mayor contagio de su actitud frente al trabajo, con los grupos docentes. A nivel áulico sucede lo mismo, la maestra a cargo del grupo, suele tener mayor influencia con sus alumnos (Onetto, 2004).

Este autor destaca también otro microclima que influye inevitablemente en el aula: el clima externo o social que se trae desde fuera de la escuela. Cada uno se presenta y no deja de ser la persona que es, con su subjetividad, desde su contexto diferente a otro y con un grado de satisfacción o insatisfacción. Un tiempo atrás se quería lograr un clima institucional con efecto “invernadero”, es decir, aislarse, desde el punto de vista social, del mundo exterior. Lo cual ha resultado definitivamente negativo. No solo que se ha vuelto imposible de lograr sino que su repercusión fue negativa en la relación con la comunidad y en el vínculo que se genera con cada alumno (Onetto, 2004).

Como ya fue mencionado, al estudiar el clima de aula Onetto observa en él una característica esencial: el factor humano. Su constitución depende principalmente de las personas que lo compongan y cómo se vinculan entre sí. En esta idea coincide con Juan Casassus, al decir que el ambiente de aula “está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble relación” (Casassus, 2008, 90).

Para estos autores el concepto clave para comprender el clima de aula es el de vínculo que hace referencia a una relación recurrente con cierto nivel de profundidad, donde es necesaria la conexión. Se entiende que una relación interpersonal adecuada en

el aula, implica un tipo de competencia del educador donde el educando percibe que es visto, escuchado y aceptado sin juicio ni crítica. Se genera una relación donde prevalece la confianza y la seguridad: emociones que hacen posible el aprendizaje significativo. “El aprendizaje depende del grado de conexión” que pueda contener este vínculo (Casassus, 2008, 90).

Casassus (2008), Gold y Gómez (2015) concuerdan que, el clima en el aula está conformado por cinco tipos de relaciones: docente - disciplina; alumno - disciplina; docente consigo mismo; docente - alumno y entre alumnos que se explican a continuación. Por un lado, la relación del docente con la materia debe darse con cierta fluidez, el docente debe conocer en profundidad los contenidos a enseñar y prepararlos de manera entretenida, participativa para evitar futuros problemas de los alumnos con la disciplina. Ya que de esto depende la motivación que tenga el alumno por aprender.

Por otra parte, la relación del alumno con la materia se visualiza muchas veces como un problema en el sistema educativo ya que los contenidos elegidos por las autoridades adultas en su mayoría no coinciden con los intereses intrínsecos de los niños. Si hay falta de interés en el niño hay un rendimiento académico bajo por falta de motivación. Casassus plantea dos caminos posibles para lograr que el alumno tenga una buena relación con la disciplina a aprender. Uno puede ser el camino conductista con los premios y castigos, el condicionamiento, los miedos y represiones que este conlleva. Se visualiza con mayor frecuencia en los sistemas educativos de las sociedades actuales. El otro parte del supuesto de que el alumno establezca sus propias conexiones con el mundo, que sienta que los contenidos que aprende le conciernen de forma personal. En este camino es el alumno quien tiene la responsabilidad porque el trabajo de aprendizaje ocurre en él (Casassus, 2008). Es el docente que indaga e investiga las metodologías, la teoría pedagógica y las estrategias que acompañan este proceso para lograrlo.

Entonces se puede deducir que la formación y conocimientos que posea el docente, la relación del docente consigo mismo son de notoria relevancia para el proceso de enseñanza de los alumnos. Al enseñar, el docente proyecta sus pensamientos, experiencias y conocimientos, irradia en su cuerpo emociones con las acciones, las actitudes, gestos, tono de su voz frente a los hechos que ocurren en el aula y que son transmitidos por los alumnos. Es trascendental que el docente reflexione respecto de sí mismo por ser el sujeto facilitador en la formación de otros y por lo tanto debe tener claridad sobre la opinión de sí mismo como docente, gustos, intenciones, intereses, miedos y talentos. Es de esta forma que podrá relacionarse honestamente con los

alumnos logrando una mejor conexión, un vínculo sano y por fin una calidad superior del clima de aula y en consecuencia mejores aprendizajes significativos.

Se entiende que la relación del docente con los alumnos será decisiva y de notoria importancia durante el período que conlleve el proceso de aprendizaje. Casassus (2008) plantea dos formas en la que se desarrolle este vínculo: la forma conductista y la humanista. En la primera el docente trabaja en la conducta del niño por medio de los premios y castigos, por ejemplo para enfocarse en la indisciplina. Por otro lado, el docente humanista trabaja colocando al alumno en el centro de la relación haciéndolo sentir aceptado. El niño siente que su experiencia es respetada y comprendida. El docente trabaja para comprender la conducta del niño, los motivos ocultos, aceptando las emociones presentes. En otro punto, en donde la posición del maestro sea aceptada por sus alumnos y de esta forma se posibilita la conexión de retroalimentación bilateral.

Esta relación emocional consciente es la que permite al docente actuar de acuerdo a lo que requiera cada relación particular, es decir la que permite al docente darle a cada alumno lo que necesita respecto de ser más permisivo o firme, más cercano o menos y hasta diferentes tipos de vínculos. No hay una regla general ni una escala normativa para definir el vínculo. Se trata de que el docente tenga la competencia necesaria para comprender quién necesita qué tipo de relación y en qué momento (Casassus, 2008).

El pedagogo Meirieu continúa esta idea y asegura que el problema de la educación y en particular del sistema educativo actual se debe a la imposibilidad de entablar de manera adecuada esta relación.

“Hoy, la clase se ha convertido en un freno a la evolución del sistema escolar; (...) porque lo que necesitan los alumnos con grandes dificultades es el apoyo individual, tiempos de acompañamiento personal, tiempos que permiten a los enseñantes detectar y remediar esas dificultades. Este acompañamiento personal de los alumnos es algo absolutamente fundamental” (Meirieu, 2007, 43).

Por lo tanto, para asegurar el aprendizaje significativo se tomará especial consideración en varios aspectos: en las relaciones, en el vínculo, el ambiente, donde el respeto, la tolerancia al otro, con sus tiempos y diferencias, sea el útero de la metodología de trabajo. Y deteniéndose allí, se supone entonces que la relación sana entre los alumnos favorece el aprendizaje de las competencias sociales. En este sentido, los docentes tendrán que prestar especial atención y desarrollar la competencia de

contención y mediación frente a las interacciones de los alumnos. De lo contrario se puede generar un clima adverso y en consecuencia, provoque aprendizajes sociales negativos, por lo tanto aprendizajes académicos no significativos.

Para que la relación entre los alumnos sea de respeto es necesario que esté instalado un clima de aula sano. El docente debe activar y permitir la participación de los niños, participación en la toma de decisiones del aula. Esta pedagogía propone situar la mirada en la intervención de los alumnos, actuar con ellos. Se considera así el interés, la opinión, las ideas, las diferencias entre ellos y de ellos y donde se genera un clima emocional de tolerancia y respeto.

Adriana Bisio (2019) explica que el niño necesita de un clima determinado para lograr sentirse cómodo y para poder aprender. Solo así se genera el espacio adecuado para el aprendizaje donde el niño se siente escuchado, acompañado y apoyado; donde sabe que tiene su espacio, contención y compañía. La autora afirma que en la escuela es que se forma la subjetividad del individuo, claro también en su hogar, pero es en la escuela en donde se conforma como individuo independiente. Siendo esto posible sólo si se logra ubicar al niño en el lugar de un sujeto y tratarlo como tal, fomentando su autonomía y dedicándole el tiempo que necesite. Menciona que “la subjetividad se construye desde la intersubjetividad”. Es decir, que depende inevitablemente de su entorno dicha construcción.

Las investigaciones sociológicas hechas por Casassus en el año 2003 y expuestas en el libro “La escuela y la (des)igualdad”, afirman que la interacción entre los alumnos en un clima emocionalmente adecuado favorece los logros académicos, interesarse por lo que hace, piensa o siente el otro acerca del mundo o con los demás genera un clima de aula sano. Las habilidades sociales aprendidas en el aula repercuten a lo largo de la vida de las personas.

En consonancia con esta terminología se encuentra el concepto de calidad de la enseñanza. Álvaro Marchesi y Elena Martín afirman que este término es ambiguo y multifacético, ya que según desde qué postura se visualice cómo se conceptualice y se ha modificado a lo largo de la historia. Sin embargo hay una definición realizada por Mortimore (1991) que citan los autores mencionados: “la escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo...” (Marchesi, 2014, 65).

Este concepto está estrechamente vinculado a la capacidad de las instituciones educativas de alcanzar estos resultados y esto depende en gran medida del sistema educativo que se encuentra vigente.

Según los estudios realizados en el año 2010 en España, dentro de los factores de mayor relevancia mencionan al clima áulico, mencionan que el que favorece al proceso educativo es el clima ordenado que se orienta hacia el aprendizaje (Marchesi, 2014).

A modo de síntesis

“Yo pienso que cada vez más debe pasar de ser cara a cara a ser codo con codo. Esto no quiere decir que el profesor renuncie a su saber ni a su autoridad. Los alumnos son perfectamente conscientes de que el profesor tiene saberes y una autoridad que ellos no tienen. De lo que se trata es de estar con el otro, y concretamente de estar al lado del proceso y no del resultado.” (Meirieu, 2007, p.46)

Philippe Meirieu nos invita a reflexionar de forma constante. En esta ocasión hace visible su idea de la relación educativa constructiva hacia un aprendizaje significativo palpable.

El factor humano, es una variable esencial para explicar los resultados escolares. Las teorías acerca del aprendizaje y enseñanza, enfoques metodológicos, procesos de evaluación, acerca de contextos socioeconómicos, no ofrecen explicaciones suficientes (Onetto, 2004).

Originalmente un clima de aula es propiciado por el docente, quien es el principal constructor del ambiente que allí se genere, es mayormente responsable de los vínculos que se construyan, de las reglas y rutinas que se acuerden y sostengan. No es en vano tener presente que, el docente es recordado por sus alumnos cuando ha generado un impacto vincular en sus vidas más allá del aprendizaje logrado.

En el proceso de desarrollo donde se construye el rol docente como gestor del clima, éste no solo muestra compromiso en el contenido curricular a enseñar, sino que además promueve el sentimiento de pertenencia e identidad del alumnado, promueve relaciones de confianza entre pares y entre pares y adultos, donde la opinión del alumno es escuchada, analizada y respetada, es también promotor de un proceso educativo adecuado, feliz, placentero, sin temores, permitiendo un aprendizaje significativo para los alumnos y generando que cada uno alcance su máximo potencial en el mejor de los ambientes.

Análisis pedagógico de la práctica

A partir de algunas experiencias de la práctica en las escuelas montevideanas, surge el análisis de la indagación teórica realizada anteriormente. Este análisis está sujeto a la interpretación personal teniendo en cuenta la complejidad con la que se entiende la práctica educativa ya que articula demandas sociales, políticas y deseos individuales; diferentes vínculos; trayectorias personales tanto de alumnos como de docentes entre otra infinidad de componentes que la condicionan.

Surge en el análisis, la incorporación de la dimensión emocional, afectiva y vincular, cuyo eje está situado en los afectos y las emociones del proceso de enseñanza. La mirada desde la dimensión profesional es que aparentemente, todos son excelentes en el dominio del contenido. Este dominio no es garante de que los aprendizajes se logren. Sin embargo el docente que fundamenta su práctica pedagógica basada en los vínculos sanos, empáticos y de proximidad sensible, “cruzan campos disciplinares, rompen las estructuras lineales de las corporaciones disciplinares, apuestan por una dimensión afectiva y emocional, rompen con la linealidad del aula.” (MECTN, 2005).

Estas experiencias narradas, abren un campo de análisis vincular esencial en el ámbito educativo, a fin de lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

¡No quiero!

En un tercer año con líderes fuertes y en el que coexisten varias personalidades, una de las alumnas a la que llamaré M, es una niña muy tímida con una autoestima muy baja y vergonzosa. Ella, como algunos otros, no es aceptada por los líderes del grupo, recibiendo en ocasiones risas y comentarios de burla ante algún error.

A partir de estas experiencias se ha negado a participar en clase de forma grupal y tampoco lo hace cuando se realizan actividades en subgrupos. La mayoría de los trabajos individuales tampoco los realiza. M le ha mencionado a la docente, que no quiere trabajar porque siente temor de lo que pueden decir o pensar sobre ella, sobre todo si comete un error. Hay un bajo rendimiento académico.

A partir de este relato se percibe fácilmente la presencia de una problemática compleja y que alcanza a todo el grupo. Se logra identificar la causa que a M le impide continuar con su proceso educativo. El miedo y la inseguridad, sentimientos que emergen de situaciones vividas previamente dentro del salón. También se evidencia su personalidad vulnerable producto de su experiencia y su historia personal. Cada sujeto integrante del grupo, se encuentra atravesado previamente por experiencias que van creando el ser individual que cada uno es.

Como dice Freire (1996) “asumirse como ser social e histórico”; es necesario asumir a cada educando como individuo, reconocerlo como persona, respetando su identidad en plena construcción y desarrollo, teniendo en cuenta las condiciones que ha vivido y vive. Este punto es fundamental en esta ocasión; M necesita ser reconocida como sujeto educativo considerando sus particularidades y tiempos de aprendizaje, en donde sus ideas sean tan valiosas como otras, donde se respire un vínculo sano y respetuoso entre los integrantes del grupo que propicie al fin, un proceso educativo favorable para ella.

Por lo tanto citando a Onetto (2004), se reflexiona acerca de la situación por la cual atraviesa M, apuntando alcanzar un equilibrio en la práctica, tener en cuenta la función educativa de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes logrados, sin embargo sin perder de vista los componentes esenciales y propios de la enseñanza como lo es el factor humano. En este ejemplo, el proceso de enseñanza y de aprendizaje, no es posible, ya que surgen indicadores negativos, situados en los factores humanos y sus

vinculaciones. Al pensar en el docente como profesional, no es viable continuar con los procesos de enseñanza sin antes remediar las dificultades que se presentan a partir de los alumnos como individuos. Es responsabilidad del docente, realizar un corte en la práctica educativa, reflexionar y reformular las propuestas.

Teniendo en cuenta lo anterior y asumiendo que existe un problema educativo que está afectando el proceso de aprendizaje de M se debería identificar cuál es dicho problema.

“El problema de aprendizaje responde fundamentalmente a dos grandes órdenes de estructuras causales, que deben ser diferenciadas. 1- Factores prioritariamente situados en el sujeto aprendiente (Organismo -Cuerpo- Inteligencia- Deseo) y su grupo familiar de pertenencia. Esto es específicamente un “problema de aprendizaje”. 2- Factores prioritariamente situados en la institución socio-educativa y su entorno social. Esto es “fracaso escolar”.” (Fernández, 2000, 197).

Alicia Fernández plantea los orígenes del problema de aprendizaje. Las posibilidades deben atenderse de formas bien distintas. En esta situación se observa que ambos factores influyen en el problema, encontrando factores causales en M y también se visualizan en el entorno educativo, sobre todo el vínculo con sus pares. Estos factores deben ser identificados por los docentes para que se pueda accionar y modificar el espacio para convertirlo en uno que genere seguridad al alumno.

El problema visualizado en esta instancia es de índole emocional. La sensación de inseguridad y de miedo que le genera estar en el aula provocan que el aprendizaje no se produzca de la manera adecuada. Anteriormente se hace referencia a los aportes del Dr. Ariel Gold y la Mtra. Alicia Gómez (2015) quienes afirman que la autoestima es un pilar del desarrollo emocional. El alumno debe estar emocionalmente sano para alcanzar un logro óptimo en el aprendizaje.

En este caso, M no cuenta con una autoestima sana o elevada, ya que el mero hecho de que alguien la vea trabajar o cometer un error, la aterroriza. Se paraliza ante la sola idea de que sus compañeros vuelvan a reírse de ella o hagan algún comentario sobre su actitud. Y es este temor el que le produce un corte en el aprendizaje, que no le permite continuar el proceso educativo.

Asumiendo el concepto de clima de aula que plantea Biggs como “la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros” (2005, p.87); podemos afirmar que este clima de aula no es

fortalecedor del proceso educativo. La alumna M no está cómoda, se siente insegura y con miedo, lo que evidentemente le dificulta su proceso. Teniendo en cuenta este clima y observando los roles que cumplen los líderes en tanto a las burlas y adjudicación de aspectos negativos hacia sus compañeros, se puede deducir, que M no es la única que siente estas emociones en esta aula.

Confirmando lo anterior, autores como Reina Reyes (1966) y Paulo Freire (1996), entre otros, coinciden en que la afectividad atraviesa la educación. Es decir, que es necesario ser un referente afectivo para el niño, ya que es a través de las emociones que se despierta el interés por el aprendizaje. El hecho de formar vínculos afectivos con el alumnado favorece la posición que pueda tener el docente a la hora de estimular los intereses o trabajar sobre temáticas complejas que afecten los procesos educativos.

Por otra parte, este vínculo afectivo permite al educador conocer más al alumno, lo que propicia que la planificación se adecúe a cada grupo y en momentos que lo sea necesario a cada niño. En este caso, se puede trabajar contenidos educativos que tengan que ver con la problemática surgida con M y sus compañeros, teniendo en cuenta las sensibilidades que afectan a cada niño, sus temores y sus experiencias previas.

Meirieu (2007) se refiere a este vínculo cuando dice que es el que hace falta para alcanzar logros educativos más eficaces. Menciona la falta de intervención docente a nivel individual, cuando no se tienen en cuenta las particularidades de cada alumno y solo se trabaja para un colectivo grupal. Si no se tuviera en cuenta la situación particular de M, quizás no se visualizaría el problema que se desarrolla en esta aula, ya que la parte observable del problema, es que M no quiere trabajar y su desempeño académico es malo. Lo que imposibilitaría la oportunidad de trabajar de forma asertiva sobre el problema.

Al tomar en cuenta la definición de Marchessi (2014) sobre el concepto de calidad educativa, donde se promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales; se visualiza que la educación de calidad se percibe cuando el logro no es solo intelectual, o específicamente de ciertas disciplinas, sino que abarca un logro integral del individuo. Aunque a diferencia de M otros alumnos no tienen malas calificaciones en áreas destacadas como lengua o matemática, se puede deducir que la calidad educativa que tienen no es la adecuada, ya que en el área emocional hay una disfuncionalidad.

A partir de este análisis y al identificar la dificultad, se pueden planificar algunas propuestas tentativas con el objetivo de que M no solo logre aprendizajes significativos, sino que desarrolle la autoestima, sienta seguridad y felicidad durante el proceso.

En primera instancia se pueden planificar actividades que se desarrollen de forma grupal donde se posibiliten los espacios en los que se habilite la expresión individual y validen las emociones, propiciando el compañerismo, la solidaridad y el respeto hacia los demás. Una posible actividad es la planificación de asambleas, desarrollándose de forma periódica, proponiendo una temática distinta en cada una. Se procura que cada niño aporte un tema, por ejemplo actividades diferentes dentro del aula, otras para el recreo o actividades que no sean de su agrado y el por qué. Así cada uno tendría la posibilidad de expresar su opinión en un ambiente seguro y de escuchar las opiniones de los demás. Se facilita el espacio donde se generan acuerdos grupales, los niños sienten que son validadas sus opiniones y valoradas sus ideas. Es en este momento en el cual M podrá opinar y su idea será sumamente apreciada frente al grupo.

Hablar de forma individualizada con M puede ser una opción que nos ayude a entender la raíz de lo que sucede. Validando sus emociones, habilitando la expresión personal y mostrando la disponibilidad que genere la confianza pertinente al vínculo docente-alumno.

También de forma paralela se puede mantener entrevistas con los referentes familiares. En este caso, se puede solicitar a la familia de M que concurra a la institución, hacerlos partícipes expresando las actitudes que se visualizan en clase y consultando cómo se desenvuelve M en su hogar o si ha vivido situaciones que le puedan afectar su comportamiento. Se los puede invitar a participar activamente de las propuestas de M generándole mayor confianza al momento de expresarse. Así mismo proponer tareas para realizar en familia que promuevan la autoestima.

Otra posible vía es la planificación de un proyecto de convivencia escolar donde, a partir de diferentes actividades que incluyan varios contenidos del currículo, se proponga como objetivo la resolución de conflictos, asimilación del significado de trabajar en equipo y desarrollar la empatía.

Todas estas ideas tienen el objetivo de promover un ambiente de afecto, de confianza, de respeto y tolerancia, donde prime la empatía y el compañerismo. Es decir, un clima de aula emocionalmente fortalecedor.

Interferencia

En aquel primero de 32 alumnos, una docente a cargo y una docente practicante, se escuchaba siempre alguna voz. Los niños mantenían conversaciones simultáneas entre ellos mientras la docente o algún compañero hablaba. Se sentía una interferencia constante imposibilitando la escucha para el resto de los alumnos. Muchas veces los niños pedían salir del salón a descansar los oídos porque adentro había mucho ruido. Casi todos los días las docentes y algún alumno se iba manifestando dolor de cabeza. Para la entrega de carné a mitad del año gran parte del grupo tenía una calificación por debajo de la aceptable.

A pesar de este ruido que hace interferencia constante, la docente continúa exponiendo la clase para quienes la están escuchando. Así transcurrió el año curricular de la misma manera.

En esta situación, la disponibilidad del docente se percibe trunca ante la falla en la comunicación. Se hace presente la idea de enseñanza de Freire (1996) donde propone la alegría, la disponibilidad docente, la seriedad y rigurosidad entre otros aspectos como los esenciales para la educación. Se hace necesario el diálogo con el estudiante que se desarrolle como intercomunicación y no una mera expositiva por parte del docente. Es así que dar la posibilidad de escucha activa y ofrecerla a todos los alumnos resulta fundamental. En la experiencia que cito en particular no se posibilitó dicho diálogo ni una intercomunicación que promocióne la educación, permitiendo que la comunicación se viera afectada.

Puede cuestionarse la intencionalidad del docente, cuando no modifica su práctica y así sea adecuado para todos, ¿qué intención tiene? Hay ciertos rasgos en las conductas del docente que demuestran su intención respecto al proceso educativo practicado por ella.

Al afirmar que el aprendizaje es el proceso por el cual se reorganiza y reinterpretamos una experiencia, asumiendo el compromiso del aprendiz, teniendo en cuenta que este debe ser consciente y que se realiza de manera interna en el sujeto aprendiz; damos por hecho que estas no son las condiciones adecuadas. No se logran visualizar en esta práctica docente. La actividad docente se limita a exponer los contenidos y a mantener una comunicación participativa con los alumnos que logren sostener la

atención. Esto se puede entender como una falencia en la función educativa, el mero hecho de copiar lo que está escrito en el pizarrón, luego de una exposición docente, no se puede tomar en cuenta como proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Alicia Fernández (1993) afirma que “no aprendemos de cualquiera, aprendemos de aquel a quien le otorgamos confianza y derecho a enseñar.” Es el niño quien embiste al docente de autoridad, y es el docente quien se gana la confianza suficiente del niño para enseñarle. Si la actitud del docente no es de respeto, de empatía, solidaridad y compañerismo, no es esperable que su alumnado logre una relación afectiva donde se le otorgue la confianza y el derecho de enseñar.

También Reina Reyes (1966) menciona que el aprendizaje está estrechamente vinculado a la afectividad cuando asevera que “la autoridad del maestro sobre el niño es primordialmente de índole afectiva (...)”. Los alumnos seleccionan la información que reciben, no a todos los adultos le dan la misma credibilidad, ni se genera el mismo vínculo con todos. Se entiende que a mejor vínculo, mayor credibilidad y mayor calidad tendrán los procesos educativos. En estas condiciones, donde no se puede ni siquiera generar un diálogo fluido en el salón, no se produce una relación de confianza con el docente ni entre los alumnos y por lo tanto no se propicia un aprendizaje significativo.

Dentro del marco teórico se dedica un apartado a explicar la estrecha relación de la emoción con el aprendizaje; tanto Cassasus, Meirieu como también lo afirma Freire el interés por el saber o el deseo por el aprendizaje influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos. Se hace evidente, gracias a la gran distracción que se observa en la mayoría del alumnado que no existe tal interés, de forma que se entiende poco probable que se produzca aprendizaje. En un aula donde siempre hay murmullo, charlas no vinculadas, ruidos, donde no se puede detener a pensar, donde siempre hay movimiento y acción, no se da el lugar a la reflexión, no se deja espacio para construir ideas. Y lo dicho, para aprender hay que dedicarse a dudar, pensar y reflexionar.

Según lo expuesto anteriormente, este deseo, debe ser fomentado por el docente cuando no surge de forma natural desde el niño, debe ser el adulto responsable de la enseñanza quien se esfuerce por hacer emerger el interés hacia el aprendizaje. En esta aula no se visualiza tal esfuerzo por parte de la docente, a pesar de las señales que envían los niños. Se observa además un bajo rendimiento curricular general de grupo. Esta pasividad por parte de la docente, quien continúa trabajando sin modificar su práctica educativa, genera que la brecha se acentúe. Aquellos pocos alumnos que logran acumular los contenidos trabajados, alcanzan los objetivos de logro. Por el contrario los

alumnos que no logran la continuidad de aprendizaje, no alcanzarán el rendimiento que se exige a nivel institucional.

Se observa que los alumnos y docentes de esta clase mencionan en varias ocasiones sentirse molestos, agobiados; no están a gusto en el aula, la comunicación se hace muy difícil, escuchar y ser escuchados no es algo habitual. John Burville Biggs define el clima de aula como “la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros” (Biggs, 2005, 87).

A partir de esta definición es que se puede afirmar que en esta clase no existía un buen clima de aula, los sentimientos relacionados al momento educativo que surgen desde los alumnos y las docentes no son positivos, por el contrario son sentimientos de tedio y hastío. Por lo que se deduce fácilmente que el proceso educativo no se ve fortalecido sino, de forma contraria desfavorecido.

Como menciona Onetto (2004), el factor fundamental del clima de aula es el humano y como aporta Casassus (2008) el ambiente áulico está construido por el tipo de vínculo que se genere entre sus integrantes. Dicho vínculo debe ser de seguridad y confianza para que promueva el clima necesario en el proceso educativo. Los vínculos que se pueden observar en esta aula no son generadores de seguridad ni de confianza.

Anteriormente se plantea la clasificación que hace Casassus (2008) sobre las relaciones en el aula. Pero me centraré en dos referidas al factor humano, excluyendo las asociadas a la materia como contenido disciplinar: la primera es la relación de los alumnos entre sí y la segunda del docente con el alumno. Esta última es condicionante del aprendizaje, pudiéndose desarrollar desde diferentes perspectivas como la humanista y la conductista. En la situación que traigo, se puede percibir una vinculación docente - alumno tendiente al conductismo, ya que es despersonalizada, se establece un mismo vínculo con todos los alumnos por igual. La docente no realiza diferentes acciones según la necesidad de cada alumno, sino que espera que todos y cada uno se adecúe al modelo educativo de ella.

Si bien no hay una manera de medir cuantitativamente el vínculo se observan variables que tienen que ver con las competencias que ponga en juego el docente a la hora de establecer los vínculos; entendiendo al docente como el responsable de construir el vínculo.

Por otro lado, también es importante el vínculo que se genera entre pares. Para que el clima de aula sea sano y fortalecedor, es necesario que sea de respeto, de

participación y cooperación; cualidades que no se perciben en líneas generales en esta aula. Las relaciones entre el alumnado también son responsabilidad del docente quien debe propiciar un vínculo sano y afectivo, regulando las situaciones de conflicto y promoviendo la convivencia.

En síntesis, se hace evidente la mala comunicación, los vínculos sin afectividad que son a su vez, causa y consecuencia del clima emocional que existe en un aula de estas condiciones. Donde ninguno de los integrantes está cómodo y satisfecho pero tampoco se producen modificaciones para mejorarlo. Este conjunto de aspectos produce el bajo rendimiento educativo.

A partir de este análisis se realizan propuestas con el objetivo de modificar esta situación y promocionar un clima áulico adecuado para el proceso educativo.

En primera instancia se propone modificar las rutinas establecidas en el aula, escuchando las propuestas que tengan los niños y produciendo acuerdos grupales.

Por otra parte, se puede identificar qué le atrae a los alumnos con actividades que le permitan participar y expresar sus intereses. Esto a su vez provocará una mejora en el vínculo entre la docente y sus alumnos y en su calidad. En la misma línea, se puede estimular a los alumnos que no presenten intereses particulares, realizando una búsqueda grupal, despertando el deseo por el aprendizaje.

Acompañando estas propuestas también es necesario repensar la práctica educativa, es decir, planificar propuestas que respondan al interés de los niños, que garanticen el cumplimiento de las demandas que tenga cada estudiante.

La escucha es sustancial y parte del proceso de aprendizaje. Los sujetos aprendemos a escuchar y escucharnos desarrollando hábitos y fortalezas humanas. A partir de esta afirmación, en una primera instancia de la secuencia de actividades pensadas con el objetivo de promover y desarrollar la escucha activa y atenta en los niños y niñas, se propone: cuentos, títeres, la letra cantada de canciones, relatos donde interviene un sujeto emisor alumno o alumna y activamente receptores atentos, juegos en donde se hable en secreto y haya que repetir lo dicho.

En una segunda instancia donde ya se vean fortalecidas ciertas prácticas de escucha, se proponen tareas en duplas o en pequeños grupos cuyos objetivos involucren además del aprendizaje curricular, la escucha atenta de quien tome la palabra en el mismo. Cada subgrupo tendrá una consigna para realizar que luego deberá explicar y fundamentar al resto. El docente promueve y realiza intervenciones cuando lo amerite en cada equipo de trabajo con la finalidad que cada uno pueda opinar, expresar sus ideas

mientras que el resto escucha atentamente. También será de gran valor su intervención, durante la puesta en común ya que será moderador de la actividad, en donde la escucha de todos toma relevante alcance. El rol docente toma un giro sustancial en esta coyuntura pedagógica.

¿Quién gana?

En un grupo de sexto año una niña a la que llamaré F, demuestra desde el comienzo del año, una actitud de sumo interés hacia el aprendizaje, por realizar las tareas y sobre todo realizarlas de forma satisfactoria. Se destaca como “buena alumna”, cumpliendo de manera rigurosa las propuestas. Incluso se le premia, de alguna manera, con halagos o buenas notas. A lo largo del año, este comportamiento se convierte progresivamente en generador de tensión para el ambiente del aula. F comienza a demostrar baja tolerancia al error; una actitud sumamente competitiva, demostrando enojo al momento en que otro compañero culmina una tarea primero o lo hace mejor; durante la actividad oral en forma permanente y sin respetar la participación de los demás, responde y demuestra su saber. Generalmente, la solicitud de la docente de espera o escucha genera enojos y frustraciones. Constantemente surgen peleas y discusiones constantes entre los compañeros, lo que genera momentos difíciles de sortear para los integrantes del grupo, donde existe cierto asombro, tristeza y temor. F es rechazada cada vez más por sus compañeros.

En cierto momento del año y a medida que se fue incrementando este comportamiento, la docente observa que comienza a disminuir el rendimiento del grupo, la participación oral comienza a ser escasa y el interés disminuye.

Se entiende gracias a los aportes de Freire (1996), León (2007), Meirieu (2007) y el Programa Escolar 2008 que el interés que tenga el niño hacia el conocimiento, el deseo por nuevos saberes y el afecto que le despierte el contenido a aprender son condicionantes del proceso de aprendizaje. En la situación que traigo se observa que la alumna F está muy interesada en la clase, pero no es precisamente el mismo interés del que hablan estos autores. Lo que sucede con F es que su motivación es únicamente el reconocimiento que obtenga de los demás, sobre todo de los adultos. No presenta un interés particular por el contenido a trabajar, ni una disciplina específica que la motive más que otras.

Además, el proceso de aprendizaje está sujeto a la intercomunicación que se da entre los integrantes del grupo escolar; Freire (1996) lo llama el entendimiento bilateral, cuando la práctica educativa se desenvuelve en forma de diálogo y no es solo expositiva. Este tipo de comunicación no se permite en esta aula, ya que en ocasiones, la mayoría de los alumnos no puede expresarse, F no permite que los demás compañeros

hagan su propio proceso o se enoja dificultando que los demás puedan continuar con la actividad. También se hace difícil que la docente pueda marcarle un error o que valide la intervención de otros compañeros, ya que estalla en enojos y en consecuencia se interrumpe la actividad.

El hecho de que el grupo comience a tener escasa participación en general y esté desmotivado son señales de alerta para la docente, se debe activar la búsqueda de la causa que lleva a esta situación. Cuando el problema es grupal lo asociamos al fracaso escolar como lo identifica Alicia Fernández (2000), “factores prioritariamente situados en la institución socio-educativa y su entorno social”. Hay que analizar el entorno, la institución, los integrantes del grupo y sus vínculos para descubrir la causa. Según Fernández el proceso de aprendizaje tiene una raíz vincular y por lo tanto la forma de las relaciones van a condicionar los procesos. En esta situación se debe identificar cuál es la causa de la problemática para atenderla de forma adecuada.

La misma autora asume que el espacio educativo es un factor importante para el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, interpretando que este debe ser más que un mero lugar físico, un espacio de confianza en un ambiente distendido, donde se permita trabajar con humor, momentos de reflexión, donde todos los afectos sean aceptados y expresados donde todos los niños tengan la posibilidad de aprender con placer. Si continuamos esta línea de pensamiento, el aula de este grupo, no se podría llamar espacio educativo, ya que no cumple con las expectativas que propone Fernández. Es un ambiente en donde no se permite la expresión en varias ocasiones, con momentos en los que prima la tensión y donde los alumnos se aburren de escuchar siempre las mismas voces.

Con los aportes de Onetto (2004) y de Biggs (2005) se entiende que si bien el clima de aula es una idea compleja, compuesta por diversas variables y de difícil medición; para analizarlo a nivel práctico se evalúa de forma cualitativa la satisfacción que tengan los integrantes del grupo. A raíz de esto se deduce que la situación que se presenta hace referencia a una problemática emocional cargada de afectividad que tiene que ver con las relaciones humanas que se ubican en el aula. Al seguir la línea de trabajo presentada en el marco teórico, se entiende que este clima de aula no es posibilitador de un proceso educativo adecuado. Contrariamente este ambiente es desfavorable para los procesos de aprendizaje del alumnado.

Arraigado a este concepto se encuentra el de vínculo. El tipo de vínculo que se genere entre los estudiantes y además el que se genere entre estudiantes y el docente

puede modificar el clima del aula, y por lo tanto influir en los procesos educativos. En la experiencia citada, se visualiza que los vínculos formados entre algunos pares, específicamente con F no son promotores de un clima áulico favorable. Las reacciones de F y sus expresiones ante algunos logros de compañeros, las frustraciones propias cuando no consigue realizar un trabajo de forma correcta provocan incomodidad en el ambiente. Se ha generado un clima sumamente competitivo, en donde los compañeros se transformaron en rivales. Otros alumnos, se ven desinteresados, se aburren, las actitudes que tiene F en relación al trabajo de los demás les provoca apatía, tristeza y enojo, además que sus deseos por aprender se ven perjudicados.

En este grupo el clima de aula ya no es sano, lo que convierte al problema en cíclico, es decir, que se ha investido de mucha tensión, los vínculos que se pueden generar están condicionados y se ven tensos, poco respetuosos. Por lo tanto, los procesos educativos se ven atravesados por un clima hostil. A su vez, la manera de recomponerlo, primordialmente es sanando los vínculos. Cuando se está en este punto, es verdaderamente difícil construir un clima de aula que favorezca el aprendizaje, pero es responsabilidad del docente generarlo y materializarlo.

A raíz de esto, se proponen intervenciones docentes donde se promueva restaurar o reparar el clima áulico.

En una primera instancia se pueden promover momentos individuales con F, que permitan la identificación del acontecimiento, que den lugar a la reflexión y genere la capacidad de empatizar con sus compañeros. Proponerle realizar ejercicios y juegos de roles, en donde ella pueda ponerse en el lugar del otro. En instancias de trabajo en equipos pequeños cuidando que no quede expuesta al grupo. Realizar los juegos en donde se logre una reflexión final de las actitudes de cada uno y entre todos los integrantes incluyéndola. Reflexión por la cual cada integrante deberá expresar lo que sintió al momento de tomar el lugar de otro y reflexión de cada uno de verse en el otro. Esta actividad, que será motivadora para el desarrollo de la empatía, autoestima y la autocrítica, es intervenida por el docente cuando lo requiera con el objetivo de facilitar el diálogo y propiciar el ambiente sano.

Dentro de la misma secuencia de actividades y en simultáneo se podrían realizar actividades grupales que estén dirigidas a desarrollar la actitud de respeto y compañerismo, la capacidad de sentir empatía y de resolver conflictos que se den en el aula. Mantener espacios donde todos se sientan escuchados y validados, donde se promueva la capacidad de escucha respetuosa, marcando en el momento que se presente

la comunicación agresiva y reforzando la comunicación asertiva. A su vez que permitan ser motivadores e identificadores de nuevos intereses en donde la docente planifique actividades que cumplan las demandas y expectativas de todos y que todo el grupo logre empatizar y flexibilizar con las mismas más allá de sus propios intereses personales.

También sería pertinente realizar una entrevista con los referentes familiares de F, a quienes se los debería citar al centro educativo y poner al tanto de lo sucedido en la clase, preguntar sobre cómo es F en su hogar, si hay algo que la estimule a realizar estas acciones, o hay alguna situación puntual que le esté afectando a nivel emocional.

Reflexión final

En primer lugar y de notoria consideración, es manifestar que este análisis surge de una verdadera problematización de la práctica educativa y es por la cual se gesta la reflexión del tema. Desde mi perspectiva, una reflexión que debería ser parte e instalarse sobre la mesa de discusión permanente, en los colectivos docentes. Este ensayo, desde la búsqueda de material teórico, el crítico e intenso recorrido procesual hasta el sustancioso final, me aportó un aprendizaje trascendental y significativo, no solamente aportes referidos a los contenidos teóricos, sino también señalando a la práctica ponderada y reflexiva sobre la praxis educativa. Habiendo adquirido amplias herramientas para crear y generar aquellas que favorezcan el proceso educativo de mis alumnos.

El concepto de clima de aula me permite una perspectiva pedagógica más completa y compleja a la vez sobre la convicción y opinión acerca del significado de educación, entendiéndola como aquella que se desarrolla de forma integral desde el sujeto que aprende.

Al repensar las prácticas vividas y observarlas desde otra perspectiva, situada en la actualidad, me ha hecho considerar que pocos docentes reflexionan sobre su praxis, educando como si fueran una locomotora con destino fijo en fin de año y sin paradas. El docente necesita detenerse, pensar, observar, escuchar, darse la posibilidad para la reflexión, introspección, oportunidad de flexibilización de la coyuntura vivida y repensarla, modificando algunas acciones y reforzando otras. Donde el conocimiento y las conceptualizaciones se desarrollan de forma significativa cuando existen condiciones adecuadas a nivel afectivo y emocional.

Es la misma reflexión que apunta a establecer y permitir relaciones respetuosas y de confianza con y entre los integrantes del grupo donde la empatía, la posibilidad y oportunidad democrática de participación, la tolerancia, solidaridad y respeto como valor fundamental conduzcan cada una de las acciones pedagógicas y en donde se logre imponer a cualquier dificultad o interés difuso que pueda entorpecer aquellos objetivos trazados.

Creo que muchos conceptos trabajados en el ensayo, aplican a una posible reflexión de las prácticas empleadas en los Institutos de Formación Docente. Me genera

nuevas interrogantes sobre cómo fue mi educación y específicamente mi formación docente ¿Cuánto tuve que esperar para hacer un trabajo de reflexión? ¿Cuántas veces fui esa locomotora esperando llegar a fin de año?

Bibliografía

- Barca, A y otros. (2004). “Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA”. En Psicoeducar 1.
- Biggs, J. (2005) “Calidad del aprendizaje universitario”. Madrid, Narcea.
- Brindisi, V. y Rey, T. (2019) “La convivencia en la escuela. Reflexiones pedagógicas.” Montevideo. Queduca.
- Casassus Gutiérrez, Juan. (2008) Revista de Pedagogía Crítica. Paulo Freire. Año 7, No 6 . “ Aprendizajes, emociones . Aprendizajes, emociones y clima de aula.”
- Freire, Paulo. (1996). “Pedagogía de la autonomía”. Buenos Aires. SigloXXI.
- Fernández, Alicia. (2000) “Poner en juego el saber” en “la convivencia en la escuela”.
- Gold, Ariel y Gómez, Alicia.(2015) “Psicoeducar 1”. Montevideo. Planeta
- León, A. (2007) Revista Educere N° 36 “Qué es la educación”.
- Marchesi, A. Martín, E. (2014) “Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis”. Madrid, Alianza.
- Meirieu, Philippe. (Noviembre 2007). Cuadernos de Pedagogía. N°373 “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender ...”
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.(2005). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes” Buenos Aires.
- Onetto, Fernando. (2004). “Climas educativos y pronósticos de violencia”. Buenos Aires. Noveduc.
- Pitluk, L. (2015).” Rol docente. Propuestas de enseñanza en la educación inicial y primaria.” Montevideo. Camus.
- Postic, M. (2000) “La relación educativa”. Madrid, Narcea.

- Puiggrós, Adriana y Marengo, Roberto. (2013) “Pedagogías : reflexiones y debates”. Buenos Aires. Bernal.
- Reyes, R. (1966) “El derecho a educar y el derecho a la educación”. Montevideo, Alfa.
- Serrés, M. (2012) “Pulgarcita”. Buenos Aires, Cultura Libre.
- Solaz, Eva. (2017). “Programa RETO”. Bilbao. Desclée de Brouwer
- Uruguay. Ley N° 18.437 Artículo 1. 2009. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>